

Influencia de la Motivación al Logro Académico, la Autoeficacia Académica, el Apoyo Social Percibido y Sexo sobre el Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Trabajo de investigación presentado por:

Lía CASTILLO BETANCOURT

Y

Gabriela ROMERO VARGAS

A la escuela de Psicología

Como requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Sonia BORGES

Caracas, Septiembre 2017.

*A Jesús, mi Salvador:
“Porque de Él, por Él y para Él son todas las cosas.
A Él sea la gloria para siempre”
Romanos 11:36
Lía C.*

*Dedicado a todos los ángeles que en la tierra o desde el cielo
hicieron este sueño posible.
Y a ustedes valientes, que dejaron la vida luchando en dictadura,
con el ideal de algún día vivir en democracia.
Gabriela R.*

Agradecimientos

A Dios primeramente, por ser mi Salvador, Ayuda y Fortaleza en todo lo que me permite emprender, todo el mérito sea para Él quien: “Me ha hecho nacer de nuevo, y me ha dado una vida con esperanza. Esto lo ha hecho Dios por su gran amor hacia mí y por el poder que mostró cuando resucitó a Jesucristo de entre los muertos” 1Pedro1:3

Mi amado esposo Moisés, mil gracias sean dadas a Dios por usarte para que me acompañaras y apoyaras incondicionalmente durante estos cinco años... ¡Lo logramos! TE AMO...

Mi hermosa y esforzada madre, eres mi ejemplo de constancia, esfuerzo y amor en las metas que emprendo. Gracias por ayudarme en todo... ¡TE AMO! Mis hermanos: Orlene, María, Orlando y Alejandro. Ustedes son mi mejor equipo.

A Mis sobrinos: Orlando A. Francisco, Génesis, Alejandra, Samuel y Caleb, sea éste logro, un ejemplo para ustedes y lo recuerden cuando estemos celebrando los suyos.

Mi segunda familia Julio, Esther, Jazmín, Esmeralda, Elías y Esther S. Muchas gracias, por todo el apoyo que me demuestran con sus consejos, oraciones y muestras de afecto.

Mis amigos: Yvismar y César, por animarme con sus consejos, oraciones y muestras de amor y fraternidad. Los aprecio muchísimo...

Mi iglesia MIBAJEV, quienes han estado conmigo y también celebran este logro junto a nosotros.

Mi compañera de tesis y amiga que encontré en este camino, eres una excelente amiga y apoyo. Dios te bendiga y ayude en este largo recorrido profesional. Te quiero mucho.

Betania y Gabriela, por ser mis amigas y compañeras de estudios, risas y lágrimas. Ustedes son para mí ejemplo de dedicación, responsabilidad y esfuerzo. ¡Las quiero!

A la Universidad, especialmente a la Escuela de Psicología, profesores por ser parte de mi formación integral durante estos cinco años. A la Dirección de Cooperación Económica Estudiantil y Programa de Ayuda Económica Andrés Bello, por ser mi apoyo financiero y de acompañamiento durante toda la carrera.

A nuestra tutora, por emprender este camino junto a nosotras, gracias compartir su conocimiento y guiarnos durante este proyecto.

Lía Castillo.

A Celso Romero, mi guía y ángel espiritual, te llevo tatuado en mi piel y en mi alma mi viejito.

A Franko Romero, mi padre, por creer en mí, por hacer suyos mis sueños y guiarme en el camino, por sus consejos por sus demandas de amor y su apoyo incondicional, gracias por extrañarme y esperarme siempre. Gracias por hacer de nuestra familia lo que es TE AMO.

A mi mami, María de los Ángeles Vargas, mi reina, mi más fiel amiga, la que me nutre con ese amor sabroso que solo ella sabe dar, por tu nobleza, por ese ángel que me llena de paz, por ser mi compañera y cómplice, por entender, siempre entender, por ser mediadora y paño de lágrimas, TE AMO Mamuchita mía de mí.

A mi hermano, Franko Romero V., mi cómplice, mi orgullo, ese que no habla, pero que cuando lo hace cada palabra cala profundo. Gracias por tu honestidad, tu sentido del humor, tú gentileza, y todo tu apoyo, TE AMO gigante my nigga.

A mi familia, los Vargas, esos que creen en mí, que apuestan a lo grande y se sienten orgullosos de mis logros. A esos que me aceptan y disfrutan de mi como yo de ellos, gracias por siempre estar, LOS AMO.

A José Antonio Vargas, mi tío, desde el principio fuiste mi apoyo, no me dejaste ni me dejaste sola, aun cuando nos separan miles de kilómetros, TE AMO el tío querido.

A Mery Romero, gracias a ti estudio lo que estudio, entenderte es mi más grande reto. Aunque no sepas mi nombre, ni recuerdes nuestra historia, eres parte de mí, y en el fondo de tu memoria, sé que también soy parte de ti, TE AMO.

A Mercedes González, mi guerrera, mi fiel seguidora, gracias por nunca dudar, TE AMO.

A esas hermanas que me dio la vida, mis amiguitas, gracias por no dejarme sola en los momentos más duros, Marialejandra, Betania, Luisana, Rebeca, Lía, Erika, Viveana, Isabel, Alejandra y Mel las quiero hasta el cielísimo y más, niñas lindas.

A mi amiga, mi compañera de tesis. Doy gracias porque el destino nos unió y no pudo haberlo hecho mejor, eres la mejor compañera del mundo, contigo haría mil tesis más. TE QUIERO TONTA.

Gracias a mi tutora por guiarnos en el proceso, y a todos los que formaron parte de este sueño, los que llegaron para enseñarme y hacerme crecer. A todos, ¡GRACIAS!

Gabriela Romero

Índice de Contenido

Agradecimientos.....	iii
Índice de Contenido.....	v
Índice de Tablas.....	viii
Índice de Gráficos.....	x
Resumen.....	xiii
Introducción.....	12
Marco teórico.....	15
Rendimiento académico	18
Motivación al logro académico	21
Autoeficacia académica.....	32
Apoyo Social Percibido.....	41
Sexo.....	48
Relación entre la Motivación al Logro Académico, Autoeficacia Académica, Apoyo Social Percibido y Sexo.....	54
Método.....	58
Problema de investigación	58
Hipótesis general	58
Hipótesis específicas	58
Definición de Variables.....	59
Variable a predecir.....	59
Variables predictoras	59
Variables a controlar.....	61
Tipo de investigación	62

Diseño de investigación	63
Diseño Muestral	65
Instrumentos	67
Procedimiento.....	73
Resultados.....	77
Análisis de confiabilidad de los instrumentos.....	77
Motivación al logro académico	77
Autoeficacia Académica.....	79
Apoyo Social Percibido	82
Análisis descriptivos	85
Rendimiento Académico	86
Motivación al Logro Académico.....	86
Autoeficacia Académica.....	87
Apoyo Social Percibido (dimensión Apoyo Social Familiar)	88
Apoyo Social Percibido (dimensión Apoyo Social de Amigos)	89
Apoyo Social (dimensión Apoyo Social General)	89
Sexo	90
Análisis de los supuestos de Regresión.....	91
Análisis de Regresión Múltiple	94
Discusión	99
Conclusión y Recomendaciones.....	111
Referencias Bibliográficas.....	115
ANEXOS	124
ANEXO A	125
ANEXO B	127

ANEXO C	130
ANEXO D	132
ANEXO E	134
ANEXO F	136

Índice de Tablas

Tabla 1. Estadísticos de Fiabilidad de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez usada para medir Motivación al Logro Académico.....	77
Tabla 2. Estadísticos de los supuestos de normalidad y no esfericidad de la variable predictora Motivación al Logro Académico.....	78
Tabla 3. Varianza total explicada mediante el método de extracción análisis de componentes principales de la variable predictora Motivación al Logro Académico.....	78
Tabla 4. Estadísticos de Fiabilidad de la Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron para medir la variable Predictora Autoeficacia Académica.....	79
Tabla 5. Estadísticos de los supuestos de normalidad y no esfericidad de la variable predictora Autoeficacia Académica.....	80
Tabla 6. Varianza total explicada mediante el método de extracción análisis de componentes principales de la variable predictora Autoeficacia Académica.....	81
Tabla 7. Estadísticos de Fiabilidad del Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom.....	82
Tabla 8. Estadísticos de Fiabilidad de las dimensiones de la variable Apoyo Social Percibido (Apoyo Social Familiar, Apoyo Social de Amigos y Apoyo Social General).....	82
Tabla 9. Estadísticos de los supuestos de normalidad y no esfericidad de la variable predictora Apoyo Social Percibido.....	83
Tabla 10. Varianza total explicada mediante el método de extracción análisis de componentes principales de la variable predictora Apoyo Social Percibido.....	84
Tabla 11. Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov.....	92
Tabla 12. Estadísticos de residuales.....	92
Tabla 13. Índice de Tolerancia de las Variables independientes.....	94

Tabla 14. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.....	95
Tabla 15. Análisis de Varianza (ANOVA).....	95
Tabla 16. Coeficientes de correlación del modelo de regresión múltiple.....	96
Tabla 17. Tabla de correlación Producto-Momento de Pearson para cada variable.....	97
Tabla 18. Coeficientes de correlación del modelo de regresión múltiple de las variables control Edad, Carrera y Semestre sobre Rendimiento Académico.....	98

Índice de Gráficos

Grafico 1. Histograma de frecuencia de la variable control Edad y gráfico de barras de las variables control Semestre y Carrera como indicador de la distribución muestral en la investigación.....	85
Grafico 2. Histograma de frecuencia de la variable predicha Rendimiento Académico.....	86
Grafico 3. Histograma de frecuencia de la variable predictora Motivación al Logro Académico.....	87
Grafico 4. Histograma de frecuencia de la variable predictora Autoeficacia Académica.....	88
Grafico 5. Histograma de frecuencia de la variable predictora Apoyo Social en su dimesion de Apoyo Social Familiar	88
Grafico 6. Histograma de frecuencia de la variable predictora Apoyo Social en su dimensión Apoyo Social de Amigos.....	89
Grafico 7. Histograma de frecuencia de la variable predictora Apoyo Social en su dimensión Apoyo Social General.....	90
Grafico 8. Gráfico de caja y bigote de la variable predictora Sexo.....	91
Grafico 9. Gráfico de dispersión, regresión de residuo estandarizado de la variable predicha Rendimiento Académico.....	93
Grafico 10. Grafico P-P normal de regresión de Residuo estandarizado de la variable Predicha Rendimiento Académico.....	93

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue predecir el rendimiento académico a través de la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo en estudiantes universitarios de pregrado. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes universitarios de las diferentes carreras semestrales y anuales de ambos sexos (mujeres= 180, hombres= 120), de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), con edades comprendidas entre los 18 y 27 años de edad. La investigación fue de tipo no experimental, se empleó un diseño transversal correlacional y se contrastaron las hipótesis mediante un modelo de regresión lineal múltiple y de este modo determinar en qué medida los valores que adopta la variable dependiente pueden ser predichos a partir del conocimiento que se tiene de los valores de cada una de las variables independientes.

Los instrumentos usados en el presente estudio fueron la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez, (1998), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine (2013) para medir motivación al logro académico, la Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron, (2010), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013), para medir autoeficacia académica y el Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), adaptado en población venezolana por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014) usado para medir la variable apoyo social percibido. Por su parte se usó un cuestionario de datos sociodemográficos donde se solicitó al participante edad, sexo, carrera y promedio de notas académicas obtenido.

En los resultados del modelo de regresión lineal múltiple se pudo observar con un 95% de confianza que sólo la motivación al logro académico predijo significativamente ($p = .05$) el rendimiento académico, lo cual implica que a mayor motivación al logro académico mayor rendimiento académico, es decir, los estudiantes con una alta motivación al logro académico, independientemente de su autoeficacia académica, apoyo social percibido y su sexo obtendrán mayores puntajes promedio en las materias cursadas.

Palabras claves: Rendimiento Académico, Motivación al Logro Académico, Autoeficacia Académica, Apoyo Social Percibido y Sexo.

Introducción

El estudio del rendimiento académico en el ámbito del Asesoramiento Psicológico es un antecedente de importancia para la mejora de la calidad educativa y representa además, un motivo de preocupación para las instituciones universitarias en general. Esto hace necesario desarrollar herramientas que ayuden a predecir en qué medida los estudiantes son o no capaces de culminar los estudios universitarios con éxito (Corengia, Pita, Mesurado y Centeno, 2013).

Es por ello que la presente investigación se encuentra enmarcada en el área de la Psicología del Asesoramiento según la División 17 de la APA, teniendo como objetivo determinar la influencia de la Motivación al Logro Académico, la Autoeficacia Académica, el Apoyo Social Percibido y el Sexo sobre el Rendimiento Académico de estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), en Caracas, Venezuela.

En este sentido, el rendimiento académico es entendido como la estimación cuantificada del proceso valorativo del aprendizaje usado por el sistema educativo (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005), es decir, se relaciona con el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiante obtiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo valorado por medio de la evaluación que el docente hace del aprendizaje en un determinado curso, lo cual se encuentra relacionado con los objetivos y contenidos de los programas (Caldera-Montes y Pulido-Castro, 2007).

Asimismo, el estudio de este constructo a nivel de educación superior en la actualidad, representa un tema de relevancia en distintas disciplinas, debido al dinamismo que caracteriza al sector universitario como consecuencia de una sociedad motivada por el avance del conocimiento y la facilidad en la transmisión de la información, con lo cual, investigaciones en esta área cobran importancia, ya que el mismo implica una calificación del capital humano (Garbanzo-Vargas, 2007).

El ámbito académico figura como una variable compleja en la cual influyen diversos factores, que van desde lo académico y personal hasta lo socio-ambiental, siendo que, el individuo es visto como un ente integral donde confluyen diversas variables. En consecuencia, las investigaciones dentro del área del Asesoramiento Psicológico desempeñan una función que integra el conocimiento necesario para ejercer un acompañamiento ajustado a las demandas del contexto educativo, pues le interesa evaluar cómo se comportan las variables en

la condición específica de un individuo o grupo con el fin de desarrollar proyectos orientados a la promoción de altos estándares de rendimiento (Rodríguez, 2009).

En ello radica la importancia de crear centros de asesoramiento en universidades con la finalidad de mejorar los hábitos y técnicas de estudio por parte del estudiante, así como también potenciar sus actitudes de responsabilidad, esfuerzo y auto exigencia. Igualmente, brindar asesoría a los profesores para propiciar, por ejemplo, la asistencia esperada a las clases, la motivación al logro de los estudiantes y la orientación para la elección de carreras o planes de estudio (Rodríguez, 2009).

Dentro de las variables que han sido mayormente estudiadas en relación al rendimiento académico se encuentran, (a) la motivación de logro académico (Colmenares y Delgado, 2008; García-Leone y Ramón-Scovino, 2013; Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría, 2009;); (b) la autoeficacia académica (Serra-Taylor, 2010; Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013); (c) el apoyo social percibido (Colmenares y Mantellini, 2014) y (d) el sexo (Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011) siendo que, la motivación al logro académico, la autoeficacia académica y el apoyo social percibido se relacionan de forma positiva y significativa con el rendimiento académico (Pérez, Cupani y Ayllón, 2005). En cuanto a la variable sexo, los autores han encontrado que las mujeres tienen mejor rendimiento académico en comparación con los hombres (Echavarri, Godoy y Olaz, 2007).

En este sentido, conocer la influencia de la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo sobre el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de la UCAB, permite ampliar el conocimiento respecto a tales influencias y realizar intervenciones específicas orientadas a modificar indicadores conductuales con el fin de promover el éxito en las actividades académicas y motivar a la excelencia en todas las áreas de desempeño.

Asimismo, permite que el Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano (CADH) de la UCAB, pueda ampliar su conocimiento sobre las variables que influyen en el rendimiento académico, permitiendo así, una mejora en el asesoramiento a los estudiantes que acuden al centro por motivos relacionados con un bajo rendimiento académico. Además, contribuye a la comprensión del problema en el contexto universitario, lo cual favorece el surgimiento de ideas y recomendaciones para futuras investigaciones.

Para llevar a cabo la investigación propuesta, se hace uso de la metodología cuantitativa de tipo no experimental explicativa, mediante un diseño transversal prospectivo de grupo único, donde se realiza el contraste de hipótesis a partir de un modelo de regresión múltiple, lo cual permite estudiar de qué manera los puntajes de la variable predicha (rendimiento académico) se ven influidos por las variables predictoras (motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo) (Kerlinger y Lee, 2002).

Debido a que el presente estudio es llevado a cabo utilizando como muestra a sujetos humanos dentro de la universidad, la investigación se guía según los lineamientos del código Deontológico de la Práctica de la Investigación de la Escuela de Psicología (2002), cumpliendo con el consentimiento informado, la privacidad de la información y con un adecuado trato a los participantes del estudio. Es decir, invitando a los participantes a formar parte de la investigación mediante una documento donde se asegura la confidencialidad de los datos obtenidos esperando conseguir una respuesta afirmativa lo suficientemente clara referente a su participación en el estudio.

En este sentido, se les garantiza a los participantes que la información obtenida durante el estudio será usada únicamente para fines de investigación, asegurando el anonimato, siendo que, sólo las personas que recolectan los datos tendrán acceso a la información otorgada.

Para la muestra, se seleccionarán sujetos con edades comprendidas entre 18 y 27 años de edad, que cuenten con las condiciones legales y personales para otorgar su consentimiento, pues no poseen ninguna discapacidad que lo impida. Igualmente, el promedio de notas será reportado por el participante, aclarando las condiciones y términos de su uso dentro de la investigación, asegurando de nuevo la confidencialidad de los datos otorgados.

Marco teórico

La presente investigación se encuentra enmarcada en el área de la Psicología del Asesoramiento. Según la División 17 de la APA, la Psicología del Asesoramiento es una especialidad en la cual, el asesor apoya a las personas a llegar a un estado de bienestar y satisfacción personal, favoreciendo la disminución del distress y contribuyendo al desarrollo de herramientas individuales que optimicen la solución de problemas, no sólo a nivel individual o grupal, sino también institucional, potenciando el funcionamiento personal e interpersonal de los integrantes de una organización a fin de asegurar el bienestar psicológico de sus miembros (APA, 2016).

El desarrollo del Asesoramiento Psicológico ha estado mediado por las demandas sociales a lo largo de sus cien años de historia, las cuales han variado en diferentes espacios de tiempo, lo que ha gestado una disciplina centrada en distintos contenidos, siendo uno de los campos de la psicología de mayor diversidad, caracterizado por un complejo crecimiento (Rodríguez, 2009).

En este sentido, el primer acercamiento como especialidad de la psicología del asesoramiento se dio en el área académica, que surge de la necesidad de desarrollar estrategias para solventar el incremento en la demanda académica y laboral, motivada por el auge tecnológico de principios del siglo XX, donde se requerían un mayor número de personas ocupando puestos de trabajo profesional (Gysbers, citado en Rodríguez, 2009).

Asimismo, con el inicio de la Psicología del Asesoramiento, se emprendió la labor de desarrollar diversos modelos que explicaran el ajuste académico y el por qué las personas tenían o no éxito en las diferentes profesiones que ejercían. Simultáneamente se construían instrumentos que evaluaran la conducta motivacional, permitiendo una visión más amplia y objetiva del área vocacional, que se mantiene vigente en la actualidad (Rodríguez, 2009).

En esta misma línea, el ámbito académico vocacional el cual centra su atención en el desarrollo de técnicas de evaluación académica y vocacional, según Rivas (1998), es un proceso interactivo transmitido por el sistema educativo donde participan la sociedad y los

individuos, figurando como meta final la inserción de personas a la sociedad a través del ámbito profesional, siendo labor de la psicología del asesoramiento, el velar por el bienestar del estudiante apostando por el éxito y la prosecución académica.

Con el transcurrir del tiempo y el incremento de las demandas, surgieron nuevas necesidades por parte de los estudiantes, producto de problemáticas relacionadas con baja motivación académica, bajo rendimiento o disminución de su percepción de autoeficacia, lo que influyó notablemente en su desempeño, requiriendo así, algún tipo de acompañamiento individual para asegurar su éxito académico, abriendo paso a la intervención de los asesores en la resolución de problemas psicológicos específicos de la cotidianidad, lo cual da inicio a los sistemas de orientación y bienestar estudiantil y a la Psicología del Asesoramiento Personal (Rodríguez, 2009).

Es así como el área del Asesoramiento Psicológico se enfoca tanto en cuestiones del desarrollo normal o cotidiano como en problemas asociados a trastornos físicos, emocionales y mentales (APA, 2016). En consecuencia, el asesoramiento psicológico abarca una gran cantidad de áreas de aplicación, que van desde la solución de aspectos vocacionales y del ámbito académico, pasando por la asesoría a organizaciones y el trabajo de intervención familiar, hasta la psicoterapia individual o grupal, promoviendo siempre el desarrollo óptimo del potencial humano (Rodríguez, 2009).

Asimismo, el ámbito académico forma parte de las demandas principales que tiene el Asesoramiento Psicológico y figura como una área compleja en la cual influyen diversos factores que van desde lo académico y personal hasta lo socio-ambiental, siendo que, el individuo es visto como un ente integral donde confluyen diversas variables que son tomadas en cuenta desde la perspectiva del Asesoramiento Psicológico (Rodríguez, 2009).

De esta manera el campo de la Psicología del Asesoramiento tiene una visión integradora donde se intersectan funciones académicas, psicoterapéuticas y comunitarias debido a la gran influencia de diversas variables en la vida de un individuo o grupo. En consecuencia, el Asesoramiento Psicológico desempeña una función integral al ejercer dentro de un contexto educativo, pues le interesa evaluar cómo se comportan las variables en la condición específica de un individuo o grupo con el fin de desarrollar proyectos orientados a la promoción de altos estándares de rendimiento (Rodríguez, 2009).

El estudio del rendimiento académico en el ámbito del Asesoramiento es un antecedente de importancia para la mejora de la calidad educativa y representa además, un motivo de preocupación para las instituciones universitarias en general. Esto hace necesario

desarrollar herramientas que ayuden a predecir en qué medida los estudiantes son o no capaces de culminar los estudios universitarios con éxito (Corengia, et al., 2013).

Partiendo de esta premisa, nace en Caracas, Venezuela un centro de Asesoramiento Psicológico interdisciplinario que tiene como objetivo la prevención, la formación de multiplicadores y de grupos con sensibilidad social, que usan la tecnología y pruebas actuales de impacto en las áreas académicas y de formación en la Universidad Católica Andrés Bello. El centro pretende ser un ente activo en la formulación, asesoría, ejecución y evaluación de proyectos dirigidos a la promoción y desarrollo integral del bienestar psicológico de todos los miembros de la comunidad universitaria, usando para ello un modelo sistémico con énfasis en la prevención (Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano [CADH], 2007).

En este sentido, El Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano entiende al rendimiento académico como un complejo rompecabezas donde interfieren (a) variables vocacionales como la inteligencia y los intereses; (b) variables emocionales, como la ansiedad, el apoyo social y la salud mental; (c) variables académicas-cognitivas como el rendimiento académico previo y las experiencias de aprendizaje previas; (d) variables orgánicas como la salud física y el sexo, y (e) variables estratégicas como la motivación, autoeficacia, organización del tiempo, entre otras, las cuales influyen en el buen desempeño académico de los estudiantes en general y su predicción contribuye a la puesta en marcha de medidas que solventen tales dificultades, o al menos, favorezcan a la comprensión del fenómeno, lo que lleva al Asesoramiento a convertirse en una especialidad con múltiples objetivos (CADH, 2009; Corengia, et al. 2013).

Esta compleja dinámica abre paso a la creación de programas de asesoramiento y orientación en el área académica, vocacional y relacional que impulsen y fortalezcan el desempeño académico de la población universitaria, con el fin de potenciar el rendimiento de los estudiantes y orientar su posterior desempeño en el ámbito laboral (CADH, 2009).

Asimismo, según lo planteado por Colmenares y Delgado (2008) el propósito de crear centros de asesoramiento en universidades, es mejorar los hábitos y técnicas de estudio por parte del estudiante, así como sus actitudes de responsabilidad, esfuerzo y auto exigencia. Igualmente, brindar asesoría a los profesores para propiciar, por ejemplo, la asistencia esperada a las clases, la motivación al logro de los estudiantes y la orientación para la elección de carreras o planes de estudio.

Es por ello que el objetivo de la presente investigación es conocer cómo influyen la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo sobre el constructo del rendimiento académico, en estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, en Caracas, Venezuela, y de esta manera contribuir con el Centro de Desarrollo y Asesoramiento Humano en el diseño de herramientas aplicables que permitan intervenir eficazmente en la población universitaria que presente problemas de rendimiento académico.

Rendimiento académico

El rendimiento académico es una variable compleja que se relaciona con el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiante obtiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo valorado por medio de la evaluación que el docente hace del aprendizaje en un determinado curso, lo cual se encuentra relacionado con los objetivos y contenidos de los programas (Caldera-Montes y Pulido-Castro, 2007)

En este sentido, el rendimiento académico es definido por Montero-Rojas, Villalobos-Palma y Valverde-Bermúdez (2007), como un constructo de características cuantitativas, que son el resultado de una suma de elementos que actúan en y por medio del estudiante, que se encuentra en un proceso de aprendizaje. Por su parte, tal como señala Pérez et al., (2005), el rendimiento académico es la estimación cuantificada del proceso valorativo del aprendizaje usado por el sistema educativo.

Asimismo, Montes-Gutiérrez y Lerner-Matiz (2010), entienden al rendimiento académico como la suma de distintos factores complejos que influyen en la persona que aprende, lo cual, es medido mediante las calificaciones que el estudiante obtiene, otorgándole un valor cuantitativo, siendo que, los resultados demuestran la cantidad de materias aprobadas o reprobadas según el curso, la deserción escolar y el grado de éxito y ajuste académico. Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, para la presente investigación, será usada la definición del constructo rendimiento académico realizada por Montes-Gutiérrez y Lerner-Matiz.

Por otro lado, Pérez, Cupani y Ayllón (2005), destacan que las distintas formas de evaluación del aprendizaje, permiten conocer el rendimiento académico. En este sentido, la evaluación formativa consiste en ayudar al estudiante en su tarea de estudiar y aprender,

propiciando un estudio que permita corregir errores a tiempo. Por otra parte, la evaluación sumativa, se refiere a calificar a los estudiantes de acuerdo al nivel que hayan alcanzado, con el fin de certificar su aprendizaje (Morales-Vallejo, 2010). Esta última medida del aprendizaje será tomada en consideración para el presente estudio, siendo usado para el análisis, el promedio académico estimado por los estudiantes encuestados.

Adicionalmente, como señala Navarro (2003), al evaluar el rendimiento académico, se suelen estudiar en mayor o menor grado las variables que influyen en el mismo, dada su multicausalidad. Dichos factores pueden ser de distinta índole, a saber: (a) factores socioeconómicos, (b) los programas de estudio, (c) factores psicosociales, entre otros.

Montero-Rojas et al., (2007) dividen los factores que influyen en el rendimiento académico en cuatro grupos:

- Factores institucionales: Se refieren a las características estructurales y funcionales de cada institución. Dentro de ellos se encuentran variables como los horarios de las materias, tamaño del grupo y aspectos relacionados a la carrera.
- Factores pedagógicos: En estos factores se incluyen variables que involucran al profesor, es decir su capacidad de comunicarse, las relaciones que establece con los estudiantes. Como también las variables asociadas a los planes, programas, organización y métodos.
- Factores psicosociales: Son todos aquellos que toman en cuenta las conexiones que surgen entre el estudiante y la sociedad. En tales factores se incluyen variables como, rasgos de personalidad, motivación, ansiedad, autoestima, autoeficacia en contextos académicos (CADH, 2009).
- Factores sociodemográficos: entre ellos se encuentran variables como el sexo, nivel socioeconómico del grupo familiar, tipo de universidad y nivel educativo de los padres y madres de familia.

En relación a los factores psicológicos, estos explican que el rendimiento académico no depende únicamente del sistema educativo o a la inteligencia de la persona, sino que hay otras variables personales que influyen en dicho rendimiento. Por ejemplo, Zimmerman (2002) resalta la importancia de la autorregulación, la cual, es un proceso de autodirección que permite al estudiante autogenerar pensamientos, sentimientos y comportamientos dirigidos a una meta específica. Así pues, Martín y Romero (2003) destacan las variables psicológicas

como influyentes en el rendimiento académico, siendo las más consideradas en los estudios la motivación, las atribuciones de causalidad, las expectativas, los rasgos de personalidad, la percepción de autoeficacia y el apoyo social percibido.

Con respecto al rendimiento académico universitario, este es un elemento necesario en lo concerniente a la calidad formativa a nivel superior, debido a que es un constructo que genera un acercamiento a la realidad educativa según lo descrito por Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal (citado en Garbanzo-Vargas, 2007).

En este sentido, se han realizado investigaciones sobre rendimiento académico en la educación universitaria, este ha sido estudiado de forma amplia en los países de Latinoamérica, arrojando como resultado el predominio de un tipo de educación pasiva en los estudiantes, donde escasea la estimulación de actitudes que impulsen a un buen rendimiento en las metas del profesional posterior a la universidad (Colmenares y Delgado, 2008).

Por otra parte, en relación al contexto venezolano, el rendimiento académico universitario ha sido de interés en investigaciones de tipo correlacionales en los últimos años, siendo que, diversos autores entre ellos, Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo (2008); Colmenares y Delgado (2008); Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez, (2013); García-Leone y Ramón-Scovino, (2013); Briceño y Marín (2013) y Colmenares y Mantellini (2014) han estudiado lo referente al tema en las principales universidades del país y han coincidido al concluir que entre las causas principales del bajo rendimiento del estudiante universitario venezolano se encuentran: (a) el bajo nivel de los conocimientos logrados antes de ingresar a la educación superior, (b) locus de control externo, (c) la ausencia del uso de estrategias de motivación, (d) dificultad en la organización del tiempo, (e) baja percepción de autoeficacia, (f) altos niveles de estrés académico y (g) falta de auto exigencia y responsabilidad.

Finalmente, Colmenares y Delgado (2008), destacan que el tema de la calidad educativa y el rendimiento académico en el ámbito universitario, han adquirido importancia en diferentes áreas de estudio como la psicología y la educación. Es por ello que florece la necesidad de profundizar en el conocimiento de las variables que se relacionan con el constructo. En este sentido, se hará una revisión teórica y empírica de estudios sobre las relaciones existentes entre las variables motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo con el rendimiento académico.

Motivación al logro académico

La motivación al logro académico es uno de los constructos que se encuentra altamente relacionado de forma positiva y significativa con el rendimiento académico, tal como lo afirman autores como Fenollar-Quereda, Cuestas-Díaz y Román-Nicolás (2008) siendo de las variables internas que mejor explican al rendimiento académico. De acuerdo a Naranjo-Pereira (2009), la motivación es uno de los aspectos determinantes en el desempeño del individuo cuando realiza actividades educativas y laborales de distinta índole, por ser la que inicia, orienta y sostiene su conducta y además permite el cumplimiento de un objetivo.

En este sentido, Reeve (2009), define la motivación como la tendencia a aproximarse al éxito y tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia, tomando en cuenta los factores que activan, dirigen y mantienen la conducta, hasta lograr un objetivo. Asimismo, Cañoto, Csoban y Gómez (2009), destacan que la conducta motivada se caracteriza por: (a) una tendencia de acercamiento- evitación; (b) por ser una conducta cíclica, es decir, dinámica; (c) por permitir la anticipación, activación y dirección para alcanzar el objetivo y (d) para obtener un resultado, donde la persona experimenta la consecuencia de la satisfacción de su motivo.

A su vez, la motivación puede ser intrínseca y extrínseca. La primera, se refiere a que la conducta es dirigida por la curiosidad y el interés, siendo que la persona se esfuerza por lograr una tarea, la cual suele ser difícil y retadora. En esta tarea se incluyen factores como las necesidades, cogniciones y emociones. Por su parte, la motivación extrínseca tiene que ver con una conducta dirigida por estímulos o acontecimientos que se encuentran fuera del organismo, específicamente se refiere a consecuencias de la conducta e incentivos, y de manera más amplia se refiere a las situaciones sociales y culturales (Cañoto et al., 2009).

Conviene subrayar que el estudio de la motivación en la actualidad intenta comprender como actúan la motivación intrínseca y extrínseca, es decir, entender cómo las necesidades, cogniciones, emociones y situaciones externas al sujeto explican la conducta motivada, con lo cual existen distintos modelos teóricos que enfatizan según su postura el estudio de cada uno de estos factores (Cañoto et al., 2009).

Dentro de los modelos que estudian la motivación intrínseca se encuentran los siguientes:

- Modelo de necesidades: uno de los más destacados es el modelo de necesidades de Maslow (1954), quien propuso un orden jerárquico de las necesidades según su prioridad, donde sólo si se satisfacen las necesidades básicas, se logrará ascender a las de orden superior, de esta manera, cuando una necesidad es satisfecha, ésta deja de cumplir la función motivadora. De acuerdo a Maslow (1954) el orden de las necesidades es el siguiente:
 1. Necesidades fisiológicas: relacionadas con las necesidades básicas del ser humano requeridas principalmente para sobrevivir, entre ellas el agua, el alimento, el oxígeno, entre otras. Estas necesidades prevalecen por encima del resto, y de no ser satisfechas, no se puede pensar en otra fuente motivacional, más que satisfacer estas necesidades.
 2. Necesidades de seguridad: luego de satisfechas las necesidades fisiológicas, la motivación viene dada por las necesidades de seguridad, compuestas por seguridad física, dependencia, ley, orden y protección ante situaciones de riesgo natural o propinado por otra persona, lo cual permite al individuo una sensación de estabilidad, organización y estructura, a pesar de no siempre tener control sobre los riesgos producto del ambiente a los que se está expuesto (desastres naturales, explosiones, entre otros).
 3. Necesidades de amor y pertenencia: luego de satisfechas en parte las necesidades fisiológicas y de seguridad, la motivación viene dada por las necesidades de amor y pertenencia, las cuales se refieren al establecimiento de relaciones con otros, bien sea de amistad, de pareja y/o familiares, de ser aceptado y de pertenecer a un grupo o sociedad.
 4. Necesidades de estima: luego de satisfechas las necesidades de amor y pertenencia, comienza el interés por las necesidades de estima, relacionadas con la confianza, competencia, empatía, percepción de la estima de otros y el sentirse bien consigo mismo. Asimismo, esta necesidad se organiza en dos niveles (a) la autoestima y (b) la reputación. El primero se refiere a un deseo de éxito y confianza ante el mundo, y el segundo respectivamente, se vincula con la percepción de prestigio que ha sido alcanzado ante los demás.

5. Necesidades de autorrealización: una vez cubiertos ambos niveles de la necesidad de estima, se está muy cerca de la autorrealización, vinculada con la realización del propio potencial, en relación a la autonomía, la independencia y el autocontrol.
- Modelo de cogniciones: explica la motivación a partir de las ideas, creencias y opiniones que tiene la persona en relación a sí mismo y sobre sus propias habilidades. De esta manera, la motivación interna de logro y las atribuciones acerca del éxito o del fracaso son aspectos principales de las teorías cognitivas (Naranjo-Pereira, 2009). Dentro de este modelo, se destaca la teoría de las atribuciones de Weiner (2000), el cual propone que las personas buscan descubrir la razón de los acontecimientos. En este sentido, cuando ocurre un resultado inesperado, tal como el éxito o fracaso en una tarea, se desencadena la búsqueda de la causa de tal resultado.

En dicha teoría, las emociones son el resultado de las atribuciones causales que influyen en las expectativas de éxito. En relación al contexto educativo, destaca que las causas a las que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos se caracterizan por presentar tres dimensiones: (a) locus de control, el cual puede ser interno o externo; (b) estabilidad, es decir, si la causa se mantiene sin cambios o si es probable que cambie y (c) responsabilidad, que se refiere a si la persona puede o no controlar la causa de su conducta (Weiner, 2000).

En esta misma línea, hay autores que destacan cuatro tipos de estilo atributivo: (a) externalista: donde los éxitos y fracasos son atribuidos a factores externos al sujeto; (b) internalista: a diferencia del anterior, los éxitos y fracasos experimentados son por causa internas del sujeto; (c) egoísta: el éxito se atribuye a causas internas y los fracasos a motivos externos y (d) depresivo: el éxito en una tarea se atribuye a causas externas, mientras que los fracasos son atribuidos a factores internos (Álvarez et al., 2000).

Por su parte, dentro de los modelos que explican la motivación extrínseca se encuentran principalmente:

- Modelo conductual: Este modelo define la motivación como un subproceso que se encuentra regulado por variables externas. Siendo los elementos principales el

reforzamiento y el castigo para explicar la conducta motivada, y de esta manera, la conducta es dirigida por reforzamientos positivos o negativos (Rachlin, citado en Cañoto et al., 2009).

- Modelo de los motivos sociales: Este modelo alternativo involucra a los fenómenos psicológicos y sociales en el estudio del constructo (Rachlin, citado en Cañoto et al., 2009).

Para la presente investigación, será usado el modelo de las atribuciones de logro propuesto por Weiner, quien explica como los estudiantes atribuyen las causas de sus éxitos o fracasos no solo al locus de control interno y externo, sino que le dan importancia a cuán estables se mantienen las situaciones y cuánta responsabilidad tienen en controlar o no las causas de sus comportamientos (Weiner, 2000). Además, dentro del contexto académico, dada las dinámicas de relaciones y la relevancia del grupo, el término de motivación al logro y su influencia en dicho contexto cobra importancia para la investigación, siendo uno de los conceptos sociales mayormente estudiados.

Así pues, la motivación al logro es definida por Reeve (2009), como la tendencia a aproximarse al éxito y tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia. Por tanto, esta motivación capacita a las personas para que ejecuten las tareas desafiantes, de modo que persistan y obtengan el logro en las metas planteadas. De esta manera, la motivación al logro permite que la persona se vea sometida a dos fuerzas a saber, la motivación de logro y la necesidad de evitar el fracaso, dichas fuerzas están compuesta por tres elementos: (a) la fuerza del motivo, (b) la expectativa y (c) el valor (Bueno y Castanedo, 1998). En este sentido, la fuerza del motivo se refiere a la tendencia de la conducta de acercarse a una meta o rechazar a un objeto que no es valioso o significativo para la persona (Oliver, 1995). Por otra parte, la expectativa es definida como la previsión de los resultados sobre tener éxito o no en lograr una meta, la cual puede ser una expectativa de resultado, es decir, el conocimiento que tiene la persona sobre los resultados que obtendrá una determinada acción (Bandura, 1986). Por último, el valor se refiere a la satisfacción que la persona puede potencialmente percibir de un estímulo ambiental (Oliver, 1995).

Tanto el valor como las expectativas se combinan con la fuerza del motivo, donde a mayor valor, más intensa será la motivación al logro, pero a menor valor del estímulo ambiental, mayor la tendencia al alejamiento del estímulo (Oliver, 1995).

Al mismo tiempo, en el aula de clases la motivación al logro se da por medio de dos conductas específicas: (a) por el nivel de dificultad de las tareas elegidas y (b) por la elección del grupo para trabajar. En este sentido, al elegir una actividad, un estudiante con baja motivación al logro tiende a elegir tareas fáciles, ya que las mismas le aseguran el éxito y reducen las probabilidades de fracaso. También, el estudiante puede elegir tareas muy difíciles, en la cual el nivel de cumplimiento sea alto para todo el grupo, por lo que perciben que no les ocurrirá nada socialmente si fracasan o no son capaces de hacerla (Bueno y Castanedo, 1998).

Lo contrario ocurre en un estudiante con alta motivación de logro, el cual elige tareas de dificultad mediana, ya que tiene probabilidades de éxito y fracaso de manera equitativa. Igualmente, no elige las más fáciles porque el éxito no sería reconocido socialmente, como tampoco las tareas más difíciles, ya que es consciente de hasta dónde puede llegar (Bueno y Castanedo, 1998).

En relación a la elección del grupo para realizar un trabajo, el estudiante de baja motivación de logro se unirá con amigos o con los que simpatice, ya que no habrá un reclamo por parte del grupo si llegase a realizar mal la tarea. No obstante, el de alta motivación al logro, escogerá el grupo en el que estén los que manejen mejor el tema, de manera de asegurar el éxito (Bueno y Castanedo, 1998).

En esta misma línea, Colmenares y Delgado (2008), destacan que la baja motivación al logro se manifiesta en el rendimiento académico por medio de indicadores como deserción, repitencia y menores números de egresados. En este sentido, las autoras realizaron un análisis de resultados de una investigación dentro del marco del paradigma positivista y analítico de las ciencias sociales, usando el método hipotético deductivo bajo la modalidad de investigación no experimental, descriptiva y correlacional, sobre la relación entre el rendimiento académico y la motivación al logro en estudiantes de la carrera de educación superior de la Universidad de Los Andes en Trujillo, núcleo “Rafael Rangel”.

Esta investigación fue llevada a cabo con el propósito de discutir y reflexionar respecto a los resultados obtenidos en una investigación anterior más amplia, referida a la propuesta de un programa institucional para la superación del bajo rendimiento académico de los estudiantes de Educación Superior, con base en el fomento de la motivación al logro. Para dicha investigación se plantearon como hipótesis que el rendimiento académico en los

estudiantes tiene una relación directa con el nivel de motivación al logro (Colmenares y Delgado, 2008).

En este sentido, las autoras estudiaron la motivación al logro desde el modelo social, que es definida como los criterios de excelencia que se encuentran relacionados al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, al hecho de terminar una tarea y rendir mejor que los otros miembros del grupo (Colmenares y Delgado, 2008).

Respecto a los resultados recabados en la investigación, se obtuvo que un 16% de los estudiantes tiene una alta motivación al logro; el 17% baja motivación al logro y el 67% se encuentra en nivel intermedio del rango, donde a veces están motivados o nunca lo están, correlacionando positivamente con los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes en las materias cursadas, lo cual confirma la hipótesis planteada, que evidenció que existe una relación alta entre el rendimiento académico y la motivación al logro. En este sentido, un estudiante con un alto nivel de motivación, presenta mayor rendimiento académico demostrado en el promedio de notas obtenidas durante el período académico (Colmenares y Delgado, 2008).

En función de los datos obtenidos, las autoras concluyeron que la población estudiantil presentó bajos niveles de motivación al logro, encontrando como uno de los principales desafíos de la educación superior el ofrecer educación de calidad con recursos limitados, siendo que, los índices de repitencia y deserción académica son cada vez mayores, traduciéndose en un menor número de egresados en el tiempo previsto (Colmenares y Delgado, 2008). Lo anterior, reafirma la importancia de conocer como los factores motivacionales interfieren en el desempeño de los estudiantes e impactan directamente en su rendimiento, y en ello recae la valor de estudiar el comportamiento de esta variable con el fin de sustentar programas que mejoren los niveles motivacionales y favorezcan la prosecución académica.

En consonancia con lo anterior, investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas (CIP) de la Universidad de los Andes, en un estudio realizado con universitarios de distintas regiones del país cursantes de diversas carreras, encontraron que la motivación al logro en el estudiante universitario venezolano es baja en comparación con personas provenientes de países desarrollados. Asimismo, a finales de 1982, se realizó una investigación promovida por la Corporación Venezolana de Guayana donde evaluaron las

motivaciones que se estaban transmitiendo a través de una revista para niños y adultos, arrojando resultados similares a la investigación anterior, es decir, que la necesidad de logro del venezolano es muy baja en comparación con otras naciones, siendo que pocas se ubicaban por debajo de esa posición. En este sentido, para el venezolano de esa época se encuentran en orden de importancia la motivación de poder, seguida por la motivación de filiación dejando en último lugar la motivación de logro (Sánchez de Gallardo y Pírela de Faría, 2009).

En consecuencia, la realidad educativa en el país se ve afectada por la falta de estimulación y guía que oriente al estudiante a dirigirse al logro de metas por medio del estudio y trabajo aplicado-consecutivo, así como también, producto de la baja auto exigencia, poca responsabilidad, deficiente o nulo aprovechamiento de las horas de estudio y el insuficiente dominio de las técnicas de estudio por parte del estudiante (Márquez, citado en Colmenares y Delgado, 2008).

Por su parte, recientemente García-Leone y Ramón-Scovino (2013), realizaron un estudio correlacional no experimental en la Universidad Católica Andrés Bello, con el propósito de predecir el rendimiento académico a partir de las variables ansiedad ante los exámenes, motivación al logro, locus de control académico y la autoeficacia académica. Ellos esperaban encontrar que el rendimiento académico aumentaba cuando disminuía la ansiedad ante los exámenes, y cuando era mayor la autoeficacia académica, el locus de control interno y la motivación al logro académico. Además, en el caso de la variable motivación al logro, los autores esperaban comprobar que el promedio de notas obtenido en el primer semestre de carrera era mayor cuando se incrementaba el puntaje total obtenido en la adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vásquez (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

Para contrastar las hipótesis planteadas utilizaron un modelo de regresión lineal múltiple, aplicado en una muestra de 353 estudiantes (mujeres=163, hombres= 190), con edades comprendidas entre 17 y 33 años, del turno diurno, de todas las carreras semestrales de pregrado que cursaban el segundo, tercer o cuarto semestre del período académico 2012-2013 (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

Los autores encontraron una alta motivación de logro académico en los estudiantes de la muestra, con una distribución homogénea de los resultados ($\bar{x}=88.80$ $S=9.61$), es decir, la mayoría de los estudiantes tienen una motivación similar (García-Leone y Ramón-Scovino,

2013), lo cual contrasta con lo dicho por Colmenares y Delgado (2008), quienes encontraron que los estudiantes venezolanos tenían una baja motivación al logro académico.

Asimismo, en el análisis de regresión múltiple se obtuvo una correlación baja, positiva y significativa ($r=.278$ $p<.01$), con lo cual, a mayor motivación al logro académico en estudiantes universitarios, mayor rendimiento académico (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

Por su parte, las variables locus de control externo y autoeficacia académica se distribuyen de forma homogénea ($\bar{x}=26.75$ $S=3.79$; $\bar{x}=13.12$ $S=3.42$) y con una correlación baja, negativa y significativa con el rendimiento académico, es decir, si los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos a factores ambientales externos, y perciben una baja autoeficacia académica disminuirá el rendimiento académico ($r=-.20$ $p=.02$; $r=.21$ $p=.00$) no siendo así para las variables ansiedad ante los exámenes y locus de control interno, quienes no predijeron significativamente al rendimiento académico, ($r=.00$ $p=.44$; $r=.06$ $p=.10$), siendo entonces, la variable motivación al logro, la mejor predictora en comparación al resto de las variables en el estudio (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

Los resultados descritos anteriormente apoyan lo planteado por Bueno y Castanedo (1998), pues a mayor motivación al logro, mayor rendimiento académico, siendo que, los estudiantes con una mayor motivación al logro, se interesan por tareas moderadamente desafiantes, con una mayor persistencia y un mayor éxito en las actividades. Por lo tanto los estudiantes con mayor motivación de logro se caracterizan por mayor perseverancia, deseo de aprender, esfuerzo por obtener notas altas y por consiguiente un mayor rendimiento académico (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

En consonancia con los hallazgos de investigaciones anteriores respecto a la relación positiva y significativa de la motivación al logro y el rendimiento académico, Sánchez de Gallardo y Pírela de Faría (2009), realizaron un estudio descriptivo correlacional de campo, donde midieron la vinculación de las variables motivación al logro, motivación de afiliación y motivación del poder social con rendimiento académico en una muestra de 388 estudiantes de Educación, mención orientación de la Universidad del Zulia, cursantes de todos los semestres de la carrera con una edad promedio de 21 años, de ambos sexos, usando para ello el inventario de Motivación al Logro (MLP), el inventario de Afiliación (MAFI) y el inventario

de Poder (MPS) de Romero y Salom, que constan una escala tipo Likert con 6 alternativas de respuesta que van desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo.

Los resultados obtenidos reflejaron una correlación media, positiva y significativa entre motivación al logro y rendimiento académico ($r=.37$ $p=.00$), con lo cual se estima que estudiantes con alta tendencia a la motivación al logro, tienen como principales características: disposición de plantearse metas altas ($\bar{x}=38.8$ $S=6.8$); llevar a cabo las acciones para lograrlas ($\bar{x}=27.1$ $S=6$) y un alto compromiso con las metas propuestas ($\bar{x}=27.1$ $S=6$). Por su parte, la motivación a la afiliación se relaciona de forma baja, negativa y significativa con el rendimiento académico, ($r= -.18$ $p=.01$), con lo cual, la necesidad de afiliación no siempre interfiere en el buen rendimiento académico, dada su baja relación ($\bar{x}=68.2$ $S= 14.1$). Por último, la motivación al poder tiene una correlación nula, negativa y no significativa con el rendimiento académico ($r=-.02$ $p=.71>.05$; $\bar{x}= 67.5$ $S=14.6$).

Con base en los resultados descritos anteriormente, los autores concluyen que los estudiantes evaluados dejan ver una alta necesidad de trabajar con interés en la búsqueda de la excelencia, en la persistencia para el cumplimiento de sus objetivos y el alcance de la experticia. Asimismo, muestran deseos de compartir intereses y opiniones con otros con una moderada motivación para ejercer influencia sobre otras personas y ser vistos por otros como exitosos y poderosos, con un nivel de poder explotador bajo, es decir, que poseen un bajo interés para influir en otros, para asumir el control de las situaciones, y crear efectos en los lugares y situaciones donde se desenvuelven (Sánchez de Gallardo y Pírela de Faría, 2009).

Dicho resultado concuerda con lo obtenido por Fenollar-Quereda, et al. (2008) donde, la motivación tuvo una relación positiva y significativa con el rendimiento académico. Los autores investigaron los antecedentes del rendimiento académico aplicado a la docencia en marketing, usando un diseño no experimental de contraste de hipótesis, con el propósito de desarrollar y contrastar un modelo conceptual donde se incorporaron los principales antecedentes del rendimiento académico (autoeficacia, orientación al aprendizaje, orientación al rendimiento, orientación a evitar tareas y aprendizaje recibido) fundamentando su investigación en la Teoría Cognitiva de la Motivación-Logro y en la Teoría de la Autoeficacia.

Para el estudio se usó una muestra de 438 estudiantes de una universidad de Murcia en España, de ambos sexos (60% mujeres; 40% hombres) con una edad promedio de 21.4 años de edad, de asignaturas de Marketing distribuidos por cursos, donde el 39% son de segundo curso

(172 alumnos), el 13,5% de tercer curso (59 alumnos), el 16,2% de cuarto curso (71 alumnos) y el 31,1% de quinto curso (136 alumnos). Se usaron como instrumentos, escalas validadas en la población, todas ellas de tipo Likert de 11 intervalos (0=totalmente en desacuerdo, 10=totalmente de acuerdo), salvo la escala de medición de la nota esperada la cual fue auto reportada por los estudiantes (Fenollar-Quereda, et al., 2008).

Los autores plantearon doce hipótesis, donde las primeras siete establecen que existe un efecto directo y positivo de la orientación al aprendizaje y la orientación al resultado; y una relación directa y negativa de la evitación de tareas sobre el rendimiento académico compuesto por el aprendizaje percibido y la nota esperada. Por su parte, la hipótesis ocho y nueve establecen una relación positiva hacia la orientación al aprendizaje, ningún efecto hacia la orientación al resultado y un efecto negativo en la orientación a evitar la tarea. Las hipótesis diez y once establecen que la autoeficacia tendrá un efecto positivo en el aprendizaje percibido y en la nota esperada. Por último la hipótesis doce del modelo propone un efecto del aprendizaje percibido sobre la nota esperada (Fenollar-Quereda, et al., 2008).

En cuanto a los resultados obtenidos por medio del análisis de ecuaciones estructurales, los autores encontraron que la relación de la orientación a los resultados con el aprendizaje percibido es baja, positiva y no significativa estadísticamente ($r=.05$ $p>.01$). Sin embargo, y contrario a lo esperado por los autores, la orientación al aprendizaje, la orientación al resultado y la orientación a evitar tareas no se relacionan directamente con la nota esperada, no comprobando dichas hipótesis ($r=.29$ $p>.05$; $r=.21$ $p>.05$; $r=-.05$ $p>.01$). Por su parte, la orientación al aprendizaje y la orientación a evitar tareas influyen de forma indirecta, baja y positiva en la nota esperada de los alumnos a través de su aprendizaje percibido no confirmando la hipótesis planteada ($r=.23$ $p=.00$; $r=.26$ $p=.00$).

Asimismo, la orientación a resultados no influye de forma indirecta en la nota esperada, así como el efecto de la autoeficacia sobre la orientación a evitar tareas no es significativo, es decir, la autoeficacia no afecta la orientación de los estudiantes a la tarea ($r=.21$ $p>.05$; $r=-.04$ $p>.01$). Por último, la autoeficacia se relaciona con los indicadores de éxito académico de forma alta y directa y de forma indirecta a través de la orientación al aprendizaje (coeficiente estandarizado=.34 $p=.00$; coeficiente estandarizado=.26 $p=.00$), siendo la motivación al logro académico un predictor positivo, alto y significativo del

rendimiento académico (coeficiente estandarizado= .37 $p=.00$) (Fenollar-Quereda, et al., 2008).

Basado en lo anterior, la motivación al logro mantiene una relación directa, positiva y significativa con el rendimiento académico, siendo de las mejores predictoras del fenómeno según diversas investigaciones. Sin embargo, los autores Landine y Stewart (1998) encontraron que la motivación se halla mediada por otras variables como la metacognición lo cual aparentemente, influye en cómo se comporta dicha variable y en su interacción con otros constructos.

Los autores examinaron la relación entre el locus de control, la metacognición y el rendimiento académico teniendo como principal hipótesis que la relación entre el locus de control y el rendimiento académico se encontraba mediada por la metacognición. Para ello realizaron una correlación y análisis de regresión múltiple para conocer los efectos de la mediación de la metacognición en la relación entre el locus control y el rendimiento académico en una muestra de 282 estudiantes de la Universidad Tomas Bata en Canadá (270 mujeres y 12 hombres), con edad promedio de 22 años. Encontrando que la metacognición tiene un relación alta con el rendimiento académico ($r=.89$ $p=.00$) (Landine y Stewart, 1998).

Además, la metacognición tuvo una alta relación con el locus de control interno ($r=.22$ $p=.00$), no siendo así con el locus de control externo ($r=.11$ $p=.00$). Dicho resultados implican que los estudiantes que tenían un alto nivel de metacognición, atribuían los resultados de su aprendizaje a motivos internos, mientras que los que atribuyeron los resultados a motivos externos no tienen un alto nivel de metacognición (Landine y Stewart, 1998).

Finalmente, tales resultados pueden funcionar como apoyo a la presente investigación, dado el interés de aportar conocimientos relativos al comportamiento de la variable motivación al logro académico y rendimiento académico, e incorporarlos a los programas diseñados dentro de la Universidad Católica Andrés Bello para enseñar a los estudiantes sobre cómo adquirir habilidades y estrategias metacognitivas funcionales, lo que les permitirá un mejor control de su comportamiento en el ámbito educativo incluidas la motivación al logro académico y así asegurar un mayor rendimiento académico (Landine y Stewart, 1998).

Otra variable que ha demostrado en los diversos estudios tener importante relación con el rendimiento académico es la autoeficacia académica (Colmenares y Delgado, 2008), entendida por Bandura (1995), como la creencia individual sobre la propia habilidad para

organizar y controlar un curso de acción que permita al individuo resolver cualquier problema en el que se encuentre, así como también seguir un plan y alcanzar finalmente una meta.

Autoeficacia académica

Este constructo está enmarcado dentro de la psicología social cognitiva de Bandura, quien plantea que el ser humano se encuentra en búsqueda de su desarrollo personal. Asimismo, propone que el individuo tiene creencias personales que le permiten controlar sus sentimientos, acciones y pensamientos, siendo que, lo que el sujeto cree y piensa influye en su conducta (Bandura, 1995; Ruiz-Dodobara, 2005).

Bandura (1982), define el constructo de autoeficacia como una creencia que influye en diversas características de la conducta de la persona ante una tarea o demanda. Es decir, la autoeficacia se relaciona con los patrones de pensamiento de la persona, sus reacciones emocionales frente a situaciones específicas, la elección que realiza de actividades y contextos específicos, el esfuerzo que está dispuesto a realizar con el propósito de avanzar y superar los diversos obstáculos y experiencias aversivas, y sobre todo en cuánto está dispuesto a persistir.

De esta manera, se puede decir que la autoeficacia está compuesta por tres elementos principales, los cuales se complementan entre sí, ellos son: (a) el valor del resultado, que se refiere a la valía que encuentra la persona en aquello que va a hacer; (b) la expectativa de resultado, la cual consiste en la creencia del sujeto de que las acciones o conductas que va a realizar en una determinada tarea le van a llevar a un resultado deseado y (c) la expectativa de autoeficacia, que es la creencia de que se es capaz de llevar a cabo la conducta o destreza para obtener el resultado esperado (Bueno y Castanedo, 1998).

Además, con respecto a la expectativa de resultado, se ha observado que ésta no es suficiente para motivar una buena ejecución. Ya que, por ejemplo en el ámbito académico, un estudiante puede valorar las recompensas, no obstante, puede decidir no realizar la tarea académica porque cree no tener la capacidad para realizarla de manera satisfactoria (Bandura, citado en Serra-Taylor, 2010).

En relación a las expectativas de resultado y de autoeficacia Bueno y Castanedo (1998), señalan la diferencia que existe entre estas expectativas. Donde la expectativa de resultado implica creer en lo que se hace, mientras que la expectativa de autoeficacia consiste en confiar en cómo se hace. Asimismo, la expectativa de autoeficacia, puede cambiar en el

transcurso de tres dimensiones: (a) la magnitud, que es la creencia que tiene la persona sobre la cantidad de pasos de dificultad que es capaz de dar; (b) la fuerza, que es la confianza en la propia capacidad para realizar una tarea específica y (c) la generalización, que hace mención al hecho de poder generalizar una experiencia pasada positiva o negativa a otro contexto o circunstancia (Maddux, citado en Bueno y Castanedo, 1998).

Además, la expectativa de autoeficacia se desarrolla desde los primeros años de vida del ser humano, a partir de sus propias experiencias, los comentarios de figuras significativas bien sea padres, maestros, amigos, la comparación que hace con los demás y el aprendizaje de modelos, son factores que le van a proporcionar información referente a su valor y habilidades, es decir, de su autoeficacia, la cual le permitirá responder a las exigencias y actividades externas (Bueno y Castanedo, 1998).

Por su parte, Bandura (1995), explica que la autoeficacia se desarrolla por medio de varias formas, a saber:

- Las experiencias: se refiere a los éxitos y fracasos que ha tenido la persona en diferentes circunstancias. De esta manera, las experiencias de éxito generan creencias positivas de eficacia personal. Mientras que los fracasos no, específicamente si dichas experiencias ocurren antes de que la autoeficacia esté fuertemente establecida.
- La experiencia vicaria: se refiere al aprendizaje por medio de modelos sociales que logran el éxito mediante un esfuerzo constante. De esta manera, al observar dichos modelos, la creencia de que se puede lograr el éxito en actividades similares aumenta.
- La persuasión social: las personas que son persuadidas verbalmente sobre sus habilidades para realizar una tarea, son propensas a esforzarse con mayor énfasis que aquellas que dudan de sus capacidades.
- El estado fisiológico: lo cual se refiere a la percepción de las personas de que su propio estado físico influye sobre sus propias capacidades. En este sentido, los sujetos tienen menor probabilidad de esperar éxito cuando poseen un estado fisiológico aversivo (estrés, tensión, ansiedad, entre otras) en comparación a cuando se encuentran fisiológicamente estables.

Por otro lado, Bandura (1995), explica cómo el funcionamiento humano es regulado por medio de las expectativas de eficacia. Menciona que esto ocurre mediante cuatro procesos que actúan juntos con el propósito de regular el funcionamiento de la persona:

- Procesos cognitivos: la expectativa de autoeficacia influye sobre los procesos cognitivos en el sentido de que las metas que se plantea la persona se encuentran mediadas por la evaluación de las capacidades personales. De esta manera, a mayor percepción de la autoeficacia personal, mayor el nivel de metas planteadas (Bandura, 1995).
- Procesos motivacionales: el autor plantea tres formas de motivadores cognitivos, las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas. En este sentido, las atribuciones causales son afectadas ya que, las personas que se perciben ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Por el contrario, las personas con alta expectativa de autoeficacia atribuyen los fracasos a situaciones adversas. Igualmente, influye en las expectativas de resultado, en el sentido de que la conducta de las personas se encuentra dirigida por los resultados de las mismas, pero también por sus creencias sobre lo que puede hacer o no. Por último, las metas cognitivas ya que, en base a lo que la persona cree que es capaz de hacer, se plantea metas, determinando su esfuerzo, persistencia y resistencia ante las situaciones adversas (Bandura, 1995).
- Procesos afectivos: la expectativa de autoeficacia regula la ansiedad, nivel de activación y depresión mediante el control de los pensamientos perturbadores no dejando que interfieran en su autopercepción. De manera que a mayor expectativa de autoeficacia, mayor control sobre dichos pensamientos (Bandura, 1995).
- Procesos selectivos: las elecciones de actividades y ambientes se encuentran mediadas por las expectativas de autoeficacia. De esta manera, las personas evitan ambientes y actividades en los que no se sienten hábiles (Bandura, 1995).

Por otra parte, la autoeficacia es considerada por algunos autores como un constructo global, es decir, es entendida como una creencia estable que tiene la persona sobre sus capacidades para manejar diversas situaciones diarias. No obstante, la autoeficacia hace referencia a la eficacia percibida en una situación específica, la cual se puede referir por ejemplo, a un examen o cómo comportarse ante una situación social (Sanjuán-Suárez, Pérez-

García y Bermúdez-Moreno, 2000). De esta manera, la expectativa de autoeficacia cambia de acuerdo a las situaciones particulares, especialmente en circunstancias diversas y complicadas, ambiguas e impredecibles, es decir, en situaciones que ponen a prueba las capacidades del individuo (Bandura, 1982).

Es entonces como la autoeficacia en el ámbito académico, se refiere a la capacidad que el estudiante cree que tiene para realizar un conjunto de tareas en el ámbito académico (Schunk, citado en Tella, Tella y Adeniyi, 2009). Es por ello que académicamente hablando, por mucho que se motive, explique o repita al estudiante lo que se pretende enseñar, si el estudiante no cree en lo que es capaz de hacer, es decir, si tiene una expectativa de eficacia baja, entonces no tendrá el interés de aprender. Por lo tanto, no obtendrá un manejo adecuado del contenido académico (Bueno citado en Bueno y Castanedo, 1998).

En este sentido, un buen rendimiento académico no depende solamente de los conocimientos del estudiante, sino también de las creencias de autoeficacia, ya que el rendimiento académico requiere de procesos reguladores de autoevaluación, los cuales se ven influidos por un alto grado de creencia en la propia capacidad de autoeficacia (Ruíz-Dodobara, 2005).

Es entonces, como estudiantes con altos niveles de autoeficacia logran un mayor promedio académico universitario y se mantienen en sus estudios, en comparación con aquellos con baja autoeficacia. Es por ello que con una baja creencia de las capacidades propias para llevar a cabo una tarea, probablemente los estudiantes no emprendan las acciones necesarias para ejecutar la labor. Si por el contrario, la persona se considera capaz y tiene una creencia individual positiva entonces, realizará un plan para ejecutar la tarea (Bandura, 1986).

Dicho de otra manera, la autoeficacia académica afecta el nivel de aspiración del estudiante, su preparación, nivel de interés y motivación académica. Por tanto, una autoeficacia alta le permite persistir frente a dificultades, trabajando con mayor intensidad y con mayor participación (Bandura, 1995).

Con respecto a la autoeficacia académica y el rendimiento académico se ha encontrado una relación significativa entre estas en el contexto universitario. En este sentido, Serra-Taylor (2010) realizó un estudio descriptivo correlacional para evaluar la relación entre las creencias de eficacia (autoeficacia percibida) y el aprovechamiento sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Específicamente, quería conocer cómo el género y las creencias de

autoeficacia impactan el desempeño académico en una muestra de 320 estudiantes universitarios, de la Universidad de Puerto Rico (mujeres=232 y hombres=88) de 18 años en adelante, con una edad promedio de 23.7 años, tomando en cuenta el estado civil de los participantes (solteros, 75.2%; casados, 13.4%; separados, 4.8%, concubinos, 4.1%, divorciados, 2.2% y viudos, .3%). Para el estudio el autor usó la técnica de cuestionario auto administrado que constaba de 18 reactivos que incluía una planilla de datos demográficos y la Escala General de Autoeficacia de Sanjuán-Suárez; Schwarzer y Baessler.

Como hipótesis Serra-Taylor (2010), planteó que existía una correlación positiva entre el nivel de aprovechamiento académico y la percepción de autoeficacia y que está a su vez se relacionaba de forma directa con el logro académico. Como resultado el autor obtuvo que el 60.60% de los estudiantes presentaban un nivel de percepción de autoeficacia alta, 36.3% moderada y 3.2% baja ($\bar{x}=3.5$; $S=.84$).

Por su parte, según el sistema de calificaciones reportado, el 31.7% de los estudiantes tenían una calificación de A, mientras que el 58% tenían una calificación de B y el 5.0% de C, D o F respectivamente. Asimismo, obtuvo una correlación baja, positiva, y significativa entre las variables percepción de autoeficacia y rendimiento académico ($r=.12$ $p=.04$; $R=.28$ $F=4.79$), es decir, que en mayor o menor grado el nivel de percepción de autoeficacia, la cantidad de créditos y el tiempo en la universidad inciden directamente en el nivel de aprovechamiento académico (Serra-Taylor, 2010).

De esta manera, se comprueba la hipótesis planteada por el autor, es decir, el desempeño académico y las habilidades para un buen rendimiento se encuentran mediados por factores cognitivos tales como la expectativa de autoeficacia, con un papel significativo en la selección, esfuerzo y persistencia en el ámbito académico (Serra-Taylor, 2010).

En cuanto a las diferencias por sexo de los participantes, el autor obtuvo que las creencias de eficacia y el aprovechamiento académico en hombres y mujeres fue similar, no existiendo diferencias significativas según el sexo (autoeficacia hombres $\bar{x}=31.72$ $S=6.49$; mujeres $\bar{x}=31.90$ $S=5.70$; $t=.23$ $p=.82$ aprovechamiento académico hombres $\bar{x}=3.22$ $S=.51$; mujeres $\bar{x}=3.21$; $S=.48$; $t=-.18$ $p=.86$). Finalmente, la edad se relaciona de manera indirecta con el desempeño académico de los estudiantes ($p<.01$) (Serra-Taylor, 2010).

Dados los resultados obtenidos, el autor concluyó que existen múltiples variables que influyen al rendimiento académico, dentro de las cuales las más significativas son la

percepción de autoeficacia, la cantidad de créditos y el tiempo que el estudiante tiene en la universidad con una relación directa y positiva ($p < .01$), siendo que, las habilidades y el desempeño académico son el producto de diferentes aspectos cognitivos entre ellos la autoeficacia que se considera como la que facilita la selección, esfuerzo y persistencia en las tareas planteadas (Serra-Taylor, 2010).

Otra de las investigaciones relevantes que confirman la relación positiva y significativa de la autoeficacia académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios es la realizada por García-Leone y Ramón-Scovino (2013), quienes llevaron a cabo un estudio no experimental, correlacional en la Universidad Católica Andrés Bello, con el propósito de predecir el rendimiento académico a partir de las variables ansiedad ante los exámenes, motivación al logro, locus de control académico y la autoeficacia académica partiendo desde la hipótesis de que a menor ansiedad ante los exámenes, mayor motivación al logro, locus de control interno elevado y mayor autoeficacia académica el estudiante tendría mayor rendimiento académico.

En este estudio la autoeficacia académica fue medida con la Escala de Autoeficacia Académica de England-Byron adaptada a la población universitaria por los autores del estudio donde un mayor puntaje total obtenido indica una mayor autoeficacia académica percibida, siendo que, el puntaje mínimo es 0 y el puntaje máximo es 350 (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

Los autores encontraron una alta motivación de logro académico en los estudiantes con una distribución homogénea de los resultados ($\bar{x}=88.80$ $S=9.61$). En el caso de la variable autoeficacia académica, se obtuvo una distribución homogénea de los datos ($\bar{x}=13.12$ $S=3.42$), es decir, los puntajes obtenidos por los sujetos se distribuyen de forma similar en la variable de estudio. Asimismo, existe una correlación baja, positiva y significativa con el rendimiento académico ($r=.21$; $p=.00$), de forma que, el rendimiento académico aumenta en la medida que los estudiantes tienen mayor confianza en que pueden realizar diversas tareas en el ámbito académico. Por su parte, la ansiedad ante los exámenes y el locus de control interno no predijeron significativamente al rendimiento académico ($r=.00$ $p=.44$; $r=.07$ $p=.10$) (García-Leone y Ramón-Scovino, 2013).

En esta misma línea de investigación, Hernández-Jáquez y Barraza-Macías (2013), realizaron un estudio de tipo no experimental, cuantitativo, correlacional, con el propósito de

describir cómo es el rendimiento académico y la autoeficacia percibida en estudiantes universitarios y cuál es la relación entre ambos constructos, identificando además, qué variables sociodemográficas influyen en su autoeficacia percibida usando para ello una muestra compuesta por 182 estudiantes (mujeres=98, hombres=84) del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro, (ITS), de los cuales 78 eran de Ingeniería Industrial, 39 de Ingeniería en Sistemas Computacionales y 65 de Administración.

Además, de acuerdo al semestre en que estudiaban, 61 estudiantes eran del primer semestre, 86 eran del tercer semestre y 35 eran del quinto semestre. Como hipótesis los autores plantearon que existía una relación entre la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Para llevar a cabo la investigación se utilizó la técnica de encuesta en la recolección de los datos, por medio de un cuestionario auto administrado, que constó de dos partes, una referente a la información sociodemográfica y la otra que contiene el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica, compuesta por tres dimensiones que explican la autoeficacia académica: (a) actividades académicas orientadas a la producción, (b) actividades académicas de insumo para el aprendizaje y (c) actividades académicas de interacción para el aprendizaje. En cuanto al rendimiento académico, este fue medido como el promedio del semestre anterior a la investigación (para estudiantes del segundo al quinto semestre) y promedio del bachillerato (para estudiantes de primer semestre). Por último, se consideraron como variables influyentes en la autoeficacia académica; el grupo de pares, género, estado civil, edad, vivir con los padres, trabajar y estudiar, existencia de profesionales en la familia y dificultades económicas (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Por su parte, los resultados obtenidos por los autores respecto a la descripción de la autoeficacia académica por los estudiantes, refleja que para la dimensión actividades académicas orientadas a la producción, las preguntas con mayor media son las que se refieren a la seguridad para realizar cualquier trabajo académico que asigne el profesor ($\bar{x}=2.25$ $S=.70$) y para poder organizarse de manera adecuada para entregar los trabajos a tiempo ($\bar{x}=2.24$ $S=.66$) lo cual indica que los estudiantes del instituto se perciben como capaces de ejecutar las tareas asignadas de cualquier tipo, extensión, contenido y calidad (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Además, encontraron baja confianza para aprobar las evaluaciones ($\bar{x}=1.75$ $S=.72$) así como también una baja capacidad para adaptarse al estilo de enseñanza de cualquier profesor ($\bar{x}=1.68$ $S=.72$), es decir, a nivel general, los estudiantes poseen un nivel medio de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias ($\bar{x}=1.93$ $S=.66$) (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Asimismo, para la dimensión actividades académicas de insumo para el aprendizaje, se encontró un bajo promedio de seguridad en cuanto a la capacidad de concentración al momento de estudiar ($\bar{x}=1.61$ $S=.77$), lo cual indica dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio. Además, se obtuvo un promedio bajo en la capacidad para prestar atención a la clase independientemente de otros elementos distractores ($\bar{x}=1.66$ $S=.76$). En general, los estudiantes presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de insumo para el aprendizaje ($\bar{x}=1.89$ $S=.73$), es decir, los estudiantes se sienten medianamente seguros de realizar actividades que le permitan obtener información y llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Dentro de la dimensión referente a las actividades académicas de retroalimentación de interacción para el aprendizaje, se destacan con mayor promedio los indicadores sobre la capacidad de trabajar de manera eficaz con cualquier equipo y compañeros de clase. Dicho resultado se relaciona con la expectativa de logro ($\bar{x}=2.07$ $S=.72$) y la creencia de poder realizar cualquier tipo de tarea académica ($\bar{x}=1.99$ $S=.88$), es decir, que los estudiantes tienen mayor capacidad de trabajar con cualquier persona, siendo que poseen una alta expectativa de logro y la creencia de poder realizar diferentes tipos de actividades académicas con éxito (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Por el contrario, la media más baja para esta dimensión es la confianza para cuestionar al profesor cuando hay un desacuerdo con lo que enseña ($\bar{x}=1.54$ $S=.91$). En este sentido, el estudiante tiene poca capacidad para expresar dudas de índole académico en relación al contenido, así como también para debatir sus puntos de vista ante el profesor (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Igualmente, los resultados arrojaron un nivel promedio de confianza para competir académicamente ($\bar{x}=1.84$ $S=.77$), siendo que, en líneas generales los estudiantes presentan un nivel medio de confianza para poder llevar a cabo las actividades académicas de interacción o retroalimentación para el aprendizaje ($\bar{x}=1.87$ $S=.79$). De esta manera, de acuerdo a las tres

dimensiones, los estudiantes del ITS tienen un nivel de autoeficacia medio (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Con respecto a las variables relacionadas con la autoeficacia académica, sólo resultó ser estadísticamente significativa las asignaturas no aprobadas en el semestre anterior con una correlación inversa ($r = -.217$ $p < .05$), lo que significa que conforme disminuyen las asignaturas reprobadas, mayor es la percepción de la autoeficacia académica de los estudiantes. Por su parte, el género ($r = .32$ $p > .05$), el estado civil ($r = .16$ $p > .05$), el vivir con sus padres ($r = .09$ $p > .05$), estudiar y trabajar ($r = .84$ $p > .05$), ser profesionales ($r = .24$ $p > .05$), las dificultades económicas ($r = .04$ $p > .05$), la institución de procedencia ($r = .63$ $p > .05$), tener una beca ($r = .03$ $p > .05$), carrera de agrado ($r = .00$ $p > .05$), estudiar postgrado ($r = .00$ $p > .05$), grupo ($r = .00$ $p > .05$), bachillerato y comunidad de procedencia ($r = .69$; $r = .35$ $p > .05$), edad ($r = .01$ $p > .05$) y puntaje en el examen de ingreso ($r = .07$ $p > .05$) poseen relaciones positivas pero no significativas con la autoeficacia percibida ($p > .05$) (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

En cuanto a la relación entre el rendimiento académico y la autoeficacia se encontró para la dimensión promedio del semestre anterior, en los estudiantes que cursan el segundo y quinto semestre tienen una correlación estadísticamente significativa ($p < .01$) con competir académicamente con los compañeros ($r = .29$), realizar cualquier tarea ($r = .36$), organizarse adecuadamente para entregar a tiempo las asignaciones ($r = .53$) y adaptarse al estilo de enseñanza del profesor ($r = .27$), es decir, que conforme el promedio anterior haya sido alto, los estudiantes tendrán mayor seguridad para realizar actividades de producción, de insumo y de interacción para el aprendizaje (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

Por otra parte, la relación entre el promedio de bachillerato en estudiantes del primer semestre y la autoeficacia académica, resultó ser positiva y significativa ($p < .05$) en tres aspectos a saber, (a) participar activamente aportando comentarios ($r = .18$), (b) utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje ($r = .16$) y (c) analizar de manera apropiada los diferentes conceptos y teorías ($r = .17$). De esta manera, los autores comprueban lo planteado por Bandura (1997), de que, el éxito o fracaso obtenido anteriormente, anticipa el éxito o fracaso en tareas posteriores. Asimismo, concluyen que la autoeficacia percibida durante la trayectoria académica se debe considerar como un factor importante al momento de

diseñar estrategias que favorezcan la disminución de la reprobación y deserción escolar (Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013).

En definitiva, la variable autoeficacia académica resulta ser de importancia en la comprensión del rendimiento académico, siendo un buen predictor de su comportamiento, dicho de otra manera, los estudiantes que se crean capaces y confían en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, tendrán mejores resultados en su desempeño académico, lo cual beneficiará no sólo el promedio de notas obtenidas, sino que también tendrá un impacto en la adaptación a las exigencias académicas.

Dentro de las variables también relacionadas con el rendimiento académico se encuentra el apoyo social percibido entendido por Barrón (1996), como un conjunto de provisiones, las cuales pueden ser instrumentales o expresivas, reales o percibidas, y que pueden darse por la comunidad, redes sociales, familia y amigos íntimos de la persona. A su vez, Barrón y Chacón (1992) establecen que el apoyo social es un constructo complejo que involucra tres tipos de niveles de análisis, comunitario, redes sociales e íntimas.

Apoyo Social Percibido

Dicho constructo surge en los años sesenta por medio de la teoría del apego del psiquiatra John Bowlby (1969), con el propósito de explicar la relación entre el cuidador y el niño. Sin embargo, el auge de dicho constructo se da a partir de los años setenta, donde se estudiaba dicha variable como factor protector frente a situaciones estresantes (Cobb, 1976).

Visto de esta manera, el apoyo social, se define como el proceso en el que se dan transacciones entre las personas, es decir, cómo se relacionan los vínculos entre individuos y grupos, lo cual sirve para mejorar la adaptación cuando se enfrentan a situaciones de estrés y además funge como un impulso dado por otra persona que mueve al receptor hacia las metas que se ha planteado (Cobb, 1976).

Por su parte, tal como señalan Matud, Carballeira, López, Marrero, Ibáñez (2002) el apoyo social tiene tres funciones principales: (a) emocional, que hace alusión a aspectos tales como intimidad, apego, confort, cuidado y preocupación; (b) instrumental, la cual implica la prestación de ayuda o de asistencia material e (c) informacional, relacionado a la guía, orientación e información adecuada a una situación.

Por otro lado, González –Ramírez, Landero –Hernández, (2014) añaden que el apoyo social se puede estudiar desde tres perspectivas principales a saber, estructural, evaluativa y funcional. El apoyo estructural se refiere a la presencia y número de relaciones sociales y la conexión de las redes sociales de una persona. Mientras que la perspectiva evaluativa, se refiere al aspecto evaluativo o de calidad (que en esencia es la satisfacción del apoyo recibido), por último, la perspectiva funcional, es la manera en que las relaciones interpersonales sirven para funciones particulares. Es decir, desde esta perspectiva lo más importante es el contenido de los vínculos sociales, que son los recursos sociales con los que cuenta cada persona y cómo puede acceder a ellos.

Dichos recursos sociales se pueden definir en términos de disponibilidad de apoyo o soporte social, el cual se puede adquirir mediante tres fuentes principales, según lo propuesto por Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca (2003), las cuales son:

- Familiar: las relaciones familiares, que incluyen las relaciones primarias de las cuales la persona depende desde la infancia para satisfacer sus necesidades y recibir retroalimentación sobre su comunicación con el ambiente. Asimismo, se caracterizan por ser relaciones duraderas a lo largo del tiempo y proporcionan distintos tipos de apoyo a sus integrantes. En esta categoría se incluyen padres, abuelos, primos, tíos, cuñados y sobrinos, esposo e hijos (González –Ramírez, Landero –Hernández, 2014).
- Amigos: los cuales representan la relación secundaria que surgen del proceso de socialización de las personas. Dichas relaciones pueden ser más importantes o más influyentes en las personas sobre todo en ciertas etapas de la vida (adolescencia y juventud). Sin embargo, se caracterizan por ser menos duraderas que las familiares, aun cuando el apoyo recibido por parte de ellos es significativo, principalmente el de los amigos íntimos (González –Ramírez, Landero –Hernández, 2014).
- Apoyo general: se incluye el apoyo percibido por otros donde no hay un tipo de relación específica (Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca, 2003).

Es así, como dichas personas o grupos representan una fuente de apoyo que cumple con la función de reducir el estrés y aumentar el bienestar emocional (Barra, Cerna, Kramm, Véliz, 2006).

Por otra parte, estas fuentes de apoyo están constituidas por diferentes categorías o funciones de apoyo. Sherbourne y Stewart (1991), diferencian cinco tipos de categorías: (a) emocional, que son las expresiones de afecto positivo, empatía y la estimulación de la expresión o muestra de los sentimientos y emociones; (b) informativa, que hace referencia al asesoramiento, consejo, información, guía o retroalimentación que se le da a la persona sobre un tema o situación particular; (c) tangible, que es la ayuda material o asistencia recibida; (d) interacción social positiva, que es la disposición de otros para realizar cosas divertidas y agradables con la persona; y (e) apoyo afectivo que tiene relación con las expresiones de amor y afecto hacia una persona.

No obstante, como destacan Feldman, et.al, (2008), el apoyo social se puede dar por medio de los que rodean a la persona y los recursos que le ofrecen, pero no se trata únicamente de la presencia de los elementos que ofrecen el apoyo social, sino de la percepción que se tenga de ellos. En este sentido, el apoyo social tiene dos dimensiones, una objetiva y otra subjetiva. La dimensión objetiva se relaciona con las provisiones de herramientas reales de ayuda que se le da a un individuo, mientras que el apoyo social percibido tiene un componente cognitivo, ya que se refiere a la percepción que tiene la persona sobre el cuidado y estima de los demás hacia sí mismo, siendo que, dicha percepción promueve la salud de la persona (Cobb, 1976).

Así pues, se refiere a la valoración que la persona realiza de su red de apoyo y de los recursos, lo cuales son evaluados de manera subjetiva bajo los criterios de disposición y satisfacción (De Roda y Moreno, 2001). Dicho de otra manera, el apoyo social percibido es la ayuda percibida por una persona tanto emocional como instrumental por parte de otros como familiares y amigos (Plazaola-Castaño, Ruiz-Pérez y Montero-Piñar, 2008).

En este sentido, la creencia de que el apoyo está disponible tiene mayor influencia sobre la salud mental que el apoyo social recibido en un determinado momento, es decir, la percepción de contar con apoyo resulta tener mayor importancia que el contacto interpersonal real (Thoits, 1995). De esta manera, aquellas personas que tengan una red de contactos sociales (familia, amigos y general) que les atiendan y de las cuales perciban su apoyo, tendrán una vida más saludable en comparación con aquellos que no disponen de tal apoyo (González-Ramírez et al., 2014).

Por lo que se refiere a la relación del apoyo social percibido con el rendimiento académico, el apoyo social percibido contribuye a que el estudiante tenga un mejor desempeño académico, ya que permite que afronten los estresores con mayor probabilidad de éxito (Román y Hernández, 2005). De esta manera, el apoyo social puede ser considerado como una importante forma de afrontamiento ante el estrés académico (Baqutayan, 2011).

En este sentido, Feldman et al. (2008), realizaron una investigación de tipo no experimental, descriptivo, correlacional, bajo un diseño transversal. Ellos tenían como propósito conocer las fuentes de estrés académico más frecuentes en los estudiantes universitarios, y a su vez, estudiar su relación con las variables apoyo social percibido y salud mental durante el transcurso de un período de alta tensión. Igualmente, querían relacionar el estrés académico, la salud mental con el rendimiento académico y el apoyo social percibido, el cual fue medido por medio del cuestionario de apoyo social de Dunn, Putallaz, Sheppard y Lindstrom, validada por los autores de la investigación.

Para ello utilizaron una muestra de 440 estudiantes (mujeres= 135 y hombres=186) del primer año de carrera de ingeniería, arquitectura, urbanismo, biología, física, química y matemáticas en Caracas, Venezuela. Ellos esperaban encontrar que las condiciones de salud mental se encuentran relacionadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico, además, pretendían demostrar que a mayor apoyo social percibido, salud mental y menor estrés, mejor rendimiento académico (Feldman et al., 2008).

Los autores encontraron que las situaciones de estrés académico más frecuentes en los estudiantes universitarios son, (a) falta de tiempo para estudiar ($\bar{x}=7.04$); (b) excesiva cantidad de material para estudiar ($\bar{x}=6.94$) y (c) lo relacionado a los exámenes, entre ellos, reprobar un examen ($\bar{x}=6.36$), esperar y recibir los resultados de un examen ($\bar{x}=6.19$) y presentar un examen escrito ($\bar{x}=5.83$), lo cual implica que tener estrategias de programas educativos orientados al manejo adecuado de la distribución del tiempo y mejorar en los hábitos de estudio podrían tener una influencia positiva en el nivel de estrés percibido en los estudiantes (Feldman et al., 2008).

Por otra parte, los autores hallaron que la familia es el apoyo fundamental ($\bar{x}=5.25$), seguidamente la búsqueda de apoyo social general ($\bar{x}=4.72$) y luego los amigos ($\bar{x}=2.35$). Asimismo, obtuvieron que las mujeres reportan mayor intensidad de estrés académico ($F=8.10$ $p<.01$) y mayor estrés académico total ($F= 3.67$ $p<.01$). Igualmente, presentaron mayores

indicadores de problemas de salud mental y síntomas de depresión en comparación a los hombres ($F=6.46$ $p<.01$). No obstante, las mujeres dieron como resultado mayor percepción de apoyo social en comparación con los hombres ($F=7.44$ $p<.01$) (Feldman et al., 2008).

Además, encontraron una relación positiva y moderadamente baja con estrés académico ($r=.32$ $p<.00$) y baja y negativa con apoyo social percibido ($r=-.26$ $p=.00$), lo cual implica que a mayor estrés académico y menor apoyo social percibido, mayor es la percepción de situaciones que producen ansiedad y mayor problema de salud mental. Por otra parte, se encontró que a mayor intensidad del estrés, mayor opinión acerca de la importancia del apoyo social percibido ($r=.12$ $p=.00$) (Feldman et al., 2008).

En relación a las diferencias por sexo, los autores encontraron que las mujeres manifiestan mayor intensidad de estrés académico al percibir menor apoyo social de amigos ($r=-.19$ $p<.05$), a diferencia de los hombres, que detectan el estrés académico cuando perciben menor apoyo de personas cercanas ($r=-.52$ $p=.00$) o apoyo general ($r=.25$ $p=.00$). Finalmente, los hallazgos relacionados al rendimiento académico con las demás variables estudiadas indican que a mayor intensidad del estrés, mayor rendimiento académico ($B=.14$ $p<.01$) y a menor percepción de apoyo de personas cercanas, menor rendimiento académico ($B=-.17$ $p<.01$) siendo estas diferencias significativas entre ambos sexos (Feldman et al., 2008).

Por su parte, Colmenares y Mantellini (2014), realizaron una investigación de tipo explicativa no experimental *expo facto* en la cual pretendían conocer por medio de un análisis de ruta la relación entre el locus de control, apoyo social percibido y el estrés académico y cómo dichas variables explicaban el rendimiento académico en los estudiantes de psicología de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) considerando el año que cursaban y el sexo usando como instrumento para la variable apoyo social percibido, la adaptación en población venezolana del cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987).

De esta manera, tomaron como muestra del estudio a 193 estudiantes a partir del primer año de carrera hasta el quinto, teniendo como hipótesis principal que el rendimiento académico en los estudiantes de psicología de la UCAB, se encuentra influido por el locus de control, apoyo social percibido, el estrés académico, el año académico actual y el sexo (Colmenares y Mantellini, 2014).

En el primer modelo calculado, obtuvieron como resultados que el año académico, sexo y estrés académico tenían una relación media baja, positiva y significativa con el rendimiento académico ($R=.38$ $F=10.91$ $p=.00$), es decir, las mujeres con mayor estrés académico y más avanzada en la carrera tendrán un mejor rendimiento académico. Asimismo, entre estas variables, el año académico de manera separada y controlando el efecto de las demás (sexo y estrés académico) ejerció un efecto positivo y significativo sobre el rendimiento académico ($B=.38$ $p=.00$) (Colmenares y Mantellini, 2014).

Respecto al segundo modelo, los autores encontraron una relación media baja, positiva y significativa ($R=.39$ $F= 7.02$ $p=.00$) entre el estrés académico y la combinación lineal entre las variables año académico, sexo, apoyo social de amigos, familia y general. Siendo las variables apoyo social de amigos ($B=-.28$ $t= -3.33$ $p=.00$) y sexo ($B=-.30$ $t=-4.35$ $p=.00$) las que tenían un efecto negativo y significativo sobre el estrés académico, es decir, a mayor apoyo social de amigos en hombres, menor estrés académico (Colmenares y Mantellini, 2014).

En cuanto al tercer modelo en el cual se tomaron en cuenta las variables año académico, sexo y apoyo social de amigos se encontró una relación baja y no significativa entre las variables ($R=.14$ $F=2.10$ $p=.12>.01$), es decir, el año académico, el sexo y el apoyo social de amigos se encuentran relacionadas de forma no significativa entre sí. Por su parte, en el cuarto modelo, se observó una relación baja, positiva y no significativa ($R=.07$ $F=.456$ $p=.63>.01$) entre apoyo social de familia y la combinación del año académico y el sexo, es decir, ser hombre o mujer estudiante de cualquier año académico no explica la percepción de apoyo social familiar por parte de los estudiantes (Colmenares y Mantellini, 2014).

Por último, se halló una relación medio baja, positiva y significativa ($R=.30$ $F=9.48$ $p=.00$) entre el apoyo social general, año académico y el sexo. Además, existe una relación negativa, baja y significativa entre el apoyo social de amigos y el estrés académico ($B=-.28$ $t=-3.33$ $p=.00$), con lo cual a mayor percepción de apoyo social de amigos menor estrés académico. Con lo anterior las autoras concluyen que la variable que mejor explica el rendimiento académico de los estudiantes en la UCAB es el año académico ($B=.38$ $p=.00$). (Colmenares y Mantellini, 2014).

Por otra parte, Ramírez-Treviño (2015) realizó una investigación de tipo no experimental, descriptiva, transversal, correlacional con el objetivo de analizar la relación entre la motivación al logro, el apoyo social percibido y el rendimiento académico en

estudiantes universitarios. Para ello, la muestra estuvo conformada por 275 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad del noreste de México. La autora pretendía encontrar que la motivación y el apoyo social influyen de forma positiva en el rendimiento académico, siendo que, a mayor motivación al logro y percepción de apoyo, mayor rendimiento académico.

Los resultados indicaron ninguna relación estadísticamente significativa entre el promedio del semestre previo (rendimiento académico) y la motivación al logro. No obstante, los datos de la variable rendimiento académico se transformaron en los niveles: alto, medio y bajo dando entonces como resultado una correlación negativa y estadísticamente significativa entre el grupo medio de rendimiento académico y motivación al logro ($R=-.26$ $p<.05$) (Ramírez-Treviño, 2015).

Por otra parte, el rendimiento académico no correlacionó de manera significativa con apoyo social percibido, sin embargo, se encontró que el apoyo del profesor se relacionó de manera positiva con la motivación al logro ($r=.13$ $p<.05$). Asimismo, el apoyo del estudiante se relacionó de manera positiva con la motivación al logro ($r=.11$ $p<.05$) (Ramírez-Treviño, 2015).

En este sentido, se ha encontrado que de las diferentes fuentes de apoyo social percibido, la de mayor influencia es el apoyo por parte de familiares, seguidamente de los amigos. En relación a ello, Torres- Velázquez y Rodríguez-Soriano (2006) realizaron una investigación no experimental descriptiva, en la cual llevaron a cabo un análisis de frecuencias y porcentajes de las opciones de respuesta a cada reactivo, formando tres apartados que consistían en: (a) datos demográficos, (b) rendimiento escolar y (c) contexto familiar, donde pretendía analizar las percepciones que los estudiantes universitarios tenían sobre su rendimiento académico y apoyo familiar.

Para ello, utilizaron una muestra de 121 estudiantes universitarios que cursaban tercero o quinto semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Específicamente, querían comprobar que existía una relación positiva entre el rendimiento académico y la estructura familiar, la valoración que la familia tiene hacia el estudiante y el apoyo que le brinda (Torres- Velázquez y Rodríguez-Soriano, 2006).

Las autoras obtuvieron en relación a los datos demográficos que 44.6% pertenecía a una familia nuclear (padre, madre e hijos), 10.7% vivía con la madre y hermanos únicamente y

que el 11.6% era miembro de una familia extensa. Lo cual indica que los resultados se relacionan con la estructura familiar del país, donde el predominio es el tipo de familia nuclear (Torres- Velázquez y Rodríguez-Soriano, 2006).

En cuanto al rendimiento escolar, se obtuvo un buen promedio escolar de los estudiantes ($\bar{x}=8.2$), donde los factores que lo favorecen son tener acceso a libros, copias, material didáctico (52.3%), también el estar motivados y tener interés, lugar y tiempo para estudiar (26.5%), o una combinación entre las anteriores (22%). Por otra parte, se encontraron como obstáculos para su rendimiento académico los problemas familiares y personales (43%), los profesores, las clases (30.6%), las distancias y el transporte (13.2%) (Torres- Velázquez y Rodríguez-Soriano, 2006).

En lo concerniente al apoyo familiar, el 65.3% afirmaron que sus relaciones familiares eran buenas, 15.7% excelentes, 15.7% regulares y 3.3% malas. Por otra parte, el 96.7% de los estudiantes percibían que su familia los apoyaba en sus estudios, en lo moral y económico (53.7%) mientras que el 23.1% sólo en lo económico. Además, de forma general, las familias respetaban el tiempo en el que los estudiantes dedicaban a estudiar (59.5%). En conclusión, las autoras comprobaron su hipótesis, y destacan que el apoyo social percibido de la familia influye de manera directa y significativa sobre el rendimiento académico, con lo cual estiman que a mayor apoyo social familiar percibido, mayor rendimiento académico (Torres-Velázquez y Rodríguez-Soriano 2006).

En resumen, el apoyo social percibido de familiares, amigos y en general resulta una variable de importante influencia sobre el rendimiento académico, en especial el apoyo familiar, quien funge como un predictor significativo del buen rendimiento académico en los estudiantes.

Otra de las variables que ha sido objeto de estudio como un predictor del rendimiento académico que ha sido tomada en cuenta en la presente investigación es el sexo, entendida según Tubert (2003) como un conjunto de características biológicas que permiten diferenciar a los sujetos entre ser mujer u hombre (Tubert, 2003).

Sexo

En diversas investigaciones se han encontrado diferencias significativas en cuanto al sexo, siendo que, las mujeres tienden presentar mejor rendimiento académico en comparación

con los hombres. No obstante estas diferencias no son definitivas, siendo que, hay estudios que arrojan resultados que difieren con tal afirmación.

En este sentido, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al rendimiento académico se puede deber a la mediación de otras variables como por ejemplo los estilos de aprendizaje, entendido por Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés (2011) como la forma propia de aprender, siendo de carácter motivacional en la que influyen las preferencias personales y que es vista en cuatro niveles a saber, (a) activo: persona que muestra interés en experiencias nuevas, disfrutan del presente, son entusiastas ante lo nuevo y siempre están rodeados de gente siendo ellos el centro de atención de las actividades; (b) reflexivo: caracterizado por ser observadores, analíticos, precavidos y que arriban a conclusiones después de realizar un análisis detallado de la situación; (c) teórico: personas lógicas y racionales que integran las observaciones en teorías complejas y coherentes, que piensan en forma secuencial y están ajenos a juicios subjetivos y (d) pragmático: prácticos, realistas, que toman decisiones rápidas en la resolución de problemas y se impacientan con las discusiones extensas sobre una misma situación o problema.

Dichos autores, realizaron un estudio llevado a cabo en una Universidad de Chile, con el propósito de identificar los estilos de aprendizaje y determinar una correlación entre estilos de aprendizaje y género con el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de Ingeniería Civil Biomédica y Tecnología Media de la Universidad Concepción de Chile usando un diseño transversal correlacional. El estudio fue realizado en 58 estudiantes de segundo año de la carrera de Tecnología Médica y 63 estudiantes de cuarto año de la carrera Ingeniero Civil Biomédica, los cuales cursaban la asignatura de fisiología-fisiopatología en el periodo académico 2010 (Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011).

Los autores plantean como hipótesis que existe una relación entre estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. En cuanto a los resultados obtenidos en el estudio, se encontró que los estudiantes de Ingeniería Civil Biomédica en ambos sexos (67% hombres; 33% mujeres), el estilo de aprendizaje predominante es teórico y pragmático, mientras que en la carrera de Tecnología Médica, los hombres no mostraron una preferencia de estilos de aprendizaje a diferencia de las mujeres, quienes tienden en un 52% al estilo teórico y en un 42% a un estilo pragmático (Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011).

No obstante, no existen diferencias significativas entre el género y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en la asignatura de fisiología-fisiopatología ($p < .03$), pero si hay una relación significativa entre estilo de aprendizaje y rendimiento académico, específicamente entre el estilo reflexivo ($p < .01$) en la carrera Tecnología Médica, y en la carrera Ingeniería Civil Biomédica en el estilo teórico ($p < .03$) (Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011).

Debido los resultados obtenidos, los autores concluyen que los estudiantes de ambas carreras no presentan diferencias significativas entre el género, rendimiento académico y estilo de aprendizaje, es decir, los hombres y las mujeres aun con las diferencias existentes entre los estilos de aprendizaje, no difieren significativamente en cuanto a los puntajes promedio obtenidos en las materias cursadas (Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011).

Contrario a lo anterior, Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez (2013), encontraron resultados distintos cuando estudiaron la influencia de la inteligencia, la personalidad, el enfoque de aprendizaje, la carrera y el sexo sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios llevando a cabo una investigación de tipo no experimental descriptivo, prospectivo de más de un eslabón causal, en una muestra de 269 estudiantes con un rango de edad de 16 y 41 años, específicamente 137 mujeres y 130 hombres, del primer semestre de pregrado, de las carreras Administración y Contaduría (22.47%), Comunicación Social (24.34%), Economía (7.49%), Educación (8.61%), Ingeniería Civil (8.61%), Ingeniería Industrial (8.23%), Ingeniería Informática (8.98%) e Ingeniería en Telecomunicaciones (11.23%) de la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela.

Los autores encontraron en relación a la variable rendimiento académico que, la calificación promedio es de 12.42 puntos, lo que implica que las calificaciones se encuentran por encima de lo que se estima como la nota mínima de 10 para ser aprobado. Por otra parte, por medio del análisis de ruta, la variable sexo aportó una explicación significativa ($B = -.15$ $p = .04$), lo que implica que las mujeres presentaron mayor rendimiento académico que los hombres. Asimismo, se relaciona con la variable tipo de carrera ($B = .23$), donde las mujeres tienden a elegir carreras del área de ciencias sociales y humanidades, mientras que los hombres tienden al área científico-tecnológica (Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez, 2013).

Además, los autores también encontraron que la mayor relación se dio entre la variable carrera y rendimiento académico ($r = -.50$ $p < .01$), lo que implica que los estudiantes del tipo

de carrera Científico-Tecnológicas tienden a mostrar un menor rendimiento académico en comparación con los estudiantes de carreras en Ciencias Sociales y Humanidades (Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez, 2013).

En lo referente a la variable rasgos de personalidad, ésta fue medida por medio del BFQ, encontrándose una relación positiva y significativa entre el rasgo tesón y rendimiento académico ($r=.18$ $p=.00$), no siendo significativos las dimensiones energía y apertura mental (Energía: $r=.11$ $p=>.01$; Apertura Mental: $r=.11$ $p=>.01$). No obstante, las variables de personalidad (energía, tesón y apertura mental) se relacionaron entre sí de manera baja ($r=.26$ $p=<.01$), lo cual indica que los estudiantes que obtuvieron un puntaje alto en uno de estos rasgos va a puntuar de la misma manera en los otros (Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez, 2013).

En cuanto a tipo de carrera en función del sexo de los estudiantes, se obtuvo una relación positiva y significativa, siendo que, los hombres se orientan por carreras de tipo Científico-Tecnológicas y las mujeres por carreras de Ciencias Sociales y Humanidades ($r=.23$ $p=<.01$), lo que además puede explicar las diferencias en el rendimiento académico, es decir, los puntajes obtenidos en las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades típicamente elegidas por mujeres son mayores en comparación con las carreras Científico-Tecnológicas elegidas en su mayoría por hombres, con lo cual el tipo de carrera explicaría gran parte de las diferencias en cuanto al rendimiento académico en función del sexo (Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez, 2013).

Asimismo, la variable sexo se relacionó de manera baja con estilo de aprendizaje ($r=-.26$ $p=<.01$) es decir, donde las mujeres tienen como preferencia el uso de un enfoque más superficial, mientras que los hombres tienden a usar un enfoque más profundo. En conclusión, los autores encontraron diferencias significativas entre el sexo, la inteligencia, los rasgos de personalidad, los enfoques de aprendizaje, la carrera y el sexo sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios (Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez 2013).

Por su parte, Echavarri, Godoy y Olaz (2007) realizaron una investigación no experimental, descriptiva con el propósito de conocer las diferencias entre varones y mujeres en cuanto a habilidades cognitivas y el rendimiento académico, además de la relación entre dichas variables en una muestra de estudiantes universitarios. Para ello participaron de forma

voluntaria 1241 estudiantes, de ambos sexos (527 hombres y 714 mujeres), estudiantes de la Universidad Empresarial Siglo 21, en la ciudad de Córdoba, Argentina.

La hipótesis manejada por los autores es que existen diferencias de sexo en las habilidades cognitivas y el rendimiento académico. Para su confirmación se llevó a cabo una prueba T de Student para medias independientes con hipótesis direccional. Los resultados evidencian que existen diferencias significativas en las habilidades cognitivas en función del sexo, siendo que, los hombres obtuvieron mejores resultados en pruebas de razonamiento verbal (Hombres: $\bar{x}=27.10$ $S=8.52$ $r=.11$ $p=2.21<.05$; Mujeres: $\bar{x}=26.13$ $S=8.58$ $r=.11$ $p=2.21<.05$), cálculo (Hombres: $\bar{x}=14.27$ $S=13.40$ $p=3.11<.01$ $r=.16$; Mujeres: $\bar{x}=13.40$ $S=5.15$ $p=3.11<.01$ $r=.16$) y razonamiento abstracto (Hombres: $\bar{x}=34.17$; $S=8.34$ $p=3.20<.01$ $r=.16$; Mujeres: $\bar{x}=32.80$; $S=8.35$ $p=3.20<.01$ $r=.16$), en comparación con las mujeres quienes obtuvieron mejores resultados en ortografía (Mujeres: $\bar{x}=68.28$ $S=11.03$ $p=-10.23<.001$ $r=-.53$; Hombres: $\bar{x}=61.96$ $S=12.87$ $p=-10.23<.001$ $r=-.53$), y lenguaje (Mujeres: $\bar{x}=51.95$ $S=12.41$ $p=-12.52<.001$ $r=-.65$; Hombres: $\bar{x}=43.46$ $S=13.89$ $p=-12.52<.001$ $r=-.65$) (Echavarri, et al., 2007).

Asimismo, existen diferencias significativas que implican mayor rendimiento académico en la mujeres (primer año: $\bar{x}=6.07$ $S=1.66$; segundo año: $\bar{x}=6.21$ $S=1.48$; y tercer año: $\bar{x}=6.40$ $S=1.44$) en comparación con los hombres (primer año: $\bar{x}=5.50$ $S=1.75$; segundo año: $\bar{x}=6.21$ $S=1.58$; y tercer año: $\bar{x}=5.89$ $S=1.52$) con una desviación estándar significativa entre hombres y mujeres (el primer año: $r=-0.41$ $p=-5.79>.01$, segundo año: $r=0.54$ $p=5.49>.01$ y para el tercer año: $r=-0.61$ $p=-4.92>.01$) (Echavarri, et al., 2007).

Por último, en cuanto a los puntajes combinados de las habilidades cognitivas, estas presentan correlaciones moderadas y significativas con ambos sexos, siendo que, de todas las combinaciones, razonamiento verbal con cálculo tiene mayor valor predictivo, es decir, las mujeres presentan un mejor desempeño en la combinación predictiva razonamiento verbal más cálculo (Primer año: razonamiento verbal más cálculo $r=.47$; segundo año: $r=.51$ y en el tercer año $r=.52$) en comparación con los hombres (Primer año: razonamiento verbal + calculo $r=.45$; segundo año: $r=.46$ y en el tercer año $r=.47$) (Echavarri, et al., 2007).

En cuanto a la combinación razonamiento verbal con razonamiento abstracto, las mujeres igualmente muestran un mejor desempeño (Primero año: razonamiento verbal más razonamiento abstracto $r=.44$; segundo año: $r=.48$ y en el tercer año $r=.51$) en comparación

con los hombres (Primer año: razonamiento verbal más razonamiento abstracto $r=.38$; segundo año: $r=.41$ y en el tercer año $r=.41$) (Echavarri, et al., 2007).

En congruencia con el estudio anterior, Porto y Di Gresia (2004), destacan que las mujeres tienen un mejor desempeño académico, en comparación con los hombres. En este sentido, ellos realizaron una investigación no experimental, descriptiva y correlacional, con el propósito de conocer los determinantes de rendimiento académico en 4676 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de ambos sexos (46% hombres y 54% mujeres) con edad promedio de 20 años.

De esta manera, se consideraron como medida del rendimiento académico la cantidad de materias aprobadas, dado que los autores reportan que esta medida presenta mayor variabilidad en comparación con las notas obtenidas en las materias. Asimismo, los autores proponen como principales determinantes del rendimiento académico el sexo, estado civil, nacionalidad del estudiante, edad de inicio de los estudios y promedio en la escuela secundaria (Porto y Di Gresia, 2004).

Por medio del modelo de regresión lineal los autores obtuvieron como resultados en relación al sexo, que las mujeres poseen mejor rendimiento académico en comparación con los hombres ($t=2.86$ $p<.05$). Por su parte, analizaron en una segunda parte del estudio la dinámica del desempeño, es decir, la evolución durante el desarrollo de la carrera usando el indicador de materias aprobadas, encontrándose que los varones aprueban por año 16% menos materias que las mujeres en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata. Esta diferencia se repite en relación a la nota promedio, siendo que los hombres obtienen un promedio 33% por debajo que la obtenida por las mujeres (Porto y Di Gresia, 2004).

En cuanto a la variable edad ($t=-18.48$; $p<.05$), esta influye en el desempeño de los estudiantes, pues, se aprueba un 16% más de materias por cada año de mayor edad, siendo que la nota promedio cae 5% por cada año (Porto y Di Gresia, 2004).

Respecto a la educación de los padres (padre: $t=3.11$; madre: $t=3.94$ $p<.05$), esta tiene una influencia positiva sobre las medidas de rendimiento, siendo que un alumno aprobará 5% más materias por año de tener padre y madre con el mayor nivel educativo (universitario completo) en comparación con aquellos cuyos padres tienen solo educación primaria completa, siendo que, en términos de nota promedio la diferencia alcanza el 44%. En cuanto a

la cantidad promedio de materias aprobadas en función de la cantidad de horas trabajadas existe un efecto bajo, es decir, el promedio por materia aprobada, y la productividad media por año disminuye ligeramente a mayor cantidad de horas trabajadas ($t=-3.26$ $p<.05$) (Porto y Di Gresia, 2004).

En resumen, cuando se establece la relación entre rendimiento académico en función del sexo, los autores difieren en cuanto a la influencia ejercida por el sexo, siendo que, autores como Porto y Di Gresia (2004), concuerdan con la idea de que las mujeres presentan un mejor rendimiento académico en comparación con los hombres, al igual que Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez (2013), situación contraria a la planteada por autores como Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés (2011), quienes no encontraron diferencias significativas entre el rendimiento académico de hombres y mujeres, pero si entre el sexo y los estilos de aprendizaje.

Luego de expuestas las variables del estudio de forma individual, y su relación con el rendimiento académico, es importante resaltar como estas variables se relacionan entre sí, dejando ver las diversas conexiones entre los constructos que fungen como predictoras dentro del estudio, así como también las posibles interacciones presentes entre ellas.

Relación entre la Motivación al Logro Académico, Autoeficacia Académica, Apoyo Social Percibido y Sexo

En cuanto a la relación entre las variables predictoras del estudio, diversos autores han encontrado importantes relaciones entre ellas, siendo que, en variables como la motivación al logro académico y la autoeficacia se encuentran fuertemente relacionados por ser variables cognitivas internas al sujeto. En este sentido, académicamente hablando, es necesario que el estudiante se crea capaz de realizar las actividades propuestas y confié en sus habilidades para alcanzar una meta académica, lo cual va de la mano con la motivación y el interés de lograr el objetivo propuesto, siendo que, si el estudiante posee una baja expectativa de autoeficacia académica, por más que se le motive, no obtendrá un manejo adecuado del contenido académico y viceversa, puede creerse capaz, pero si no tiene el interés de lograrlo no podrá alcanzar con éxito la meta propuesta (Bueno citado en Bueno y Castanedo, 1998). .

En este sentido, autores como Fenollar-Quereda et al. (2008) y García-Leone y Ramón-Scovino (2013), encontraron una correlación positiva y estadísticamente significativa

entre la motivación al logro académico y la autoeficacia académica, así como también una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables predictoras del rendimiento (locus de control, motivación al logro y sexo), lo que indica que la creencia que tiene el estudiante de sus propias capacidades en una tarea académica y su motivación interna a llevarlas a cabo les permite tener un mejor desempeño académico.

En esta misma línea de investigación, Cardozo (2008) encontró que la autoeficacia es un factor motivacional que se relaciona significativamente con el rendimiento académico. Para ello realizó un estudio con el objetivo de analizar la consistencia interna del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemática en 406 estudiantes venezolanos de ambos sexos (mujeres= 152 y hombres= 254) del primer año universitario de la Universidad Simón Bolívar.

En este sentido, encontró que todas correlacionaban de manera significativa con el rendimiento académico, excepto la subescala de ansiedad. Igualmente, la subescala de autoeficacia fue la que correlacionó más alto ($r=.36$, $p<.01$) lo cual coincide con lo planteado teóricamente por el autor, es decir, que la autoeficacia es un factor motivacional significativo del rendimiento académico, por lo que se debe considerar como estrategia para mejorar el rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos (Cardozo, 2008).

Por otra parte, otras de las variables que tienen una relación significativa entre ellas son la motivación al logro y el apoyo social percibido. En efecto, aquellas personas que tengan una red de contactos sociales (familia, amigos y general) que les atiendan y de las cuales perciban su apoyo, no solo de forma operativa o instrumental, sino que se perciba su presencia, tendrán una vida más saludable en comparación con aquellos que no disponen de tal apoyo (González-Ramírez et al., 2014). Es así, como dichas personas o grupos representan una fuente de apoyo que cumple con la función de reducir el estrés y aumentar el bienestar emocional, lo cual es una fuente motivacional importante que puede servir de empuje a las personas al momento de alcanzar una meta (Barra, Cerna, Kramm, Véliz, 2006).

Así pues, autores como Ramírez-Treviño (2015) encontró una relación entre la motivación al logro y el apoyo social percibido, específicamente obtuvo que el apoyo del profesor se relacionó de manera baja, positiva y significativa con la motivación al logro ($r=.13$ $p<.05$). Asimismo, el apoyo del estudiante se relacionó de manera positiva con la motivación al logro ($r=.11$ $p<.05$).

Por otra parte, hay estudios que confirman que el apoyo social percibido difiere en cuanto al sexo del estudiante, siendo que, existe una diferencia significativa entre ambos sexos en relación al apoyo social percibido, sobre todo si esté esta mediado por el nivel de estrés académico presentado en un momento particular. En este sentido, según Feldman et al. (2008), las mujeres manifiestan mayor intensidad de estrés académico al percibir menor apoyo social de amigos ($r=-.19$ $p<.05$), a diferencia de los hombres que relacionan estrés académico cuando perciben menor apoyo de personas cercanas ($r=-.52$ $p<.01$) y apoyo general ($r=-.25$ $p<.01$). Asimismo, Colmenares y Mantellini (2014), encontraron una relación media baja, positiva y significativa ($R=.39$ $F= 7.02$ $p=.00$) entre el estrés académico y la combinación lineal entre las variables año académico, sexo, apoyo social de amigos, familia y general. Siendo las variables apoyo social de amigos ($B=-.28$ $t= -3.33$ $p=.00$) y sexo ($B=-.30$ $t=-4.35$ $p=.00$) las que tenían un efecto negativo y significativo sobre el estrés académico, es decir, a mayor apoyo social de amigos en hombres, menor estrés académico.

Además, el sexo parecer ser mediador no solo de la percepción de apoyo de los estudiantes, también interfiere en el comportamiento de variables como la autoeficacia académica. En este sentido, estudios han encontrado una relación significativa entre autoeficacia y sexo. Por ejemplo, Hernández-Jáquez y Barraza-Macías (2013), plantearon que existía una relación entre la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico, indicando que los estudiantes se perciben como capaces de ejecutar las tareas asignadas de cualquier tipo, extensión y contenido y calidad. Asimismo, concluyen que los hombres tuvieron mayor seguridad para prestarle atención a las clases en comparación con las mujeres (hombres $\bar{x}=1.78$; mujeres $\bar{x}= 1.55$), pero, las mujeres tienen mayor confianza en preguntar al profesor cuando no se entiende algún contenido en relación a los hombres (mujeres $\bar{x}=2.00$; hombres $\bar{x}= 1.99$).

De esta manera el sexo puede mediar las creencias de autoeficacia de los estudiantes, así como establecer diferencias respecto a la importancia del apoyo social percibido de familiares, amigos o en general.

En consecuencia, luego de lo señalado anteriormente, se puede concluir que el rendimiento académico es un constructo complejo que refleja la evaluación objetiva del proceso de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, dicha evaluación se encuentra mediada por diferentes variables que modulan su presentación y explican su comportamiento, de las

cuales las más estudiadas han sido la motivación de logro académico (Colmenares y Delgado, 2008; García-Leone y Ramón-Scovino, 2013; Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría, 2009; Fenollar-Quereda et al., 2008); la autoeficacia académica (Serra-Taylor, 2010; Hernández-Jáquez y Barraza-Macías, 2013; Briceño y Marín, 2013); el apoyo social percibido (Colmenares y Mantellini, 2014) y el sexo (Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Porto y Di Gresia, 2004; Acevedo-Pierart y Rocha-Pavés, 2011).

Por tanto, la presente investigación tiene como objetivo principal el determinar la influencia la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo sobre el rendimiento académico en estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Método

Problema de investigación

¿Cómo influyen la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello?

Hipótesis general

La motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo influyen sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hipótesis específicas

- Los estudiantes con altos niveles de motivación al logro académico en Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez, (1998), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), obtienen mayores puntajes promedio de calificaciones académicas.
- Los estudiantes con altos puntajes de autoeficacia académica en la Escala de Autoeficacia Académica de England-Bayron, (2010), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013), obtienen mayores puntajes promedio de calificaciones académicas.
- Los estudiantes con altos puntajes de apoyo social familiar en el Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), adaptado en población venezolana por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014), obtienen mayores puntajes promedio de calificaciones académicas
- Los estudiantes con altos puntajes de apoyo social de amigos en el Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), adaptado en población venezolana por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014), obtienen mayores puntajes promedio de calificaciones académicas.

- Los estudiantes con altos puntajes de apoyo social general en el Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), adaptado en población venezolana por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014), obtienen mayores puntajes promedio de calificaciones académicas.
- Las mujeres obtienen un mayor puntaje promedio de calificaciones académicas que los hombres.

Definición de Variables

Variable a predecir

Rendimiento académico

- Definición constitutiva: es la estimación cuantificada del proceso valorativo del aprendizaje usado por el sistema educativo (Pérez et al., 2005). Asimismo, es la suma de distintos factores complejos que influyen en la persona que aprende, lo cual es medido mediante las calificaciones que el estudiante obtiene, otorgándole un valor cuantitativo, siendo que, los resultados demuestran la cantidad de materias aprobadas o reprobadas según el curso, la deserción escolar y el grado de éxito y ajuste académico (Montes-Gutiérrez y Lerner-Matiz, 2010).
- Definición operacional: promedio de notas obtenido por el estudiante en las materias inscritas de la carrera, con base al autoreporte de los estudiantes. Las calificaciones abarcaron de cero (0) a veinte (20), donde 0 es la menor calificación obtenida posible y 20 es la máxima calificación obtenida (Ley Orgánica de Educación, 2009).

Variables predictoras

Motivación al Logro Académico

- Definición constitutiva: tendencia a aproximarse al éxito y tener un buen desempeño académico en cuanto a un estándar de excelencia. Por tanto, esta motivación capacita a los estudiantes para que ejecuten las tareas en el ámbito académico desafiantes, de modo que persistan y obtengan el logro en las metas planteadas (Reeve, 2009).
- Definición operacional: puntaje total obtenido por los estudiantes universitarios en la adaptación realizada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013) de la Escala

Atribuciones de Motivación de Logro (EAML) de Manessero y Vázquez (1998). En la escala, las puntuaciones más altas corresponden a una mayor motivación por lograr el éxito académico, siendo que, el puntaje mínimo es 19 y el máximo es 114.

Autoeficacia Académica

- Definición constitutiva: se refiere a la creencia individual sobre la propia habilidad para organizar y controlar un curso de acción, lo cual permite al estudiante resolver cualquier problema en el que se encuentre, le permite seguir un plan y alcanzar finalmente una meta planteada en el ámbito académico (Cañoto et al., 2009).
- Definición operacional: puntaje total obtenido por los estudiantes universitarios en la adaptación de la Escala de Autoeficacia Académica de England-Byron (2010), realizada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), donde el mayor puntaje total obtenido indica una mayor autoeficacia académica percibida, siendo que, el puntaje mínimo es 0 y el puntaje máximo es 350.

Apoyo Social Percibido

- Definición constitutiva: es la ayuda percibida por una persona en lo emocional como instrumental por parte de otros tales como, familiares y amigos (Plazaola-Castaño et al., 2008). Siendo las principales fuentes de apoyo social, (a) el familiar, el cual se refiere al apoyo percibido por parte de padres, abuelos, primos, tíos, cuñados y sobrinos, esposo e hijos. (b) amigos, el cual es el apoyo percibido por otras personas no familiares pero que son significativos tales como amigos íntimos, y (c) apoyo general, donde se incluye el apoyo percibido por otros donde no hay un tipo de relación específica (Guzmán, Huenchuan y Montes de Oca, 2003).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en cada una de las dimensiones del Cuestionario de Apoyo Social compuesto por 22 items. De acuerdo a Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014) se puede definir operacionalmente como:
 Apoyo social familiar: puntaje total obtenido de las respuestas dadas a los 7 items (4, 9, 13, 14, 17, 21 y 22) expresados en la adaptación realizada por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014) del Cuestionario de Apoyo Social relacionados a este factor (Dunn et al., 1987). La escala es tipo Likert y consta de cuatro niveles que van

de 0 a 3, donde el rango varía de *nunca* a *mucho* y se obtienen puntajes entre 0 y 21, donde a mayor puntaje obtenido, mayor apoyo social familiar.

Apoyo social de amigos: puntaje total obtenido de las respuestas dadas en los 14 ítems (1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19 y 20) expresado en la adaptación realizada por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014) del Cuestionario de Apoyo Social relacionados a este factor (Dunn et al., 1987). La escala es tipo Likert y consta de cuatro niveles que van de 0 a 3, donde el rango varía de *nunca* a *mucho* y se obtienen puntajes entre 0 y 42, donde a mayor puntaje obtenido, mayor apoyo social de amigos.

Apoyo social general: puntaje total obtenido de las respuestas dadas en los 5 ítems (2, 5, 6, 10 y 15) expresados en la adaptación realizada por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014) en el Cuestionario de Apoyo Social relacionados a este factor (Dunn et al., 1987). La escala es tipo Likert y consta de cuatro niveles que van de 0 a 3, donde el rango varía de *nunca* a *mucho* y se obtienen puntajes entre 0 y 15, donde a mayor puntaje obtenido, mayor apoyo social general.

Sexo

- Definición constitutiva: conjunto de características biológicas que permiten diferenciar a los sujetos entre mujer u hombre (Tubert, 2003).
- Definición operacional: condición de los estudiantes universitarios de ser mujer u hombre según lo auto reportado en la hoja de datos de identificación y de consentimiento informado, en donde se codifica con 0 a las mujeres y con 1 a los hombres.

Variables a controlar

Edad

- Definición constitutiva: tiempo que una persona ha vivido desde su nacimiento hasta la actualidad (Larousse, 1997).
- Definición operacional: edad del individuo auto reportada en los datos de identificación. Esta variable se controló con la técnica de homogenización de la muestra, limitando la aplicación de los instrumentos del estudio a estudiantes de la

Universidad Católica Andrés Bello en un rango de edades comprendidas entre 18 y 27 años edad. Esta variable es controlada con el fin de respetar la población en la cual fueron validados algunos de los instrumentos que serán usados en la presente investigación.

Tipo de carrera

- Definición constitutiva: Es la línea de estudios universitarios en un área de conocimiento específico por medio del cual se obtiene un título (López, 2003). Tal clasificación se encuentra orientada en la diferenciación elaborada por Villar (1998) en relación a las disciplinas de tipo científico-tecnológicas y las disciplinas en ciencias sociales y humanidades. Donde, de acuerdo a Tovar-Gálvez (2008), las disciplinas científico-tecnológicas se encuentran enmarcadas hacia la investigación, el cálculo y la construcción; mientras que las ciencias sociales y humanidades están orientadas hacia las habilidades verbales, los problemas humanos y el servicio social.
- Definición operacional: adscripción de la escuela con énfasis en aprendizajes de tipo humanista o científico de la carrera universitaria, reportada por el sujeto en la hoja de datos de identificación, que consiste en la ubicación de la carrera dentro de las distintas escuelas de la Universidad Católica Andrés Bello codificadas de la siguiente manera:
 - Facultad de Ingeniería: Ingeniería Civil (1), Ingeniería Industrial (2), Ingeniería en Informática (3) e Ingeniería en Telecomunicaciones (4).
 - Facultad de Humanidades y Educación: Letras (5), Psicología (6), Filosofía (7), Comunicación Social (8) y Educación (9).
 - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: Administración y Contaduría (10), Ciencias Sociales (11) y Economía (12).
 - Facultad de Derecho: Derecho (13).

Tipo de investigación

Debido a que no se tiene control activo sobre las variables predictoras de la investigación (motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo) el presente estudio es de tipo no experimental. En este sentido, la investigación no

experimental se refiere, a la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o son inherentemente no manipulables (Kerlinger y Lee, 2002). En este caso, las variables son intrínsecas al sujeto y por tanto la manipulación de las mismas no es viable.

En relación a lo anterior, según Uribe (2011), cuatro aspectos caracterizan este tipo de investigación, (a) dada la no manipulación de las variables, el control dentro de la investigación es escaso; (b) las causas del fenómeno de estudio son buscadas de forma retrospectiva por medio de la inferencia; (c) la muestra no es seleccionada aleatoriamente a partir de la población y (d) existe una importante falta de control de las variables extrañas, lo que interfiere en los resultados de tal investigación. A su vez, la investigación será de tipo transversal, según la dimensión temporal de la investigación, pues todas las variables serán medidas en un único momento en el tiempo (Kerlinger y Lee, 2002).

En consecuencia, según el objetivo y grado de conocimiento de la presente investigación, el tipo de relación es correlacional-causal, debido a que se pretendió predecir el fenómeno en cuestión a partir de un conjunto de variables. Es decir, se buscaba explicar las relaciones entre las variables del estudio determinando su dirección y magnitud y a su vez, identificar cuáles eran las causas y los efectos (Uribe, 2011). En este sentido, en el presente estudio se evalúa la influencia de la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo sobre el rendimiento académico, es decir, se pretende establecer relaciones de influencia entre dos o más variables en un momento específico, (Uribe, 2011).

Diseño de investigación

En la investigación, se utilizó un diseño correlacional-transversal prospectivo de grupo único, pues se realizó una única medición en el tiempo a un grupo único de participantes, lo que tuvo como ventaja la posibilidad de aumentar el número de variables independientes que fueron estudiadas a la vez, y que además, permitió poder llevar a cabo predicciones sujeto a sujeto otorgando cierto grado de control, lo cual garantizó mayor validez externa dada la representatividad muestral, pues se pretendió escoger a los sujetos de tal forma que todos los valores posibles de las variables predictoras estuvieran bien representadas en la muestra. En este sentido, en el modelo predictivo se utilizaron como técnica de análisis de datos la

regresión múltiple, en la cual se trabajó con la información contenida en todas las puntuaciones (León y Montero, 2003).

El análisis de regresión múltiple es un método para estudiar los efectos y magnitudes de varias variables predictoras sobre una variable predicha, utilizando los principios de correlación y regresión. Es decir, a partir del conocimiento de los valores de las variables predictoras (la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo), se pretendió predecir la variable predicha (rendimiento académico) (Kerlinger y Lee, 2002).

Las hipótesis se contrastaron con un modelo de regresión múltiple, el cual permitió estudiar de qué manera los puntajes de la variable predicha (rendimiento académico) dependieron de los valores tomados por las variables predictoras del estudio (motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo), es decir, analiza influencias comunes o separadas de dos o más variables predictoras sobre la predicha (Kerlinger y Lee, 2002).

Por otra parte, dentro de las ventajas del análisis de regresión múltiple se encuentran: (a) su uso fundamental para la estadística y la inferencia, y además, está íntimamente relacionada con métodos matemáticos básicos y poderosos, (b) desde el punto de vista del investigador es útil y práctico, (c) constituye un método general para analizar muchos datos de investigación del comportamiento, (d) se considera como un método refinado y poderoso del control de la varianza y (e) constituye una técnica poderosa y eficiente de comprobación de hipótesis y para realizar inferencias (Kerlinger y Lee, 2002).

El modelo de regresión realizado fue representado por (RA) rendimiento académico, que figuró como variable predicha continua y de razón, la cual se vio influida por las variables predictoras. Estas variables que influyeron sobre el rendimiento académico fueron: (MLA) Motivación al Logro Académico (variable de intervalo), (AA) Autoeficacia Académica (variable de razón), (ASP) Apoyo Social Percibido (variable de razón), (SF) Sexo Mujer y (SM) Sexo Hombre (variable dicotómica).

Por su parte (a) figuró en el modelo como una constante y (e) como la estimación del error.

En este sentido, de acuerdo a Peña (2009) el modelo de regresión múltiple presenta los siguientes supuestos:

- Todas las variables son numéricas, con al menos un nivel de medida de intervalo.
- Las variables están medidas con un alto grado de confiabilidad.
- La relación entre la variable dependiente con las independientes es lineal, es decir, hay una correlación entre la variable dependiente con las independientes.
- Homocedasticidad de los errores, es decir, las diferencias entre los valores obtenidos por el modelo y los realmente observados en la variable independiente, se distribuyen de modo normal y su dispersión para cada combinación de valores de las variables independientes.
- Baja multicolinealidad entre las variables independientes.

Siendo que, se contrastaron en el estudio dado el cumplimiento de los supuestos las siguientes hipótesis:

- $H_0: \beta_1 = \dots = \beta_K = 0$ (el modelo no es explicativo: ninguna de las variables explicativas influyó en la respuesta).
- $H_1: \beta_j \neq 0$ para algún $j = 1, \dots, K$ (el modelo es explicativo: al menos una de las variables X_j influyó en la respuesta).

Diseño Muestral

La población aproximada de estudio estuvo constituida por mujeres y hombres estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello en la sede de Montalbán, en la ciudad de Caracas, Venezuela. Para el periodo académico 2012-2013 se contó con un total de 11.239 estudiantes inscritos en la Oficina de Control de Estudios de la UCAB en las carreras de pregrado impartidas por la universidad (Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez, 2013). Las carreras de pregrado impartidas en la Universidad Católica Andrés Bello son:

- Facultad de Ingeniería: Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Informática e Ingeniería en Telecomunicaciones.
- Facultad de Humanidades y Educación: Letras, Psicología, Filosofía, Comunicación Social y Educación.
- Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: Administración y Contaduría, Ciencias Sociales y Economía.

- Facultad de Derecho: Derecho.

Para la escogencia de la muestra es necesario un criterio de 20 o 30 personas por variable como mínimo para que el estudio posea la validez externa necesaria, de modo que favorezca la replicabilidad y generalización de los resultados (Angelucci, 2009). En esta misma línea, la autora señala que si bien la cantidad de casos necesarios depende de la complejidad del modelo, se requiere un mínimo de casos de entre 200 y 300 para asegurar la representatividad de la muestra y disminuir el margen de error.

Ya que los análisis estadísticos con grandes muestras tienden a ser más precisos y con menores probabilidades de escoger una muestra sesgada dada la distribución de las diferencias individuales, en el presente estudio se estableció un tamaño muestral de 300 personas (Kerlinger y Lee, 2002).

En este sentido, la presente investigación trabajó con una muestra de 300 estudiantes de pregrado de las diferentes carreras impartidas en la universidad, que estudiaban entre 5to y 10mo semestre y que poseían una edad comprendida entre 18 y 27 años, lo cuales fueron elegidos mediante un muestreo propositivo, el cual se incluye dentro del tipo de muestro no probabilístico, es decir, que no selecciona a los sujetos mediante la aleatorización (Kerlinger y Lee, 2002).

De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), este tipo de muestreo se caracteriza por el uso de intenciones deliberadas o criterios de inclusión y exclusión para obtener muestras representativas para la investigación al incluir áreas o grupos que se presumieron son típicos de la población, y que además concuerdan con las variables de importancia de la investigación, es decir, los individuos que cumplieron los criterios de inclusión referentes a la edad y carrera, o sea, estudiantes universitarios de ambos sexos que cursaban entre 5to y 10mo semestre en la UCAB. En este sentido, el sexo es una variable importante pues se necesitó para la muestra una cantidad suficiente de hombres y mujeres distribuidos equitativamente dentro de todos los estudiantes seleccionados de las diferentes carreras impartidas por la UCAB.

En relación al tamaño muestral propuesto, se intentó evitar el efecto de N grande y cumplir con el teorema del límite central, esto es, que una diferencia muy pequeña resulte significativa desde un punto de vista estadístico, sin tener significación práctica o que una muestra demasiado reducida no permita que exista una muestra lo suficientemente grande

como para que los datos se distribuyan de manera normal a las características de la población (Kerlinger y Lee, 2002). Es por ello, que en el presente estudio se estimó una muestra de aproximadamente 75 estudiantes por cada variable predictora incluida en la investigación, donde cada participante debe acceder de forma voluntaria a ser parte del estudio.

Instrumentos

Se elaboró un cuadernillo con todos los instrumentos que fueron aplicados a la muestra de estudio, incluyendo los datos de identificación necesarios para llevar a cabo la investigación. En este sentido, se solicitó la opinión de expertos en el diseño adecuado del cuadernillo final.

Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez, (1998), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine (2013).

La escala elaborada por Manassero y Vásquez en el año 1998 se fundamenta en un modelo de escala, diseñado previamente por los mismos autores en el año 1991, que está basada en el modelo motivacional de atribuciones causales de Weiner, en el cual se pretende incluir la estructura y procesos cognitivos que influyen sobre la conducta a través de la experiencia consciente (García-Leone y Ramón-Scovine 2013). En este sentido, Manassero y Vásquez, reportan que el modelo motivacional sobre el cual basan su instrumento, establece que una secuencia motivacional se inicia con un resultado conductual interpretado subjetivamente por el sujeto como positivo (éxito) o negativo (fracaso) relacionándolos con sentimientos o emociones de felicidad o de tristeza respectivamente (citado en García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

La escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) creada en 1998 está conformada por 22 ítems de diferencial semántico que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos siendo que para evitar sesgos, los ítems se presentan con las puntuaciones balanceadas en sentido creciente y decreciente, de modo que a mayores puntajes, mayor motivación al logro académico. Los puntajes totales conseguidos en la escala son un índice que refleja el nivel de motivación al logro académico del sujeto evaluado (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013). Por su parte, los resultados obtenidos con las validaciones realizadas a la escala original por los autores iniciales se resumen en una fiabilidad derivada con un alfa de cronbach de .86,

obteniendo además, una consistencia interna de .91, con una medición de estabilidad temporal de los puntajes obtenida por medio de un test-retest de .71 (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

La adaptación de la escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) realizada por García-Leone y Ramón-Scovine en el año 2013, usada en el presente estudio, fue modificada por Morales-Bueno y Gómez Nocettir, con el fin de ajustar la escala según lo requerido por García-Leone y Ramón-Scovine, siendo que, se recortó el puntaje de la escala original pasando de 1-9 puntos a 1-6 puntos y se modificó la redacción de los ítems pasando de afirmaciones a preguntas cerradas, facilitando de esta manera su aplicación (VER ANEXO A) (citado en García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

Para la adaptación de la escala, se llevaron a cabo evaluaciones por jueces expertos en las cuales se modificaron diversos aspectos de la prueba, entre ellos se realizó una modificación en la redacción de las instrucciones y de algunos ítems, y se reorganizó la presentación de las mismas para mejorar su comprensión. Además, considerando tres de los cinco jueces como criterio para eliminar o modificar un ítem, se eliminó el ítem 8 relativo a la capacidad para estudiar, pues este no concordaba con la definición conceptual del constructo planteada por los autores. Asimismo, se cambió el orden de las respuestas, con el fin de homogenizar la presentación de las opciones en la escala (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

En este sentido, y con el fin de verificar el comportamiento psicométrico de la adaptación del instrumento, se comprobó la confiabilidad al ser aplicado en la muestra definitiva, que estuvo compuesta por 353 estudiantes de pregrado de carreras semestrales en la Universidad Católica Andrés Bello sede Montalbán, obteniendo un alfa de cronbach de .82.

La confiabilidad obtenida en la aplicación, es similar a la reportada por Manassero y Vásquez (.86) y superior a la hallada con la prueba piloto (.79), con lo cual se confirmó la consistencia interna del instrumento (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

En lo que respecta a la estructura factorial, García-Leone y Ramón-Scovine (2013), encontraron tres factores que lograron explicar el 42.24% de la varianza total, siendo estos motivación de esfuerzo, motivación de interés y motivación de competencia del profesor. Estos factores difieren de lo encontrado en el estudio piloto realizado por las autoras donde se obtuvieron tres factores (motivación de interés, motivación de esfuerzo y motivación de

competencia del profesor). Sin embargo, dichos factores no concuerdan con los cinco factores encontrados por los autores iniciales Manassero y Vásquez, (motivación de interés, motivación de tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen y motivación de competencia del profesor).

Las diferencias encontradas entre el estudio de García-Leone y Ramón-Scovine (2013) y el de Manassero y Vásquez son atribuidas al tipo de muestra con la cual se validó el instrumento inicialmente, siendo que, fue recogida en España, y estuvo comprendida por estudiantes de bachillerato con una edad media de 16 años, lo cual difiere de la usada por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), quienes adaptan el instrumento en una muestra universitaria en edades comprendidas de 17 a 27 años de edad, lo cual ciertamente podría explicar las diferencias en los factores encontrados.

Sin embargo, lo descrito anteriormente no fue limitante para la aplicación de la escala por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), con lo cual se usó igualmente en el presente estudio, dada la alta consistencia interna en todas sus versiones.

Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron, (2010), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013).

La escala originalmente realizada por England-Bayron en 2010, evalúa el grado de seguridad que el estudiante tiene de poder llevar a cabo diversas actividades de índole académico, es decir, mide, según lo expresado por los autores, la autoconfianza del sujeto en poder realizar las actividades descritas en los ítems de la escala (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

En este sentido, y siguiendo lo planteado por los autores del instrumento, dentro de las ventajas de dicha escala resaltan: (a) en las sub escalas incluidas en el test, figuran aspectos que resaltan competencias claves para el aprendizaje efectivo; (b) fue diseñada para medir aspectos académicos en estudiantes universitarios; y (c) favorece el cumplimiento de lo postulado en las teorías de Bandura, en cuanto a la autoeficacia y su atención de dominios específicos del funcionamiento de estudiantes en el contexto universitario (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

La escala de Autoeficacia Académica de England-Bayron creada en 2010 está conformada por 34 ítems los cuales se encuentran agrupados en siete actividades académicas:

(a) concentración en clase (cuatro reactivos), (b) memorización (seis reactivos), (c) concentración en los exámenes (cuatro reactivos), (d) comprensión (cuatro reactivos), (e) explicar conceptos (seis reactivos). El estudiante en cada ítem señala el nivel de seguridad que tiene para llevar a cabo cada una de las tareas presentadas en cada actividad académica. Para ello se usa una escala de tipo Likert de 10 puntos, donde 0= totalmente inseguro y 10= totalmente seguro. Los puntajes totales conseguidos en la escala son un índice que refleja el nivel de autoeficacia académica del sujeto evaluado (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

Por su parte, los resultados obtenidos con las validaciones realizadas a la escala original por los autores iniciales, se resumen en una fiabilidad derivada con un alfa de cronbach de .93 específicamente, la autora destaca que para la subescala concentración en clase obtuvo un alfa de .84, en explicar conceptos obtuvo un alfa de .84, en distinguir conceptos un alfa de .81, y en la subescala de tomar notas obtuvo un alfa de .86 (England-Bayron, 2010).

Para la adaptación de la escala, se llevaron a cabo evaluaciones por jueces expertos en las cuales se modificaron diversos aspectos de la prueba con el propósito de determinar su validez de contenido, la cual no es reportada por (England-Bayron, 2010) y también con el fin de facilitar su comprensión, adecuando además, el vocabulario usado en distintas secciones introductorias de los ítems a fin de adaptarlos a la muestra de estudio. Finalmente, se igualó la cantidad de ítems dentro de cada una de las siete actividades académicas, de modo que cada una tuviese cinco ítems, y todos los porcentajes fuesen iguales (García-Leone y Ramón-Scovine, 2013).

En este sentido, García-Leone y Ramón-Scovine (2013) realizaron un estudio piloto con la versión de la escala con base en la evaluación elaborada por los jueces expertos con 180 estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología de la UCAB con edades entre 16 y 27 años de edad (hombres=20.55% y mujeres=74.95%) donde obtuvieron una consistencia interna con un alfa de cronbach de .91, lo cual indica una alta consistencia interna. Además, no eliminaron ningún ítem ya que esto no aumentaba la confiabilidad de la escala de manera significativa.

Asimismo, la escala elaborada según lo recabado con la muestra definitiva usada en su estudio, los autores verificaron la confiabilidad del test, obteniéndose un alfa de cronbach de .94, siendo este muy similar al reportado (.93) por England-Bayron (2010) y ligeramente

superior que la adaptación de la escala de autoeficacia académica en el piloto (.91), lo cual confirma la alta consistencia interna que posee el instrumento.

En este sentido, y tomando como antecedente lo descrito anteriormente, para el presente estudio se utilizó la adaptación de la escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron realizado por García-Leone y Ramón-Scovine (2013), en la Universidad Católica Andrés Bello (VER ANEXO B).

Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), adaptado en población venezolana por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014).

El Cuestionario de Apoyo Social de Dunn et al. (1987), se fundamenta en lo entendido sobre el apoyo social, el cual se puede dar por medio de los que rodean a la persona y los recursos que le ofrecen, siendo relevante la percepción que se tenga de dicho apoyo. En este sentido, el apoyo social tiene dos dimensiones, una objetiva y otra subjetiva. La dimensión objetiva se relaciona con las provisiones de herramientas reales de ayuda que se le da a un individuo. Mientras que, el apoyo social percibido tiene un componente cognitivo, ya que se refiere a la percepción que tiene la persona sobre el cuidado y estima de los demás hacia sí mismo, donde dicha percepción promueve la salud de la persona (Cobb, 1976). Igualmente, se refiere a la valoración que la persona realiza de su red de apoyo y de los recursos, lo cuales son evaluados de manera subjetiva bajo los criterios de disposición y satisfacción (Barrón y Sánchez, 2001).

Específicamente, el apoyo social se define es la ayuda percibida por una persona tanto emocional como instrumental por parte de otros tales como, familiares, amigos y personas en general (Castaño, Ruiz-Pérez y Montero-Piñar, 2008).

Con respecto a la escala, está conformada originalmente por 28 ítem, donde el puntaje se realiza de acuerdo a la presencia o ausencia de las situaciones, en una escala que va de 0 a 3, donde 0= *nada o nunca*, 1= *muy poco*, 2= *regular o moderado* y 3= *mucho o siempre*. Su aplicación es de forma individual, donde el contenido de los ítem está dividido en 5 factores que representan las tres fuentes de apoyo social: (a) apoyo de amigos, (b) apoyo de personas cercanas o próximas, (c) apoyo de la familia, (d) apoyo general y (e) opiniones cercanas de apoyo. Dicho cuestionario no ofrece un puntaje global, sino un puntaje que corresponde a cada uno de los cinco factores, es decir, se interpretan en función de los factores particulares y no

como un índice global de apoyo social. Es entonces, como su interpretación es de forma que a mayores puntajes, mayor nivel del tipo de apoyo del que se refiere cada factor (Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González, 2014).

Por su parte, el cuestionario ha sido utilizado en el contexto venezolano, ha sido utilizado en el ámbito académico por Feldman et al. (2008), los cuales obtuvieron una confiabilidad de .96 con alfa de cronbach y .83 por medio del método de dos mitades. En este sentido, en el estudio llevado a cabo por Feldman et al. (2008) encontraron que de los cinco factores propuestos, sólo tres fueron significativos a saber, apoyo de amigos, apoyo familiar y apoyo general. Asimismo, los ítems correspondientes al factor apoyo de amigos son el 1, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 19, 20, 22, 23, y 24; para apoyo familiar los ítems 5, 10, 18, 21, 25 y 26; y los correspondientes a apoyo general que son 3, 7, 12, 17 y 19 de la escala original. Por otra parte, los ítems número 2, 3 y 22 de la escala original se corrigen de forma inversa.

Asimismo, Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014), realizaron un análisis psicométrico del instrumento, con el propósito de clarificar su confiabilidad y validez. De esta manera, obtuvieron un coeficiente alfa de cronbach de .86, lo cual implica una alta consistencia interna. También, obtuvieron la confiabilidad de cada dimensión de la escala con el coeficiente de cronbach para cada una de las dimensiones donde, para amigos, fue de .85, para familia .81 y para general .30. Dichos coeficientes señalan una alta consistencia interna para las primeras sub escalas (amigos y familia) y una baja consistencia interna para la tercera sub escala (general).

A su vez, Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González, (2014), realizaron el análisis de componente principal, rotación varimax, donde previamente establecieron el número de factores esperados tomando en cuenta los resultados hallados en muestra de estudiantes universitarios venezolanos.

Al mismo tiempo, el 46.55% de la varianza total de la escala es explicada por los tres factores, los autores encontraron para el primer factor un autovalor de 6.59, explicando el 29.96% de la varianza, el segundo factor tuvo un autovalor de 2.21 y explicó el 10.07% de la varianza mientras que el tercer factor obtuvo un autovalor de 1.43 con lo cual explicaba el 6.51% de la varianza. Cada ítem cargó en el factor donde le correspondía hacerlo bajo un criterio mínimo de .30, no siendo así el ítem 13 del tercer factor. Los ítems quedaron compuestos para el primer factor correspondiente al apoyo social de amigos son los ítems 1, 3,

5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19 y 20; para el segundo factor apoyo social familiar quedaron los ítem 4, 9, 13, 14, 17, 21 y 22; y para el tercer factor apoyo social general se compuso de los ítem: 2, 5, 6, 10 y 15 (Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González, 2014).

Debido a los resultados mencionados, la escala a emplearse en la presente investigación estuvo compuesta por los 22 ítems que corresponden a los tres factores que resultaron significativos en la investigación Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González, (2014). Igualmente se consideró apropiado aplicar este instrumento ya que, ha sido utilizado en la población venezolana en general y universitaria en particular obteniendo un adecuado comportamiento psicométrico en todas sus dimensiones (VER ANEXO C).

Cuestionario de datos sociodemográficos y carta de consentimiento informado

Se agregó dentro del cuadernillo final un formato ad hoc, donde se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó la edad, el sexo, la carrera, semestre general y puntaje promedio de notas (VER ANEXO D).

Igualmente, se incluyó una carta con los objetivos de la investigación, aclarando además las consideraciones éticas del estudio y se pidió su consentimiento para hacer uso de la información para fines investigativos, a lo que el estudiante firmó como señal de acuerdo explícito al participar dentro de la investigación (VER ANEXO E).

Procedimiento

La presente investigación fue llevada a cabo en diferentes fases, con el propósito de establecer cuál era el estado actual del problema de investigación planteado, mediante la elaboración del marco teórico y la metodología que fue usada para llevar a cabo la investigación. Para ello, en principio se realizó una fase de recolección de información bibliográfica, en la cual se revisó la literatura pertinente de las variables del estudio, motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo y cómo estos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de pregrado.

Luego de la culminación de la elaboración del proyecto, se realizaron las modificaciones y cambios pertinentes según lo solicitado por comisión de trabajo de grado. Una vez aprobado el proyecto se elaboró la carta de consentimiento informado y el cuadernillo

que incluía todos los instrumentos a ser usados en la investigación. En el cuadernillo se agregaron la escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML), la Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron y Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (Variables predictoras), además de la ficha de datos sociodemográficos (edad, sexo, semestre, carrera y promedio de notas).

Adicionalmente, se elaboró un cuadernillo digital (incluida la carta de consentimiento) para la aplicación en línea del cuestionario, realizado en la plataforma de Google Drive, esto debido a las continuas suspensiones de clases dadas las manifestaciones y marchas realizadas durante la fase de aplicación (abril-junio 2017). Este cuestionario tenía el mismo formato que el impreso, con el fin de igualar lo máximo posible las condiciones de aplicación.

El rendimiento académico fue auto reportado en el cuestionario. Previamente, se les indicó a los participantes que debían obligatoriamente colocar la estimación de su promedio académico dada la importancia del dato en el estudio.

Luego de aprobada la escala, la carta de consentimiento informado y el cuestionario en línea, se procedió a contactar con los estudiantes que formarán parte de la muestra, donde se les dio a conocer los propósitos de la investigación y se les hizo llegar la carta de consentimiento informado. La muestra estuvo conformada por estudiantes de pregrado de 5to al 10mo semestre de las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería en Telecomunicaciones, Letras, Psicología, Filosofía, Comunicación Social, Educación, Administración y Contaduría, Ciencias Sociales, Economía y Derecho, con edades comprendidas entre 18 y 27 años de edad de ambos sexos.

Los grupos de aplicación estaban conformados entre 10 y 15 estudiantes por vez (en la aplicación presencial), de modo de asegurar que fuera llevada a cabo bajo los estándares éticos, con lo cual la aplicación de la batería de pruebas a toda la muestra no se dio en una única sesión.

En caso de que el estudiante no aprobaba la carta de consentimiento informado se procedía a buscar otro estudiante que accediera a participar en la investigación.

Para la aplicación, se les dio el instrumento junto con un lápiz mongol N°2 y con las instrucciones específicas para que llevaran a cabo la evaluación, solicitando que rellenaran todos los espacios, explicando de forma individual o grupal que no debían dejar preguntas sin responder y aclarando que podían realizar cualquier pregunta a las evaluadoras. Además se les

recordó el carácter anónimo del instrumento, pues los datos recabados únicamente fueron usados por las autoras con fines investigativos.

En el caso de la aplicación en línea, se les envió un correo a los participantes donde se les explicaban las implicaciones de la investigación y las instrucciones precisas para el llenado de la encuesta, siendo que, no podían dejar ningún espacio libre, dado que todos los caracteres fueron descritos como obligatorios al momento de construir el cuadernillo, con lo cual el programa impedía la continuación si faltaba algún ítem por completar.

El proceso de evaluación presencial se realizó en los salones e instalaciones de la Universidad Católica Andrés Bello sede Montalbán, donde se aseguró el mantenimiento de las condiciones ambientales lo más constantes posible, así como la presencia de un único evaluador por grupo para reducir los riesgos de sesgo en los resultados de las pruebas por posibles efectos de variables extrañas. En este sentido, para las aplicaciones de los cuestionarios en línea se les envió únicamente a estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión para la investigación, sin embargo dada la modalidad no se pudo controlar la influencia de variables extrañas relacionadas a la aplicación.

Se insistió que la completación del cuestionario era voluntaria y que no se contaba con tiempo límite para culminar el cuestionario. Finalmente se les informó a los participantes que podrían ver los resultados obtenidos en la investigación en la biblioteca de la universidad en el periodo académico 2017-2018.

Una vez recolectados los datos necesarios, se prosiguió a la corrección de las pruebas, y se cargaron los datos en el programa Microsoft Excel 2010 y en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 24, con el fin de elaborar la base de datos y hacer los análisis estadísticos correspondientes. Se cargaron los datos en el programa de SPSS 24.0, se codificaron y se les asignó nombre, nivel de medida, valores mínimos y máximos y tipo de escala. Asimismo se realizó la codificación de los datos obtenidos por variable de la siguiente manera:

- Sexo: Mujer (0) Hombre (1)
- Carrera: Ingeniería Civil (1), Ingeniería Industrial (2), Ingeniería en Informática (3) e Ingeniería en Telecomunicaciones (4), Letras (5), Psicología (6), Filosofía (7), Comunicación Social (8) y Educación (9). Administración y Contaduría (10), Ciencias Sociales (11) y Economía (12) y Derecho (13).

- Semestre: 5to semestre (5), 6to semestre (6), 7mo semestre (7), 8vo semestre (8), 9no semestre (9) y 10mo semestre (10).

Luego se realizaron las sumatorias de los puntajes obtenidos por cada sujeto en la escala de Motivación al Logro (Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)) y en la escala de Auto-eficacia Académica (Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron) para obtener el puntaje total en cada una. Por su parte, en cuanto al Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntayllaz, Sheppard y Lindstrom, se realizaron las sumatorias totales por dimensión (Apoyo Social Familiar, Apoyo Social de Amigos y Apoyo Social General), ya que en este instrumento no existen puntajes globales.

Luego, se calculó la confiabilidad de cada instrumento solicitando el análisis Alfa de Cronbach y método de dos mitades de Guttman. Posteriormente se solicitaron los estadísticos de frecuencia, los descriptivos, gráficos y lo correspondiente al análisis de regresión múltiple, incluidos todos los supuestos.

Finalmente, basado en las hipótesis y la teoría estudiada se realizó el análisis de resultados, la discusión, la conclusión y las recomendaciones de la investigación.

Resultados

Análisis de confiabilidad de los instrumentos

Se llevó a cabo un análisis de confiabilidad de los instrumentos en la muestra definitiva (N=300), mediante el análisis de componentes principales, que se caracteriza por extraer la cantidad máxima de varianza conforme se calcula cada factor (Kerlinger y Lee, 2002), haciendo uso de un autovalor de 1 para todas las escalas.

Motivación al logro académico

Para verificar la consistencia interna entre cada uno de los reactivos de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez, se usó el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach con el cual se obtuvo un puntaje de .80 y por medio del método de dos mitades de Guttman una confiabilidad de .74 (Ver tabla 1), con lo cual se estima que el instrumento posee una adecuada consistencia interna que permite su uso dentro de la investigación (>.70).

Tabla 1.

Estadísticos de Fiabilidad de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez usada para medir Motivación al Logro Académico.

Alfa de Cronbach		,795
Número de elementos		19
Correlación entre coeficientes		,60
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,750
	Longitud desigual	,750
Coeficiente de dos mitades de Guttman		,749

Adicionalmente, se evaluó la estructura factorial de la escala, verificando el supuesto de linealidad a través de la prueba de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.80>.5$ $p=.00$), con lo cual se cumple el criterio de normalidad. Asimismo, se evaluó el supuesto de no esfericidad con la prueba de Bartlett ($X^2=1539.79$ $p=.00$) (ver tabla 2), lo que permite rechazar la hipótesis de matriz de identidad, es decir, se cumple el supuesto de no esfericidad. Por su parte, mediante el análisis de componentes principales usando un autovalor de 1 se

encontraron 5 dimensiones que explican el 55,94% de la varianza total (ver tabla 3).

Tabla 2.

Estadísticos de los supuestos de normalidad y no esfericidad de la variable predictora Motivación al Logro Académico.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,802
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1539,788
	Gl	171
	Sig.	0,000

Tabla 3.

Varianza total explicada mediante el método de extracción análisis de componentes principales de la variable predictora Motivación al Logro Académico.

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,651	24,481	24,481	4,651	24,481	24,481
2	2,094	11,022	35,503	2,094	11,022	35,503
3	1,491	7,845	43,348	1,491	7,845	43,348
4	1,260	6,631	49,979	1,260	6,631	49,979
5	1,132	5,957	55,936	1,132	5,957	55,936
6	,966	5,083	61,019			
7	,910	4,789	65,808			
8	,825	4,344	70,152			
9	,811	4,270	74,422			
10	,769	4,047	78,470			
11	,670	3,529	81,998			
12	,641	3,372	85,370			
13	,513	2,703	88,073			
14	,489	2,574	90,647			
15	,452	2,378	93,025			
16	,421	2,213	95,239			
17	,359	1,891	97,129			
18	,290	1,525	98,654			
19	,256	1,346	100,000			

Autoeficacia Académica

Para verificar la consistencia interna entre cada uno de los reactivos de la Escala de Autoeficacia Académica de England-Bayron, se usó el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach con el cual se obtuvo un puntaje de .95 y por medio del método de dos mitades de Guttman una confiabilidad de .87 (Ver tabla 4) con lo cual se estima que el instrumento posee una adecuada consistencia interna que permite su uso dentro de la investigación (>.80).

Tabla 4.

Estadísticos de Fiabilidad de la Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron para medir la variable Predictora Autoeficacia Académica.

Alfa de Cronbach		,921
Número de elementos		35
Correlación entre formularios		,770
Coefficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,870
	Longitud desigual	,870
Coefficiente de dos mitades de Guttman		,870

Adicionalmente, se evaluó la estructura factorial de la escala, verificando el supuesto de linealidad a través de la prueba de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0.88>.5$ $p=.00$), con lo cual se cumple el criterio de normalidad. Asimismo, se evaluó el supuesto de no esfericidad con la prueba de Bartlett ($X^2=13491.28$ $p=.00$) (ver tabla 5), lo cual permite rechazar la hipótesis de matriz de identidad, es decir, se cumplen el supuesto de no esfericidad. Por su parte, mediante el análisis de componentes principales usando un autovalor de 1 se encontraron 7 dimensiones que explican el 81.71% de la varianza total (ver tabla 6).

Tabla 5.

Estadísticos de los supuestos de normalidad y no esfericidad de la variable predictora Autoeficacia Académica.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,886
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	13491,285
	Gl	595
	Sig.	,000

Tabla 6.

Varianza total explicada mediante el método de extracción análisis de componentes principales de la variable predictora Autoeficacia Académica.

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	14,738	42,110	42,110	14,738	42,110	42,110
2	4,702	13,435	55,545	4,702	13,435	55,545
3	2,994	8,556	64,101	2,994	8,556	64,101
4	1,792	5,121	69,222	1,792	5,121	69,222
5	1,596	4,559	73,781	1,596	4,559	73,781
6	1,515	4,329	78,110	1,515	4,329	78,110
7	1,261	3,603	81,713	1,261	3,603	81,713
8	,870	2,485	84,198			
9	,752	2,148	86,346			
10	,542	1,549	87,895			
11	,516	1,474	89,369			
12	,449	1,283	90,653			
13	,407	1,164	91,817			
14	,341	,976	92,792			
15	,326	,931	93,723			
16	,292	,834	94,558			
17	,232	,664	95,222			
18	,221	,631	95,852			
19	,171	,490	96,342			
20	,155	,444	96,786			
21	,142	,406	97,192			
22	,130	,372	97,564			
23	,118	,338	97,902			
24	,108	,308	98,210			
25	,090	,258	98,468			
26	,090	,256	98,724			
27	,077	,220	98,944			
28	,070	,200	99,143			
29	,061	,174	99,317			
30	,056	,160	99,477			
31	,045	,129	99,606			
32	,042	,119	99,726			
33	,039	,110	99,836			
34	,029	,084	99,919			
35	,028	,081	100,000			

Apoyo Social Percibido

Para verificar la consistencia interna entre cada uno de los reactivos del Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom, se uso el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach con el cual se obtuvo un puntaje de .82 y por medio del método de dos mitades de Guttman una confiabilidad de .81 (Ver tabla 7). Respecto a las dimensiones de la variable apoyo social percibido, se obtuvo por medio del coeficiente Alfa de Cronbach para la dimensión de apoyo social familiar una confiabilidad de .73, para la dimensión de apoyo social de amigos un coeficiente de Cronbach de .81 y por ultimo para la dimensión apoyo social general un Alfa de .99, con lo cual se estima que el instrumento posee una adecuada consistencia interna que permite su uso dentro de la investigación (>.80) (ver tabla 8).

Tabla 7.

Estadísticos de Fiabilidad del Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom.

Alfa de Cronbach	.823
Número de elementos	22
Correlación entre coeficientes	.68
Coeficiente de Longitud igual	.811
Spearman-Brown Longitud desigual	.811
Coeficiente de dos mitades de Guttman	.811

Tabla 8.

Estadísticos de Fiabilidad de las dimensiones de la variable Apoyo Social Percibido (Apoyo Social Familiar, Apoyo Social de Amigos y Apoyo Social General).

Alfa de Cronbach dimensión Apoyo Social Familiar	.730
Número de elementos	7
Alfa de Cronbach dimensión Apoyo Social de Amigos	.813
Número de elementos	14
Alfa de Cronbach dimensión Apoyo Social General	.994
Número de elementos	5

Adicionalmente, se evaluó la estructura factorial del cuestionario, verificando el supuesto de linealidad a través de la prueba de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.88>.5$ $p=.00$), con lo cual se cumple el criterio de normalidad. Asimismo, se evaluó el supuesto de no esfericidad con la prueba de Bartlett ($X^2=2015.36$ $p=.00$) (ver tabla 9), lo cual permite rechazar la hipótesis de matriz de identidad, es decir, se cumplen el supuesto de no esfericidad. Por su parte, mediante el análisis de componentes principales usando un autovalor de 1 se encontraron 5 dimensiones que explican el 54,56% de la varianza total (ver tabla 10).

Tabla 9.

Estadísticos de los supuestos de normalidad y no esfericidad de la variable predictora Apoyo Social Percibido.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.880
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2015.369
	Gl	231
	Sig.	,000

Tabla 10.

Varianza total explicada mediante el método de extracción análisis de componentes principales de la variable predictora Apoyo Social Percibido.

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,182	28,099	28,099	6,182	28,099	28,099
2	2,191	9,959	38,058	2,191	9,959	38,058
3	1,320	5,998	44,057	1,320	5,998	44,057
4	1,265	5,751	49,808	1,265	5,751	49,808
5	1,046	4,754	54,561	1,046	4,754	54,561
6	,995	4,522	59,083			
7	,895	4,070	63,153			
8	,855	3,887	67,040			
9	,775	3,523	70,563			
10	,762	3,465	74,028			
11	,680	3,090	77,118			
12	,625	2,841	79,960			
13	,619	2,814	82,774			
14	,564	2,565	85,339			
15	,504	2,292	87,631			
16	,500	2,271	89,901			
17	,438	1,989	91,890			
18	,413	1,877	93,768			
19	,388	1,764	95,531			
20	,348	1,583	97,114			
21	,328	1,489	98,603			
22	,307	1,397	100,000			

Análisis descriptivos

La muestra estuvo compuesta por 300 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (60% mujeres y 40% hombres), con edades comprendidas entre 18 y 27 años ($\bar{x}=21.63$ $S=1.82$) de las diferentes carreras de pregrado impartidas en la universidad (Ingeniería Civil 5.66% (17), Ingeniería Industrial 8% (24), Ingeniería en Informática 5.33% (16), Ingeniería en Telecomunicaciones 6% (18) Letras 2.33% (7), Psicología 31.66% (95), Filosofía 0.33% (1), Comunicación Social 15.33% (46), Educación 1.66% (5), Administración y Contaduría 11% (33), Ciencias Sociales 1.33% (4), Economía 5% (15) y Derecho 6.33% (19) que cursaban del quinto al décimo semestre del período académico (5to semestre 32.33% (97), 6to semestre 21.33% (64), 7mo semestre 8% (24), 8vo semestre 17.33% (52), 9no semestre 2.66% (8) y 10mo semestre 18.33% (55) (ver gráfico 1)

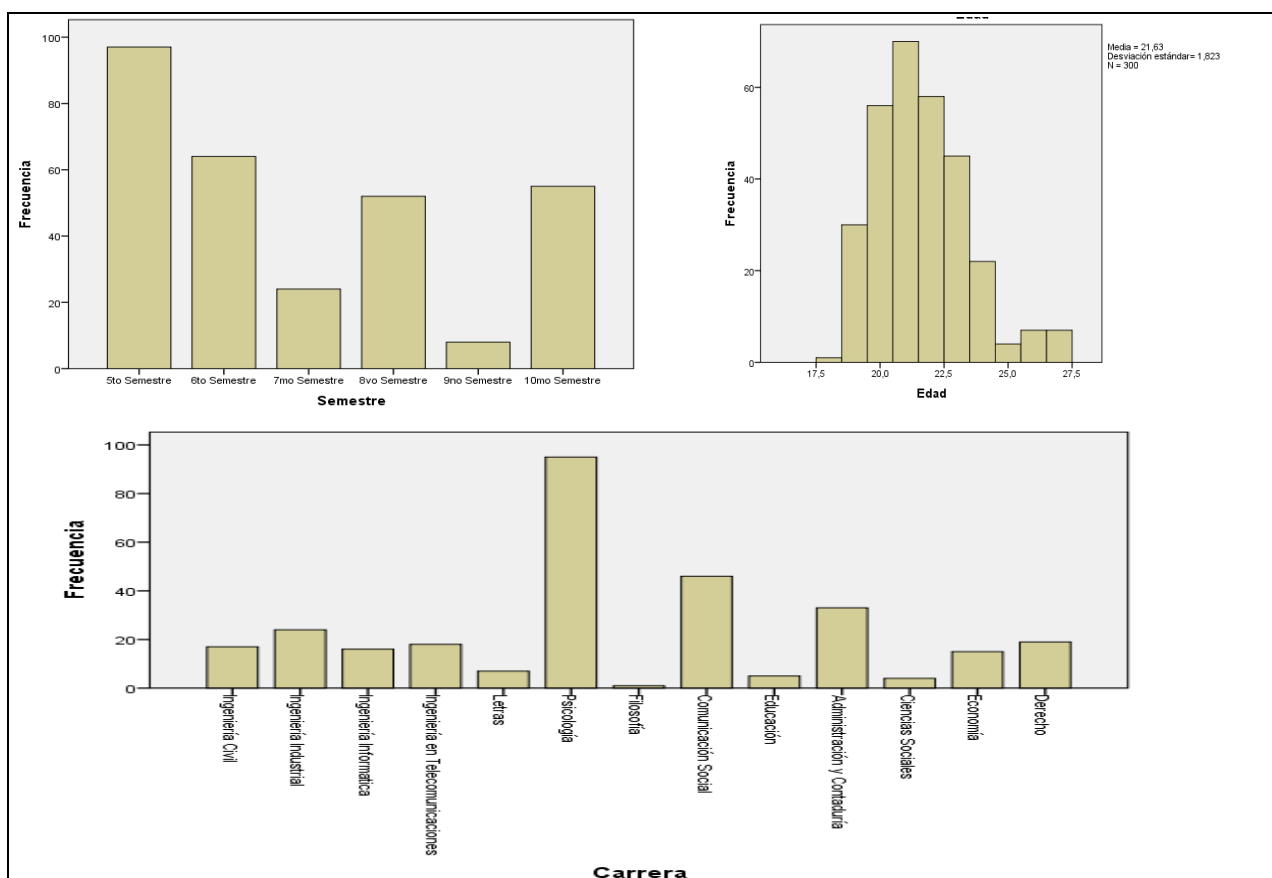


Grafico 1. Histograma de frecuencia de la variable control Edad ($\bar{x}=21.6$; $S=1.92$) y gráfico de barras de las variables control Semestre y Carrera como indicador de la distribución muestral en la investigación.

Rendimiento Académico

La variable rendimiento académico fue medida a través del autoreporte del promedio de notas obtenido por los estudiantes en las materias inscritas de la carrera. Con un 95% de confianza se obtuvo una media de 13.21 es decir, que el promedio de notas de los estudiantes universitarios se encuentra por encima de la menor nota probatoria posible (10 puntos), con una desviación típica de 1.76, una mediana de 13, y un rango de rendimiento académico mínimo de 10 puntos y máximo de 18 puntos. El coeficiente de variación resultó ser de 13.32% lo que significa que el conjunto de datos se distribuyó de forma homogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente positiva ($As=.47$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte izquierda de la media de forma platicúrtica ($Curtosis=.220 < 3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 2).

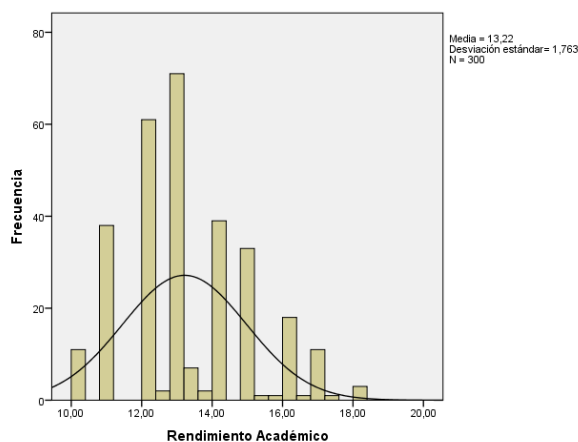


Grafico 2. Histograma de frecuencia de la variable predicha Rendimiento Académico.

Motivación al Logro Académico

En lo que respecta a la variable motivación al logro académico medida a través del autoreporte de los estudiantes en la escala donde las puntuaciones más altas corresponden a una mayor motivación por lograr el éxito académico. Con un 95% de confianza se obtuvo una media de 84.98, lo que quiere decir que existe una alta motivación por lograr el éxito académico en los estudiantes universitarios, con una desviación típica de 9.80, una mediana de 86 y un rango de motivación al logro académico mínimo de 53 y máximo de 110. El coeficiente de variación resultó ser de 11.53% lo que significa que el conjunto de datos se

distribuyó de forma homogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente negativa ($As=-.517$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma platicúrtica ($Curtosis=.63<3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 3).

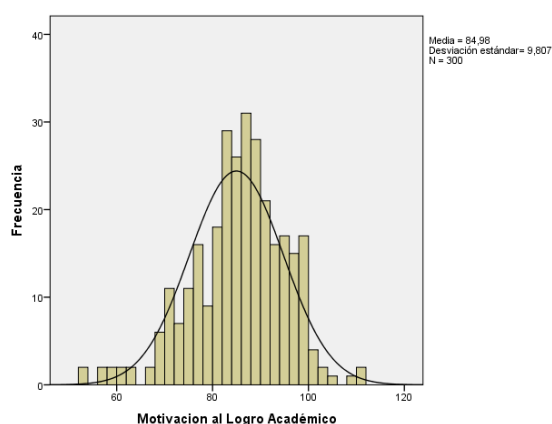


Grafico 3. Histograma de frecuencia de la variable predictora Motivación al Logro Académico.

Autoeficacia Académica

En cuanto a la variable autoeficacia académica, medida a través del autoreporte de los estudiantes en la escala, donde un mayor puntaje total obtenido indica una mayor autoeficacia académica percibida. Se obtuvo con un 95% de confianza una media de 282.82 lo que quiere decir que existe una alta autoeficacia académica en los estudiantes universitarios, con una desviación típica de 46.62, una mediana de 290 y un rango de autoeficacia académica mínimo de 70 y máximo de 350. El coeficiente de variación resultó ser de 16.48% lo que significa que el conjunto de datos se distribuyó de forma heterogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente negativa ($As=-.1.88$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma leptocúrtica ($Curtosis=5.60>3$), lo que quiere decir que los valores se muestran concentrados alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 4).

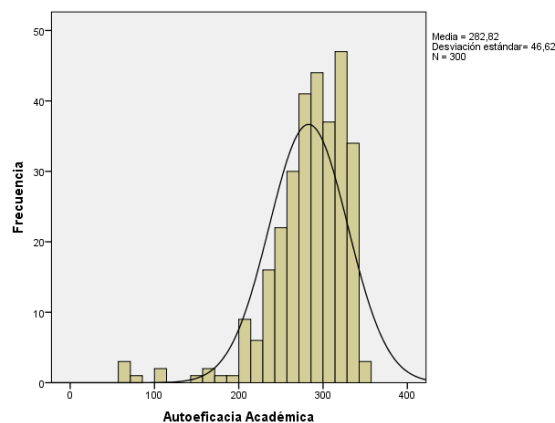


Grafico 4. Histograma de frecuencia de la variable predictora Autoeficacia Académica.

Apoyo Social Percibido (dimensión Apoyo Social Familiar)

La variable apoyo social percibido fue medida a través del autoreporte de los estudiantes en una escala que va de nunca percibe apoyo social a mucha percepción de apoyo social. En la dimensión apoyo social familiar se obtuvo con un 95% de confianza una media de 14.45 lo que quiere decir que existe una moderada percepción de apoyo social familiar en los estudiantes universitarios, con una desviación típica de 3.9, una mediana de 15 y un rango de nunca perciben apoyo social familiar mínimo de 0 y de mucho apoyo social percibido familiar máximo de 21. El coeficiente de variación resultó ser de 27.33 lo que significa que el conjunto de datos se distribuyó de forma muy heterogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente negativa ($As = -.96$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma platicúrtica ($Curtosis = .73 < 3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 5).

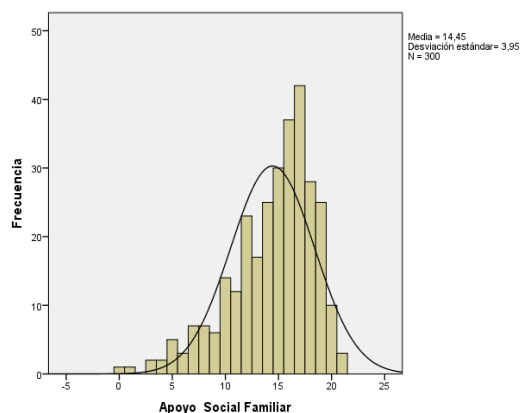


Grafico 5. Histograma de frecuencia de la variable predictora Apoyo Social en su dimensión Apoyo Social Familiar.

Apoyo Social Percibido (dimensión Apoyo Social de Amigos)

La variable apoyo social percibido fue medida a través del autoreporte de los estudiantes en una escala que va de nunca percibe apoyo social a mucha percepción de apoyo social. En la dimensión apoyo social de amigos se obtuvo con un 95% de confianza una media de 31.23 lo que quiere decir que existe una moderada percepción de apoyo social de amigos significativos en los estudiantes universitarios con una desviación típica de 6.05, una mediana de 32 y un rango de nunca perciben apoyo social de amigos mínimo de 6 y de mucho apoyo social percibido de amigos máximo de 46. El coeficiente de variación resultó ser de 19.37 lo que significa que los datos se distribuyeron de forma heterogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente negativa ($As=-.82$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma platicúrtica ($Curtosis=.74 < 3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 6).

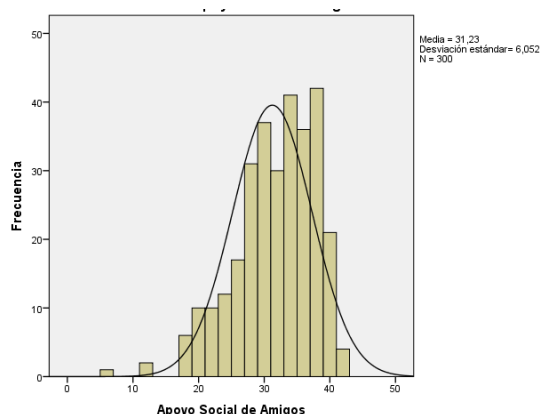


Grafico 6. Histograma de frecuencia de la variable predictora Apoyo Social en su dimensión Apoyo Social de Amigos.

Apoyo Social (dimensión Apoyo Social General)

La variable apoyo social percibido fue medida a través del autoreporte de los estudiantes en una escala que va de nunca percibe apoyo social a mucha percepción de apoyo social. En la dimensión apoyo social general se obtuvo con un 95% de confianza una media de 10.45 lo que quiere decir que existe una moderada percepción de apoyo social general en los estudiantes universitarios con una desviación típica de 2.27, una mediana de 11 y un rango de nunca perciben apoyo social general mínimo de 1 y de mucho apoyo social percibido general

máximo de 15. El coeficiente de variación resultó ser de 21.72 lo que significa que los datos se distribuyeron de forma heterogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente negativa ($As=-.60$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma platicurtica ($Curtosis=.74<3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 7).

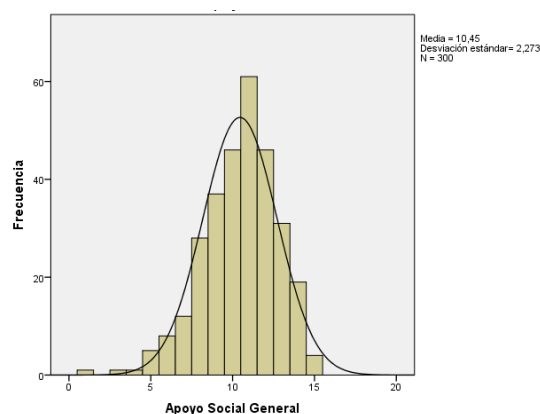


Gráfico 7. Histograma de frecuencia de la variable predictora Apoyo Social en su dimensión Apoyo Social General.

Sexo

Por último la variable Sexo fue medida a través del autorreporte de los sujetos en la sección de identificación, se obtuvo de la muestra total encuestada ($N=300$) que 180 estudiantes fueron mujeres, lo que conforma el 60% del total de la muestra, las cuales obtuvieron una media de rendimiento académico de 13.20, una desviación estándar de 1.79, una mediana de 13 y un rango de mínimo de 10 puntos y máximo de 18 puntos. El coeficiente de variación resultó ser de 13.56 lo que significa que los datos se distribuyeron de forma homogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente positiva ($As=.56$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma platicurtica ($Curtosis=.20<3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable.

Por su parte el restante 40% de la muestra estuvo comprendido por 120 hombres los cuales obtuvieron una media de rendimiento académico de 13.22, una desviación estándar de 1.71, una mediana de 13 y un rango de mínimo de 10 puntos y máximo de 18 puntos. El coeficiente de variación resultó ser de 12.93 lo que significa que los datos se distribuyeron de

forma homogénea en relación con la media. La curva es asimétricamente positiva ($As=.31$), por lo que los valores se tienden a distribuir más en la parte derecha de la media de forma platicurtica ($Curtosis=.32<3$), lo que quiere decir que los puntajes se muestran dispersos alrededor de los valores centrales de la variable (ver gráfico 8).

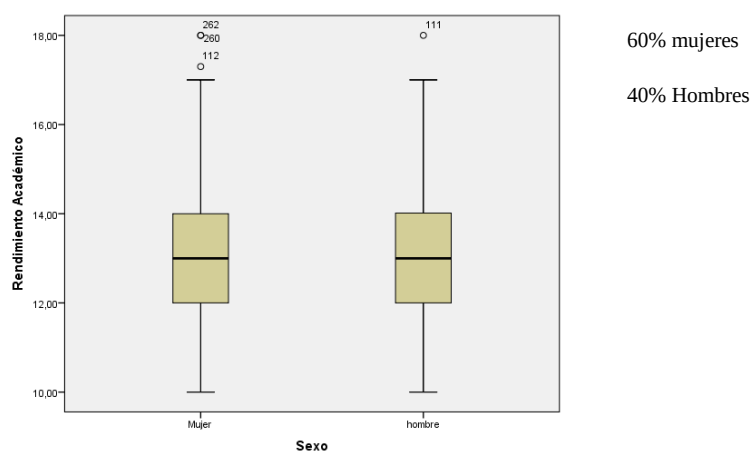


Gráfico 8. Gráfico de caja y bigote de la variable predictora Sexo.

Análisis de los supuestos de Regresión

Con el objetivo de verificar los supuestos del modelo de regresión múltiple, en primer lugar se comprobó el supuesto de normalidad de las variables incluidas en el modelo, empleándose para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 11). Los resultados mostraron que todas las variables se distribuyeron de forma normal (ver anexo F) a saber, rendimiento académico ($p=.00$), motivación al logro académico ($p=.00$), autoeficacia académica ($p=.00$), apoyo social familiar ($p=.00$), apoyo social de amigos ($p=.00$), apoyo social general ($p=.00$) y sexo ($p=.00$) (ver tabla 12; ver gráfico 9).

Tabla 11.
Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov.

Variables del modelo	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Rendimiento Académico	,159	300	,000
Motivación al Logro Académico	,081	300	,000
Autoeficacia Académica	,104	300	,000
Apoyo Social Familiar	,139	300	,000
Apoyo Social de Amigos	,100	300	,000
Apoyo Social General	,133	300	,000
Sexo	,393	300	,000

Tabla 12
Estadísticos de residuales

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N
Valor pronosticado	1	14,6814	1	,57582	
Residuo	1,1284	4,87161	3,2155	1,66659	300
Valor pronosticado	-	2,546	,	1,000	
Residuo estándar	3,95490	2,894	00000	,990	300
Residuo estándar	-	2,349	000		300

a. Variable dependiente: Rendimiento Académico

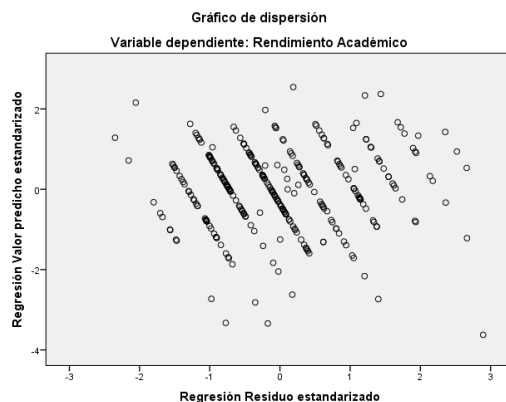


Grafico 9. Gráfico de dispersión, regresión de residuo estandarizado de la variable Predicha Rendimiento Académico.

Asimismo, como se observa en el gráfico 10 de normalidad de los residuales, se concluye que los errores se distribuyen normalmente, cumpliendo así el supuesto de normalidad debido a que los puntos se ajustan, en su mayoría, a la línea de regresión.

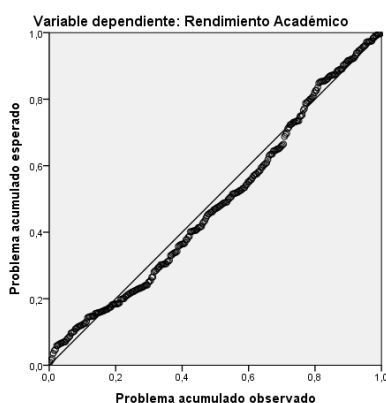


Grafico 10. Grafico P-P normal de regresión de Residuo estandarizado de la variable Predicha Rendimiento Académico.

En segundo lugar, para verificar el supuesto de independencia de los residuos se utilizó el índice de Durbin-Watson el cual fue cercano a dos (1.53), lo que implica que los residuos no están correlacionados entre sí.

Por último, en cuanto al supuesto de no multicolinealidad para todas las variables predictoras, se obtuvo un valor de tolerancia cercano a uno (MLA T= .86 VIF=1.16; AA T=.86 VIF=1.15; ASF T=.81 VIF=1.22 y S T=.951 VIF=1.05) lo que implica que un porcentaje alto

de la varianza de cada una de variables predictoras no es explicado por el resto de las variables (ver tabla 13). La independencia de las variables predictoras también quedó de manifiesto al analizar las correlaciones momento-producto de pearson pues, ninguna de las correlaciones entre las variables predictoras fue superior a 0.75, sin embargo, para las dimensiones de la variable apoyo social percibido (ASA $T=.39$ VIF= 2.51; ASG $T=.44$ VIF=2.27) se obtuvo una correlación entre dichas dimensiones, es decir, hay probabilidad de que los resultados obtenidos en las dimensiones estén explicados en parte por el efecto entre ellas.

Tabla 13.
Índice de Tolerancia de las Variables independientes

Modelo		Estadísticas de colinealidad	
		Tolerancia	VIF
1	(Constante)		
	Motivación al Logro Académico	,860	1,162
	Autoeficacia Académica	,866	1,155
	Apoyo Social Familiar	,814	1,229
	Apoyo Social de Amigos	,398	2,513
	Apoyo Social General	,440	2,272
	Sexo	,951	1,051
Criterios: Tolerancia >.60			
VIF<1.500			

Por último, a pesar de que no se cumplió en su totalidad el supuesto de no multicolinealidad en las dimensiones de la variable apoyo social percibido (apoyo social de amigos y apoyo social general), si se cumplen el resto de los supuestos del análisis de regresión múltiple, siendo lo suficientemente robusto para proceder con el análisis.

Análisis de Regresión Múltiple

En cuanto al análisis de regresión lineal múltiple, se utilizó el método “introducir”, el cual permite incluir, en un solo paso todas las variables predictoras seleccionadas, éste método construye la ecuación de regresión utilizando todas las variables seleccionadas en la lista de forma independiente. En dicho análisis los resultados indicaron un coeficiente de

determinación que explica el 9% de la varianza total del rendimiento académico ($R^2=.10$ R^2 ajustado $=.08$ $F=5.83$ $p=.00$) (ver tabla 14).

Tabla 14.
Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,327 ^a	,107	,088	1,531	1,531

Asimismo, se observó en el análisis de la varianza, que se rechazó el contraste de regresión ya que la diferencia entre el modelo reducido (sólo con el término independiente) y el modelo con las variables predictoras (motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo) es significativa ($F=5.83$). Por lo tanto, el modelo es significativo con una probabilidad de 5.83% de ser al azar y un nivel de significancia estadística del 95% de confiabilidad ($p=.00<.01$) (ver tabla 15).

Tabla 15.
Análisis de Varianza (ANOVA)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	99,139	6	16,523	5,830	*,000 ^b
	Residuo	830,477	293	2,834		
	Total	929,616	299			
*= significancia estadística al 0.01%						

Por su parte, dentro de las variables incluidas, la que predijo al rendimiento académico de forma baja, positiva y significativa fue la motivación al logro académico ($t=4.89$ $\beta=.29$ $p=.00$), de esta manera, a mayor motivación al logro académico, mayor rendimiento académico en estudiantes universitarios. Igualmente, el análisis de las correlaciones Producto-Momento de Pearson evidenció que la motivación al logro académico correlaciona de forma directa, baja positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Por su parte, a pesar de que el rendimiento académico no fue predicho por la autoeficacia académica en combinación con las demás variables ($t=1.37$ $\beta=.82$ $p=.16$) si obtuvo una correlación

directa, baja, positiva y significativa en el análisis producto-momento de Pearson ($r=.15$ $p=.00$), con lo cual existe una relación lineal entre la autoeficacia académica y el rendimiento, es decir, que los estudiantes con altos puntajes de autoeficacia académica presentaran mejores puntajes promedio en las materias cursadas.

Por el contrario, no hubo correlación entre el rendimiento académico con ninguna de las dimensiones de apoyo social percibido (apoyo social familiar ($t=.94$ $\beta=.58$ $p=.344>.05$), Apoyo Social de amigos ($t=-1.55$; $\beta=-.13$ $p=.12>.05$), apoyo social general ($t=.55$ $\beta=.04$ $p=.58>.05$) ni con la variable sexo ($t=.24$ $\beta=.14$ $p=.80>.05$), es decir, ser hombre o mujer con una buena percepción de apoyo social de familiares, amigos y en general no predicen el comportamiento del rendimiento académico de los estudiantes universitarios (ver tabla 16).

Tabla 16.

Coefficientes de correlación del modelo de regresión múltiple

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Correlaciones		
		B	Error estándar	Beta			Orden cero	Parcial	Parte
1	(Constante)	8,356	,974		8,576	,000			
	Motivación al Logro Académico	,052	,011	,292	4,899	,000**	,304	,275	,271
	Autoeficacia Académica	,003	,002	,082	1,378	,169	,152	,080	,076
	Apoyo Social Familiar	,026	,027	,058	,948	,344	,088	,055	,052
	Apoyo Social de Amigos	-,040	,026	-,136	-1,557	,120	,012	-,091	-,086
	Apoyo Social General	,036	,065	,046	,554	,580	,043	,032	,031
	Sexo	,050	,203	,014	,247	,805	,004	,014	,014
**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)									
*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)									

Por su parte, el análisis de correlaciones Producto-Momento de Pearson puso en evidencia que la motivación al logro académico tuvo una relación baja, positiva y significativa con autoeficacia académica ($r=.30$ $p=.00$), con apoyo social familiar ($r=.21$ $p=.00$), apoyo social de amigos ($r=.24$ $p=.00$) y apoyo social general ($r=.20$ $p=.00$), no siendo así para la variable sexo, la cual no tiene relación con ninguna otra variable del estudio a excepción de la dimensión apoyo social familiar y apoyo social de amigos (RA $r=.00$ $p=.47$; MLA $r=-.08$ $p=.06$; AA $r=-.012$ $p=.41$; ASF $r=-.09$ $p=.04$; ASA $r=-.19$ $p=.00$ ASG $r=-.08$ $p=.69>.05$).

En cuanto a la variable autoeficacia académica, presentó una relación baja, positiva y significativa con la variable apoyo social familiar ($r=.10$ $p=.03$), apoyo social de amigos ($r=.25$ $p=.00$) y apoyo social general ($r=.24$ $p=.00$). Por su parte, las dimensiones de apoyo social percibido tienen relación entre ellas, siendo que apoyo social familiar tuvo una relación baja, positiva y significativa con apoyo social de amigos ($r=.41$ $p=.00$) y apoyo social general ($r=.34$ $p=.00$), y apoyo social de amigos con apoyo social general mostraron una relación alta, positiva y significativa entre ellas ($r=.74$ $p=.00$), es decir, los estudiantes que puntúen en una de las dimensiones lo harán de forma similar en las demás (ver tabla 17).

Tabla 17.

Tabla de correlación Producto-Momento de Pearson para cada variable.

Correlación de Pearson	Rendimiento Académico	Motivación al Logro Académico	Autoeficacia Académica	Apoyo Social Familiar	Apoyo Social de Amigos	Apoyo Social General	Sexo
Rendimiento Académico	1,000	,304	,152	,088	,012	,043	,004
Motivación al Logro Académico	,304	1,000	,302	,216	,245	,206	-,088
Autoeficacia Académica	,152	,302	1,000	,108	,255	,245	-,012
Apoyo Social Familiar	,088	,216	,108	1,000	,411	,336	-,099
Apoyo Social de Amigos	,012	,245	,255	,411	1,000	,743	-,193
Apoyo Social General	,043	,206	,245	,336	,743	1,000	-,086
Sexo	,004	-,088	-,012	-,099	-,193	-,086	1,000
Sig. (unilateral)							
Rendimiento Académico	.	,000**	,004**	,064	,421	,228	,473
Motivación al Logro Académico	,000**	.	,000**	,000**	,000**	,000**	,065
Autoeficacia Académica	,004**	,000**	.	,031*	,000**	,000**	,418
Apoyo Social Familiar	,064	,000**	,031*	.	,000**	,000**	,043*
Apoyo Social de Amigos	,421	,000**	,000**	,000**	.	,000**	,000**
Apoyo Social General	,228	,000**	,000**	,000**	,000**	.	,069
Sexo	,473	,065	,418	,043*	,000**	,069	.
**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)							
*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)							
N para todas las variables =300							

Es entonces que los estudiantes con alta motivación al logro académico independientemente sean mujeres u hombres tendrán mayor autoeficacia académica y mayor

percepción de apoyo social familiar, de amigos y en general, sin embargo, las mujeres perciben mayor apoyo social familiar y de amigos en comparación con los hombres

Por lo que se refiere a las variables controladas del estudio edad, carrera y semestre, se realizó un análisis de regresión y correlación con la intención de conocer cómo se comporta el rendimiento académico en función de estas variables, encontrando que la variable edad correlaciona de forma negativa, baja y significativa con el rendimiento, es decir, que los estudiantes universitarios más jóvenes presentaron mayor rendimiento ($t=-2.78$ $\beta=-.17$ $r=-.16$ $p=.00$). Asimismo, la variable carrera cursada tiene una relación baja, positiva y significativa con el rendimiento académico, siendo que, el tipo de carrera estudiada influye en la presentación del rendimiento académico de los estudiantes, ($t=2.18$ $\beta=.12$ $r=.12$ $p=.02<.05$) no siendo así para el semestre que cursen los estudiantes, puesto que no evidencia ninguna relación con el rendimiento académico de los estudiantes ($t= 6.44$ $\beta=.64$ $r=.03$ $p=.52>.05$) (ver tabla 18).

Tabla 18.

Coefficientes de correlación del modelo de regresión múltiple de las variables control Edad, Carrera y Semestre sobre Rendimiento Académico.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	T	Sig.	95,0% intervalo de confianza para B		Correlaciones		
		B	Error estándar				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Parte
1	(Constante)	15,950	1,170		13,628	,000*	13,647	18,254			
	Carrera	,067	,031	,125	2,187	,029*	,007	,127	,138	,126	,124
	Semestre	,038	,059	,040	,644	,520	-,079	,155	-,036	,037	,037
	Edad	-,160	,057	-,175	- 2,788	,006*	-,272	-,047	-,168	-,160	-,158

VD Rendimiento Académico

*=significancia estadística al 0.01%

**=significancia estadística al 0.05%

Discusión

La presente investigación, se llevó a cabo con el fin de determinar qué factores inherentes al sujeto están directamente relacionados con el rendimiento académico y si influyen o no el promedio de notas obtenido por los estudiantes. Para ello se realizó un estudio con el propósito de determinar la influencia de la motivación al logro académico, la autoeficacia académica, el apoyo social percibido y el sexo sobre el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

La investigación se enmarca en el ámbito del Asesoramiento psicológico, la cual tiene una visión integradora donde se intersectan funciones académicas, psicoterapéuticas y comunitarias, debido a la gran influencia de diversas variables en la vida de un individuo. Asimismo, abarca una gran cantidad de áreas de aplicación, que van desde la solución de aspectos vocacionales y del ámbito académico, pasando por la asesoría a organizaciones y el trabajo de intervención familiar, hasta la psicoterapia individual o grupal, promoviendo siempre el desarrollo óptimo del potencial humano (Rodríguez, 2009).

En este sentido, el estudio del rendimiento académico resulta de interés dentro del campo de esta disciplina, siendo que, tal como lo planteó Rodríguez (2009), por ser un constructo complejo está influido por múltiples variables no solo personales, sino también contextuales, las cuales median su presentación y hacen difícil su predicción, con lo cual, para poder explicar la totalidad de su comportamiento habría que tomar en cuenta un gran número de variables tanto internas como externas al sujeto.

En este sentido, G. Peña (comunicación personal, Diciembre 8, 2016), destaca que a pesar del tiempo que tiene estudiándose el rendimiento académico dentro del contexto universitario, las relaciones encontradas con las variables del estudio son muy pequeñas y resultan significativas cuando la muestra es muy grande, de lo contrario, los resultados no son concluyentes. De manera que, en cuanto a la practicidad y valor aplicado, los estudios que se hacen para diagnósticos tienen un carácter eminentemente descriptivo, no teniendo mucha trascendencia dentro de la disciplina.

Es probable que lo anterior permita entender cómo el modelo usado en el presente estudio sólo logró predecir el 9% de la varianza total del rendimiento académico, es decir, el 91% de la varianza total del rendimiento, está distribuida en una cantidad extensa de variables

internas y externas al estudiante, las cuales son difíciles de medir en un único estudio, siendo que, el rendimiento por ser una variable compleja está sometida a múltiples influencias, y en ocasiones como comenta G. Peña (comunicación personal, Diciembre 8, 2016), se explica a sí mismo, es decir, el rendimiento de los estudiantes sólo puede comprenderse en función de sus propios valores, y de cómo se comporta en un individuo.

Con respecto a lo encontrado en el presente estudio, el rendimiento académico de los estudiantes de los últimos semestres de la Universidad Católica Andrés Bello se encuentra por encima del mínimo puntaje probatorio posible, es decir, los estudiantes universitarios de los últimos semestres de manera homogénea poseen un rendimiento académico medio que oscila los 13 puntos, lo cual es semejante a lo dicho por García-Leone y Ramón-Scovino, (2013), quienes encontraron en la misma población de estudio un rendimiento académico moderado, es decir, aparentemente en esta población, los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes parecen mantenerse relativamente estables a lo largo del tiempo.

En este sentido, la media de puntajes promedio obtenidos por los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, parece ser característica de la población que forma parte de esta casa de estudio, lo que hace los resultados difícilmente generalizables, pues el tipo de carrera impartida, niveles de exigencia, identidad y cultura universitaria difieren del resto de las universidades, con lo cual, sería valioso contrastar las medias encontradas en este estudio, con aquellas obtenidas en investigaciones llevadas a cabo en diferentes poblaciones universitarias en el país, a fin de comparar y establecer diferencias respecto al rendimiento de los estudiantes universitarios venezolanos en distintas casas de estudio tanto públicas como privadas.

Por su parte, la muestra del presente estudio resultó ser muy heterogénea en cuanto a rango de edad y tipos de carrera, con lo cual sería conveniente tomar en cuenta el nivel de dificultad de la carrera cursada, ya que pudiera influir en el desempeño de los estudiantes dadas las diferencias en cuanto al grado de desafío que implica y el nivel de esfuerzo que requiere para aprobarla, así como la edad de los estudiantes, pues se pueden enfrentar las demandas académicas de manera distinta en función de la edad. Con lo cual, una posible fuente de varianza no considerada podría ser el tipo de carrera, niveles de dificultad, esfuerzo requerido en las mismas y la edad de los estudiantes.

En este sentido, se encontró que los estudiantes universitarios más jóvenes de la muestra presentan mayor rendimiento académico en comparación con aquellos de mayor edad. Según Ferreyra (2007), algunas de las explicaciones ante estas diferencias, podrían ser que los estudiantes más jóvenes tienen menos responsabilidades, bien sea económica, laboral y/o familiar, en comparación con los estudiantes de edad más avanzada, lo que permite que se dediquen por más tiempo a las actividades académicas, estén más enfocados en el estudio y tengan mejor rendimiento académico

Sin embargo, las investigaciones empíricas no han sido concluyentes al respecto, siendo que, autores como Porto y Di Gresia (2001), han encontrado resultados contrarios a los anteriormente mencionados, donde los estudiantes con edad más avanzada obtienen mejor rendimiento académico, en comparación con los más jóvenes. Por lo que podría plantearse, que mientras tienes más edad, tienes mayor responsabilidad, es decir, que a causa de mayores responsabilidades, los estudiantes distribuyan mejor el tiempo en estudiar y empleen estrategias más efectivas y por consiguiente obtengan mejor rendimiento (Ferreyra, 2007).

Cabe destacar, que los estudiantes que participaron en la presente investigación, cursaban los últimos semestres de la carrera y tenían un rango de edad específicos de 18 a 27 años de edad ($\bar{x}=21.6$), lo que hace difícilmente generalizable los resultados al resto de la población universitaria, siendo que, dadas las características del periodo evolutivo en el que se ubican, los estudiantes se encuentran menos interesados en lograr altos puntajes académicos y más enfocados en el logro de metas como cursar pasantías relacionadas a la carrera, graduarse u obtener experiencia en el ámbito laboral.

Asimismo, en cuanto a las carreras cursadas por los estudiantes se observó una relación significativa entre carrera y el rendimiento académico. Específicamente, el tipo de carrera cursada tiene una relación con el rendimiento académico, tal como destacan Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez (2013), los cuales encontraron que los estudiantes de la UCAB del tipo de carrera Científico-Tecnológicas, usualmente cursada por hombres, tienden a mostrar un menor rendimiento académico, en comparación con los estudiantes de carreras en Ciencias Sociales y Humanidades, una carrera frecuentemente elegida por mujeres.

Es importante destacar que, los puntajes de rendimiento académico obtenidos en el presente estudio no demuestran que existan diferencias significativas entre el tipo de carrera y el sexo. En este sentido, la mayor respuesta en el presente estudio fue dada por mujeres

estudiantes de las carreras de Psicología, Comunicación Social y Administración y Contaduría de los últimos semestres. En este sentido, autores como Tudela, Ávila, Caraveo, Cruz, Feinholz y Lartigue (1998), han destacado que los hombres comúnmente tienden a estudiar en facultades y escuelas técnicas y que las mujeres optaban por carreras de tipo humanísticas, de servicio o salud.

Asimismo, el semestre que cursen los estudiantes no evidencia relación con el rendimiento académico, lo cual es contradictorio a lo hallado por Colmenares y Mantellini (2014), donde las mujeres que se encontraban en semestres avanzados tenían un mejor rendimiento académico en comparación con los hombres. Esta no correlación del semestre cursado con el rendimiento académico, puede deberse a características específicas de los participantes de la muestra de esta investigación.

Además, solo se tomaron en cuenta aquellos estudiantes que cursan los últimos semestres de la carrera, con lo cual, no permite indagar las causas de estos resultados, ya que no se tiene otra muestra de estudiantes, que estén en los primeros semestres, a fin de contrastar si esta correlación se mantiene. En este sentido, sería importante comparar estos datos, con aquellos obtenidos con estudiantes de los primeros semestres de la carrera, a fin de determinar si existen diferencias significativas entre los puntajes de rendimiento académico y el semestre cursado.

En cuanto a la variable motivación al logro académico, la cual resultó ser la única predictora del rendimiento académico en el presente estudio, demostrando que los estudiantes universitarios se muestran altamente motivados para lograr el éxito académico, siendo que, tal como fue planteado en la investigación, la hipótesis relacionada con la motivación al logro académico y su influencia sobre el rendimiento fue confirmada, es decir, a mayor motivación al logro académico, mayores puntajes promedio de notas obtenido por los estudiantes universitarios.

En este sentido, los estudiantes cursantes de los últimos semestres de la Universidad Católica Andrés Bello, muestran una alta tendencia a aproximarse al éxito y a tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia, lo que influye directamente en su rendimiento académico, por tanto, están capacitados para ejecutar tareas desafiantes, dado que persisten hasta obtener el logro de las metas académicas planteadas (Reeve, 2009). Es por ello, que los estudiantes tenderán a elegir tareas con dificultad mediana, ya que tienen

probabilidades de éxito y fracaso de manera equitativa y escogerán el grupo en el que estén los que mejor manejen el tema, de manera de asegurar el éxito y evitar el fracaso (Bueno y Castanedo, 1998).

Lo anterior es similar a lo encontrado por García-Leone y Ramón-Scovino (2013), quienes consiguieron que los estudiantes universitarios venezolanos tienen una alta motivación de logro académico, es decir, se interesan de forma similar por tareas moderadamente desafiantes, con una mayor persistencia y un mayor éxito en las actividades, y se caracterizan por tener mayor perseverancia, deseo de aprender, esfuerzo por obtener notas altas y por consiguiente un mayor rendimiento académico.

Lo anterior, contrasta con lo dicho por Colmenares y Delgado (2008), quienes encontraron que los estudiantes venezolanos tenían una baja motivación al logro académico, dicha información permite inferir que, entre el año 2008 y 2017, existe un aumento de la motivación de logro académico en los estudiantes universitarios. Conviene subrayar, que en la presente investigación, la motivación de los estudiantes en lugar de disminuir, aumento, en comparación con lo reportado por estos autores.

Con lo cual, se estima que los estudiantes universitarios, están haciendo uso de sus fuentes de motivación interna para sobre ponerse a la situación actual. Porque, podría pensarse, que la circunstancia sociopolítica que afrontaba el país durante la aplicación de los instrumentos, incidiría negativamente sobre esta variable. Sin embargo, los niveles altos de motivación al logro académico, en los estudiantes del último semestre revelan un descubrimiento importante.

En este sentido, el estudiante universitario en la actualidad, persevera y se esfuerza por alcanzar sus metas académicas, aun cuando, los recursos externos con los que cuenta son escasos. En estos casos, los estudiantes suelen usar sus recursos internos para poder afrontar las situaciones adversas con éxito y mostrándose altamente orientados al logro de metas académicas. Este hallazgo resulta de interés, pues, ante situaciones ambiguas o adversas, los estudiantes están haciendo uso de todo su potencial interno para manejar la situación y retomar el control (Bandura, 1982).

Este hallazgo puede resultar de interés para el ámbito del Asesoramiento Psicológico, pues, aun cuando, las condiciones externas aparentemente pueden influir negativamente en la motivación de los estudiantes, al parecer, en situaciones de adversidad, las personas emplean

mecanismos que les ayudan a motivarse, con lo cual es recomendable diseñar estrategias de intervención psicológica, que faciliten que el estudiante identifique sus recursos personales, mantenga y siga aumentando su motivación de logro académico.

Asimismo, podría ser de importancia, incluir en la población atendida a los estudiantes de los primeros semestres, haciendo uso de estrategias motivacionales que ayuden al reconocimiento de sus esfuerzos, planteamiento de metas posibles a corto, mediano y largo plazo, facilitar espacios para identificar elementos de su motivacionales como la fuerza del motivo, la expectativa y el valor, aumentar en sesión el locus de control interno entre otras (Weiner, 2000).

Es importante considerar también la importancia de la estabilidad de las situaciones y la responsabilidad que tienen los estudiantes en controlar o no las causas de su conductas en el ámbito académico, así como también pensar en el nivel de dificultad de la carrera cursada, las tareas asignadas y las demandas académicas en general. Para ello sería útil contar con información cualitativa, en relación al rendimiento académico de cada carrera en general, a fin de establecer puntos de comparación y expectativas de logro realistas.

No obstante, aun cuando el instrumento usado para medir la variable arrojó altos índices de confiabilidad, con lo cual se estima que el instrumento posee suficiente consistencia interna, no es posible determinar si un estudiante está orientado a evitar el fracaso y si este obtendría puntajes distintos de aquellos que desean alcanzar el éxito, así como tampoco si son realmente las fuentes internas o externas las que motivan su conducta.

En este sentido, dadas las características unidimensionales del instrumento usado en la investigación, no es posible realizar un análisis por dimensiones de la variable, lo cual dificulta al momento de verificar qué elementos de la motivación pueden estar motivando un mayor logro académico, lo que además, favorecería a una mejor predicción del rendimiento académico de los estudiantes, con lo cual, se recomienda para futuras investigaciones el uso de instrumentos que permitan dilucidar estas diferencias internas de la variable.

Es entonces, que la variable motivación al logro académico resulta ser no solo, una importante variable predictora del rendimiento académico, sino que aporta información de interés respecto a los estudiantes universitarios de la UCAB y como enfrentan las situaciones sociales actuales lo que puede ser de utilidad para el ámbito del Asesoramiento Psicológico y específicamente para el Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano (CADH)

Por otra parte, en relación a la variable autoeficacia académica, se esperaba encontrar que altos puntajes influirían sobre el rendimiento académico, tal como lo han demostrado diversos estudios, como Hernández-Jáquez y Barraza-Macías (2013), García-Leone y Ramón-Scovino (2013) y Serra-Taylor (2010). No obstante, en esta investigación se observó que la autoeficacia académica no resultó ser un predictor significativo del rendimiento académico, es decir, los estudiantes que posean una alta o baja autoeficacia académica no necesariamente obtendrán altos puntajes promedio en las materias cursadas.

Así pues, los estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, que obtuvieron altos puntajes de autoeficacia académica, poseen una alta creencia individual sobre sus habilidades para organizar y controlar el curso de acción, que les permite como estudiantes, resolver cualquier problema académico que se les presente, así como seguir un plan y alcanzar finalmente una meta.

No obstante, estos puntajes no son compartidos por toda la muestra de estudio, es decir, no todos los estudiantes poseen niveles similares de autoeficacia en relación con la media con lo cual los datos no son generalizables a toda la población, a pesar de que el instrumento usado para medir la variable tienen una alta confiabilidad, donde cada ítem mide de manera precisa el constructo en relación a la creencia del estudiante en cuanto a su capacidad para tomar apuntes, memorizar el contenido, concentrarse en clase y en los exámenes, entre otras.

Sin embargo, según lo observado durante la aplicación de los instrumentos, parece haber una alta deseabilidad de los estudiantes al momento de responder el instrumento, lo que podría hablar de como se muestra la percepción de autoeficacia de los estudiantes de la muestra, es decir, las creencias en sus propias habilidades podrían estar relacionadas según lo observado con la importancia que dan a la opinión externa y a la deseabilidad social.

Conviene destacar, que en el análisis de correlación se obtuvo una correlación lineal directa, baja y significativa con el rendimiento académico, es decir, sin la influencia del resto de las variables predictoras del estudio, los estudiantes con una alta percepción de autoeficacia académica obtendrán mayores puntajes promedio en su rendimiento académico. Dicho resultado puede ser explicado por las metas cognitivas planteadas por los estudiantes ya que, en base a lo que la persona cree que es capaz de hacer, se plantea metas, determinando su esfuerzo, persistencia y resistencia a pesar de las situaciones adversas a las cuales se

enfrenta (Bandura, 1982). Por tanto, una autoeficacia alta le permite persistir frente a dificultades, trabajando con mayor intensidad y con mayor participación.

En este sentido, como destaca Ruiz-Dodobara (2005), un buen rendimiento académico no depende solamente de los conocimientos del estudiante, sino también de las creencias de autoeficacia, ya que el rendimiento académico requiere de procesos reguladores de autoevaluación, los cuales, se ven influidos por un alto grado de creencia en la propia capacidad de autoeficacia. De esta manera, los estudiantes con un alto sentido de autoeficacia se mantienen persistentemente ante las dificultades, además, trabajan con mayor intensidad. Dicho de otra manera, la autoeficacia académica afecta el nivel de aspiración del estudiante, su preparación, nivel de interés y motivación académica (Bandura, 1995).

Sin embargo en esta muestra específica, no es la autoeficacia la que está prediciendo el rendimiento académico, lo cual puede deberse a la influencia de variables extrañas no controladas, tales como, situación social del país, momento histórico en el que se realizó el estudio o muestra estudiada. En este sentido, se recomienda mayor control de variables extrañas internas y externas al sujeto y así como usar otros instrumentos que midan autoeficacia de forma distinta, que sean más cortos y adecuados a la población de estudio, lo que permita obtener una medida más estable del constructo y así comprender mejor cómo se comporta en relación con el rendimiento académico en la población venezolana.

Acerca de la variable apoyo social percibido, los resultados mostraron que los estudiantes de la UCAB poseen una moderada percepción de apoyo de sus familiares, amigos íntimos y personas en general; no obstante, contrario a la hipótesis planteada en el presente estudio, esta percepción no influye en su rendimiento académico, es decir, a pesar de que el apoyo social es considerado por autores como Román y Hernández (2005), y Baqutayan (2011), como una importante fuente de apoyo que cumple con la función de reducir el estrés, afrontar estresores y aumentar el bienestar emocional con mayor probabilidad de éxito, esto no interfirió en los puntajes promedio de nota obtenidos por los estudiantes universitarios.

En este sentido, el estrés académico podría ser una variable mediadora en la relación entre el apoyo social percibido y el rendimiento académico, que podría explicar por qué no poseen ninguna relación directa entre sí. Porque hay autores, que han encontrado una relación positiva y significativa entre el estrés académico y la combinación lineal entre las variables

año académico, sexo, apoyo social de amigos, familia y general (Colmenares y Mantellini, 2014).

Por su parte, el instrumento usado para la medición de la variable, muestra una alta confiabilidad global y entre sus dimensiones, con lo cual se estima que posee una alta consistencia interna. Asimismo, gracias a que el instrumento arroja puntajes por dimensiones, se pueden discriminar el tipo de percepción de apoyo social de los estudiantes tanto emocional como instrumental y compararlos entre sí, o sea, si perciben más apoyo por parte de padres, abuelos, primos, tíos, cuñados, sobrinos, esposo/a e hijos, o por parte de otras personas no familiares pero que son significativos, tales como amigos íntimos o de otros, como profesores o personal administrativo de la universidad.

En referencia a la relación entre las dimensiones de apoyo social percibido, se ha encontrado que de las diferentes fuentes estudiadas, la que tiene mayor influencia en la vida de los estudiantes es el apoyo por parte de familiares, seguidamente de los amigos.

En este sentido, los resultados obtenidos muestran que las dimensiones de apoyo social percibido están relacionadas entre sí, siendo que, apoyo social familiar tuvo una relación baja, positiva y significativa con apoyo social de amigos y apoyo social general, asimismo, las últimas dos demostraron tener una relación alta, positiva y significativa entre ellas, es decir, los estudiantes sean hombres o mujeres, que poseen apoyo social percibido en una dimensión posiblemente la tendrán en todas las dimensiones, siendo que, las personas con una percepción de apoyo social familiar, tendrá también una percepción de apoyo baja, moderada o alta de amigos y de personas en general.

No obstante, esta percepción de apoyo por parte de los estudiantes, contrario a lo planteado en las hipótesis del presente estudio, no influye significativamente en los promedios de notas obtenidos por los estudiantes, lo cual es similar a lo encontrado por Ramírez-Treviño (2015), quien reporta que los estudiantes presentan alto apoyo familiar seguido por amigos y general, pero que esto no se relaciona significativamente con el rendimiento académico.

Por otra parte, en relación a la variable sexo, el número de mujeres participantes fue mayor en comparación con los hombres, representado así, el mayor porcentaje de la muestra total del estudio. Asimismo, se encontró que los hombres tienen mejor rendimiento académico con respecto a las mujeres, pero con una diferencia mínima y no significativa, lo cual representa un cambio en la historia de la variable, siendo que, a lo largo de los años, autores

como Porto y Di Gresia (2004), Echavarri, et al. (2007) y Castillo-Vidal y Rodríguez-Sánchez (2013), han encontrado que las mujeres tienden a presentar mejores puntajes promedio en las materias cursadas en comparación con los hombres. Dichos resultados son contrarios a lo que se esperaba en el presente estudio, es decir, que el sexo predijera el rendimiento académico, siendo las mujeres las de mejor desempeño académico.

Sin embargo, los resultados se relacionan con lo hallado por Acevedo -Pierart y Rocha-Pavés (2011), donde no obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación al rendimiento académico. De esta manera, afirman que, las diferencias en cuanto al sexo encontradas en otros estudios pueden ser explicadas por otras variables, como tipo de carrera o estilos de aprendizaje, siendo que, en el presente estudio hombres y mujeres independientemente del sexo, obtuvieron puntajes promedio de notas similares.

Con respecto a las relaciones existentes entre las variables independientes, se encontró, que la motivación al logro académico y la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios, se encuentra relacionada de forma positiva y significativa, con lo cual conviene subrayar que los estudiantes de los últimos semestres de la Universidad Católica Andrés Bello, poseen una alta creencia en su capacidad para realizar un conjunto de tareas en el ámbito académico y además se encuentran altamente motivados para llevarlas a cabo lo que les permitió tener un mejor desempeño académico, lo cual concuerda con lo encontrado por Fenollar-Quereda et al. (2008) y Cardozo (2008).

Asimismo, tales resultados sobre la relación entre autoeficacia académica y motivación al logro académico, se muestran como un hallazgo constante en las investigaciones realizadas en la UCAB, por ejemplo García-Leone y Ramón-Scovino (2013), obtuvieron el mismo resultado, llegando a la conclusión que los estudiantes universitarios, específicamente los de la UCAB, se encuentran altamente motivados y con altas expectativas de autoeficacia.

Por su parte, se pudo apreciar a partir del análisis de correlaciones, una relación baja entre el sexo y apoyo social percibido en sus dimensiones apoyo familiar y apoyo social de amigos, es decir, ser mujer u hombre no influye en la percepción de apoyo general, sin embargo, las mujeres perciben mayor apoyo social familiar y de amigos en comparación con los hombres. En este sentido, los resultados apoyan lo encontrado por Colmenares y Mantellini (2014), sobre las diferencias significativas entre ambos sexos, en relación al apoyo social percibido de familia, amigos y general.

Asimismo, tal como señalan Guarino y Feldman (1995), en el contexto universitario y sus eventos académicos estresantes, las mujeres tienden a inclinarse un poco más por el uso de estrategias adecuadas y potencialmente adaptativas, como la planificación y la búsqueda de apoyo amigos, ya que el ambiente escolar impone demandas que son comunes entre los compañeros, los cuales pueden ayudarse entre sí para resolver los problemas académicos, siendo más cercanos en este ámbito que la propia familia. A diferencia de los hombres, quienes hacen un uso más frecuente de otras estrategias o conductas de escape/evitación y tienden al abandono de las metas propuestas y la menor búsqueda de apoyo de otros bien sea familia, amigos o en general.

Por su parte, no se evidenció una relación significativa entre la variable sexo y la motivación al logro académico y la autoeficacia académica, no coincidiendo de esta manera con investigaciones anteriores que encontraron por ejemplo, una relación significativa entre el sexo y la autoeficacia académica Hernández-Jáquez y Barraza-Macías (2013), donde la mujeres tenían mayor autoeficacia académica que los hombres. Lo encontrado puede deberse a la cultura organizacional que se maneja dentro de la universidad, en la cual, no se perciben diferencias en cuanto al sexo de los estudiantes y trabajadores al momento de ingresar o cursar las diferentes carreras impartidas.

Es entonces, como los estudiantes universitarios con alta motivación al logro académico independientemente sean mujeres u hombres tendrán mayor autoeficacia académica y mayor percepción de apoyo social familiar, de amigos y en general; no obstante, las mujeres percibirán mayor apoyo social familiar y de amigos en comparación con los hombres, lo cual es similar a lo encontrado en el presente estudio y se relaciona con lo obtenido por García-Leone y Ramón-Scovino (2013); Ramírez-Treviño (2015) y Feldman et al., (2008).

Finalmente, conviene subrayar como en la presente investigación, el contexto económico, político y social por el cual atravesaba el país durante la aplicación del presente estudio pudo haber influido de manera importante en los resultados obtenidos, dada la influencia que ambientes ambiguos o inestables tienen sobre la expectativa de autoeficacia y la motivación al logro académico específicamente. Esto resulta importante, porque no se conoce cómo se dio la relación o influencia de estas variables ya que no fueron controladas en la muestra de estudio (Bandura, 1982).

En este sentido, tal como lo explica Weiner (2000) los éxitos o fracasos conseguidos por los estudiantes suelen ser atribuidos no solo al locus de control interno y externo, sino que le dan importancia a cuán estables se mantienen las situaciones y cuánta responsabilidad tienen en controlar o no las causas de sus comportamientos, en este sentido, la situación que enfrentó el país durante el momento de la aplicación pudo haber interferido en los resultados obtenidos en el presente estudio, siendo una variable extraña que pudo haber influido en las atribuciones de los estudiantes de la muestra. Se recomienda para futuras investigaciones incluir variables como clima político o social del país y evaluar como esto podría o no influir en el rendimiento académico de los estudiantes, siendo que, los estudiantes están haciendo uso de sus recursos internos para poder afrontar las situaciones actuales.

Conclusión y Recomendaciones

La presente investigación tuvo como propósito verificar si las variables motivación al logro académico, autoeficacia académica, apoyo social percibido y sexo permitían predecir el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de los últimos semestres, enmarcando la investigación desde el área del Asesoramiento Psicológico, a la cual, le interesa evaluar cómo se comportan las variables en la condición específica de un individuo o grupo con el fin de desarrollar proyectos orientados a la promoción de altos estándares de rendimiento (Rodríguez, 2009).

Asimismo, el estudio del rendimiento académico en el ámbito del Asesoramiento representa un área importante de interés, lo que hace relevante el desarrollo de estrategias que favorezcan la comprensión del rendimiento de los estudiantes mediante su estudio, permitiendo así, una mejor predicción de su comportamiento, lo que favorece al desarrollo de planes preventivos que benefician la prosecución y éxito académico (Corengia, et al., 2013).

De esta manera, las variables tomadas en cuenta en la presente investigación como predictoras del rendimiento académico no fueron significativas en su mayoría y sólo la motivación al logro académico, tal como se esperaba en la hipótesis de investigación a saber, una alta motivación al logro permite que el estudiante obtenga puntajes altos en sus notas académica, prediciendo el 9% de la varianza total del rendimiento académico.

Lo anterior, reafirma la importancia de la motivación al logro académico en los estudiantes, por ser uno de los aspectos determinantes en el desempeño del individuo cuando realiza actividades educativas por ser la que inicia, orienta y sostiene su conducta y además, le permite el cumplimiento de un objetivo. Es por ello que, estudiar el comportamiento de esta variable permite sustentar programas que mejoren los niveles motivacionales y favorezcan la prosecución académica.

En este sentido, se recomienda tomar en cuenta la variable motivación al logro académico en el asesoramiento psicológico para los estudiantes que acuden al Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano en la UCAB con bajo rendimiento académico. Específicamente, el asesor psicológico debe evaluar cómo se encuentra el nivel de motivación académica en el estudiante desde lo intrínseco hasta lo extrínseco y cuál de ellos es predominante en el sujeto para así diseñar las estrategias que mejor se ajusten al caso

particular o del grupo al cual atienden. Además, capacitar al estudiante para que realice tareas desafiantes de modo que persista y se esfuerce por cumplir las metas académicas. Asimismo, fortalecer los elementos de la motivación al logro académico es decir, la fuerza del motivo, la expectativa y el valor.

Por otra parte, considerando que los estudiantes de últimos semestres están motivados a pesar de situaciones adversas relacionadas a contexto o tipo de carrera, se recomienda tomar en cuenta para próximas investigaciones variables tales como, el tipo carrera, clima social o político para conocer la influencia de estas variables en el rendimiento académico, ya que el nivel de desafío sería distinto así como el grado de esfuerzo para conseguir el éxito en situaciones sociales o políticas adversas. En este sentido, una posible fuente de varianza no tomada en cuenta en la presente investigación fue el nivel de exigencia académica que puede variar de acuerdo al tipo de carrera que pudo afectar el porcentaje que explicó la motivación al logro académico en el rendimiento del estudiante.

Asimismo, tomando en cuenta las características psicométricas del instrumento utilizado, no se establecieron dimensiones específicas de la motivación al logro académico, por lo que no es posible obtener los elementos de la motivación al logro académico que pueden estar generando un mayor aporte a la predicción del rendimiento académico, Por lo que se recomienda para posteriores investigaciones el uso de otros instrumentos que permitan analizar cuáles dimensiones de la motivación al logro académico son de mayor relevancia para el rendimiento.

Con respecto a la variable autoeficacia académica a pesar de no predecir el rendimiento académico en los estudiantes de los últimos semestres se recomienda su posterior estudio con el rendimiento académico ya que, la autoeficacia percibida durante la trayectoria académica es un factor importante al momento de diseñar estrategias que favorezcan la disminución de la reprobación y deserción escolar. Por tanto, se sugiere el uso de otros instrumentos, que se adecuen a las características de la población de estudio y que permitan una evaluación específica del constructo.

Específicamente, que se una batería más corta para que no sea agotadora y genere fatiga en los participantes. Asimismo, simplificar las instrucciones e ítems del instrumento con el propósito de facilitar su comprensión, así como realizar una reestructura de algunos ítems para disminuir la deseabilidad social y fatiga.

Adicionalmente, la variable apoyo social percibido parece tener una relación indirecta con el rendimiento académico en función de la variable estrés académico, por lo que se recomienda incluir dicha variable en próximos estudios. En relación a la variable sexo, es importante considerar los aspectos socioculturales de la muestra en el estudio de esta variable, en relación con el rendimiento académico, ya que dichos aspectos como prejuicios, estereotipos y cultura pueden interferir en dicha relación.

Por otra parte, tomando en cuenta que el rendimiento académico se encuentra influenciado por el ambiente y no sólo por variables intrínsecas del estudiante, resulta incompleto el estudio del mismo, por lo que se recomienda tomar en cuenta variables extrínsecas al estudiante tales como tipos de evaluación, profesor, dificultad de la materia y tarea académica, entre otras para tener una visión más amplia del comportamiento de la variable y así mejorar su conocimiento y predicción.

Asimismo, para posteriores investigaciones, se recomienda tomar en cuenta una muestra heterogénea en cuanto a tipo de universidades, tanto públicas como privadas, ya que, esto permitiría la comparación de variables como el nivel socioeconómico, nivel de dificultad y de exigencia en las carreras, identidad y cultura universitaria lo que favorecería la comparación entre distintos tipos de poblaciones y permite mayor generalización de los resultados obtenidos. También, es pertinente el uso de otros medios distintos al autoreporte para obtener el promedio académico de los estudiantes, a fin de contar con indicadores confiables que permitan una mejor predicción del rendimiento académico de los estudiantes, y compararlo con las medias obtenidas por las escuelas, para tener una medida más clara del nivel de rendimiento en función de la carrera o nivel de dificultad.

Es importante ampliar la muestra de estudio incluyendo estudiantes de todos los semestres y de rangos abiertos de edad, como también que los estudiantes sean seleccionados a partir de los primeros semestres para conocer cómo se comporta la variable sin las restricciones usadas en el presente estudio.

Adicionalmente, se sugiere el estudio del rendimiento académico planteándose el tema de los grupos especiales o los grupos atendidos. En la universidad hay varios grupos de atención en los que se puede estudiar su rendimiento académico en comparación con los que no pertenecen a dicho grupo lo cuales pueden ser, los que reciben alguna ayuda económica por

parte de la universidad, los que practican algún deporte o pertenecen algún grupo de voluntariado o cultural de la universidad.

Por último, la presente investigación permitió demostrar que el rendimiento académico es un constructo compuesto por múltiples variables, las cuales se pueden relacionar entre sí. Asimismo, se añadió información al cuerpo de conocimientos relacionados a la motivación al logro académico, la cual tuvo un comportamiento inesperado de acuerdo a la situación social y política del país, mostrando así, que los estudiantes del último semestre hacen uso de sus recursos internos en medio de situaciones adversas siendo capaces de persistir y esforzarse con el propósito de alcanzar sus metas académicas. Dicho conocimiento pudiera facilitar programas de intervención desde el ámbito del asesoramiento académico con el propósito de favorecer el rendimiento de los estudiantes universitarios.

Referencias Bibliográficas

- American Psychological Association. (2016). *Educational psychology*. Recuperado de <http://www.apa.org/about/division/div15.aspx>.
- American Psychological Association. (2016). *Society of counselling psychology-university counselling centers*. Recuperado de <http://div17.org/sections/college-university-counseling-centers/>.
- Acevedo-Pierart, C. G. & Rocha-Pavés, F., (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Journal of Learning Styles*, 4(8). Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/65>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación Educativa*, 18(2), 587-599. Recuperado de file:///C:/Users/Kathe/Downloads/121241-479711-1-PB.pdf
- Angelucci, L. (2009). Investigaciones basadas en el fenómeno de covariación. En G. Peña, Y. Cañoto & Z. Santalla (Eds). *Una introducción a la psicología* (pp. 239-261). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. Recuperado de <http://desemory.edu/mfp/Bandura1982AP.pdf>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. Recuperado de <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24(1), 55-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/785/78524106.pdf>
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: aspectos teóricos e implicaciones*. Madrid, España: Siglo XXI, S.A.

- Baqtayan, S. (2011). Stress and social support. *Indian journal of psychological medicine*, 33(1), 29. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3195151/>
- Bueno, J.A., & Castanedo, C.C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. España: Editorial CCS.
- Caldera-Montes, J. F., & Pulido-Castro, B. E. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. Recuperado de <http://148.202.112.11:8080/jspui/handle/123456789/31>.
- Cañoto, Y., Csoban, E., & Gómez, M. (2009). La dinámica del comportamiento: motivación y emoción. En G. Peña, Y. Cañoto & Z. Santalla (Eds). *Una introducción a la psicología* (pp. 239-261). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14 (28), 209-237. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716011>.
- Castillo-Vidal, P.A., & Rodriguez-Sanchez, M.A. (2013). *Influencia de la inteligencia, la personalidad, el enfoque de aprendizaje, la carrera y el sexo sobre el rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Trabajo de grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano. (2009). “*Retos del Asesoramiento Psicológico Hoy*” {DVD}. Disponible en <http://www.ucab.edu.ve/cadh>.
- Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano. (2009). *El modelo de asesoramiento para el mejoramiento del rendimiento académico del Centro de Desarrollo Humano de la UCAB*. Caracas, Venezuela: Autor. Recuperado de <http://www.ucab.edu.ve/cadh.index.htm>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314. Recuperado de http://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Abstract/1976/09000/Social_Support_as_a_Moderator_of_Life_Stress.3.aspx.
- Csoban, E. (2009). Aprendizaje. En Peña, G., Cañoto, Y. & Santalla, Z. (Eds.), *Una introducción a la psicología* (pp. 183-200). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista de Ciencias sociales*, 14 (3), 604-613. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011676013>.
- Colmenares-Imbernón, J., & Mantellini-González, V. (2014). *Efecto del locus de control, apoyo social percibido y estrés académico en el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello tomando en cuenta el año académico y el sexo* (Trabajo de grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Corengia, A., Pita, M., Mesurado, B. & Centeno, A. (2013). La predicción de rendimiento académico y deserción en estudiantes universitarios. *Liberarabit*, 19 (1), 101-112.
- De Roda, A. B. L., & Fuertes, F. C. (1992). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Revista de Psicología Social*, 7(1), 53-59. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02134748.1992.10821654>
- De Roda, A. B. L., & Moreno, E. S. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7841/7705>
- Echavarri, M., Godoy, J.C., Olaz, F., (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Univ. Psychol*, 6, 2, 319-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760211>.
- England- Bayron, C. M. (2010). *Traducción, adaptación y validación inicial de escala de auto-eficacia académica para estudiantes universitarios*. (Trabajo de Doctorado no publicado), Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico. Recuperado de <http://pqdtopen.proquest.com/doc/808150267.html?FMT=AI>
- Escuela de Psicología. (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación psicológica*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a11.pdf/>
- Fenollar-Quereda, P., Cuestas-Díaz, P., & Román- Nicolás, S. (2008). Antecedentes del rendimiento académico: Aplicación a la docencia en marketing. *Revista Española de*

- Investigación de Marketing*, 12, 2, 7-24. Recuperado de http://www.esic.edu/documentos/revistas/reim/100916_172613_E.pdf.
- Ferreira, M. G. (2007). *Determinantes del desempeño universitario: efectos heterogéneos en un modelo censurado* (Doctoral dissertation, Facultad de Ciencias Económicas). Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/maestria/tesis/048-tesis-ferreira.pdf>
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A., y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología* 29, 2, 491-500. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244033>.
- Garbanzo-Vargas, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, 1, 43-63. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315>.
- García-Leone, C., & Ramon-Scovino, A. (2013). *Predicción del rendimiento académico de estudiantes universitarios a partir de variables psicológicas* (Trabajo de grado de Licenciatura no publicado), Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Good, T, & Brophy, J. (1996). *Psicología educativa* (5ta ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
- González-Ramírez, M.T., & Landero-Hernández, R., (2014). Propiedades psicométricas de la escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de investigación psicológica*, 4 (2), 1469-1480. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471914703874#bib0010>
- Guarino, L., & Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios. *Comportamiento*, 4, 25-45.
- Guzmán, J. M., Huenchuán, S., & Montes de Oca Zavala, V. (2003). Marco teórico conceptual sobre redes de apoyo social de las personas mayores. En: *Redes de apoyo social de las personas mayores en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 9 al 12 de diciembre de 2002-LC/L. 1995-P-2003-p.* 23-32. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/6627>

- Hernández-Jáquez, L.F. & Barraza-Macías, A. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso* (1ra ed.). México Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México D.F, México: McGraw-Hill.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-12. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055978>.
- Larousse. (1997). *El pequeño Larousse ilustrado* (2da ed.). México D.F, México: Autor.
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5929 (Extraordinaria). Agosto 15, 2009. Caracas, Venezuela.
- López, A. (2003). *La elección vocacional como proceso* (1ra ed.) Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Manassero Más, M. A., & Vázquez Alonso, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>
- Martín del Buey, F. D. A., & Romero Viesca, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81. Recuperado de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27243/1/AulaAbierta.2003.81.99-110.pdf>.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. España, Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., & Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud mental*, 25(2), 32-37. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2002/sam022e.pdf>
- Montero-Rojas, E., Villalobos-Palma, J., & Valverde-Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de*

- Investigación y Evaluación Educativa*, 13, 2, 215-234. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315>.
- Montes-Gutiérrez, I.C., & Lerner-Matiz, J. (2010). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT: Perspectiva cuantitativa*. (Trabajo de grado de maestría no publicado). Universidad EAFIT. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidadeafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>.
- Morales-Vallejo, P. (2010). La evaluación formativa. En *Ser profesor: Una mirada al alumno* (2da ed.). Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf.
- Naranjo-Pereira, M.L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Oliver, H. (1995). Influence of motivational factors on performance. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 45-49. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/22/1/45-46/>
- Organization for Economic Co-operation and Development, (2012). Education at glance 2012: OECD indicators. París, Francia: Autor. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf.
- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of personality and social psychology*, 74(2), 525. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/psp/74/2/525/>
- Peña T., G. (2009). *Estadística Inferencial: una introducción para las ciencias del comportamiento*. Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Evaluación Psicológica*, 4(1), 1-11. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712005000100002.

- Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I., Montero-Piñar, M. I., & Grupo de Estudio para la Violencia de Género. (2008). Apoyo social como factor protector frente a la violencia contra la mujer en la pareja. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 527-533. Recuperado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0213911108753500?via=sd>
- Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42, 1, 93-113. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3800>
- Ramírez Treviño, L. M. (2015). *Motivación de logro, apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León) Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9650/1/1080215016.pdf>
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción* (5ta ed.). México D.F, México: McGraw-Hill.
- Rivas, F., (1998). *Psicología vocacional: Enfoques de asesoramiento*. (3era ed.). Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado de [https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=kPWRBNAbUQMC&oi=fnd&pg=PA109&dq=Rivas,+F.,+\(1998\).+Psicolog%C3%ADa+vocacional:+Enfoques+de+asesoramiento.\(3era+ed.\).Madrid,+Espa%C3%B1a:+Ediciones+Morata.&ots=yo1_PTZtcU&sig=IPlvcGuRo5IGHMMWzCYTuxF0B-Q#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=kPWRBNAbUQMC&oi=fnd&pg=PA109&dq=Rivas,+F.,+(1998).+Psicolog%C3%ADa+vocacional:+Enfoques+de+asesoramiento.(3era+ed.).Madrid,+Espa%C3%B1a:+Ediciones+Morata.&ots=yo1_PTZtcU&sig=IPlvcGuRo5IGHMMWzCYTuxF0B-Q#v=onepage&q&f=false)
- Rodríguez, P., (2009). Asesoramiento Psicológico. En Peña, G., Cañoto, Y. & Santalla, Z. (Eds.), *Una introducción a la psicología* (pp. 409-428). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Román-Collazo, C.A. & Hernández –Rodríguez, Y. (2005). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. Recueprado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112a.pdf>
- Ruiz-Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1 (1), 1-16. Recuperado de <http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2:FR.pdf>.
- Sánchez de Gallardo, M. & Pirela de Faría, L. (2009). Motivos sociales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Caso: Universidad del Zulia, mención orientación. *Investigación y Postgrado*, 24 (3), 87-113. Recuperado de www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3674417.pdf.

- Sanjuán-Suárez, P., Pérez-García, A.M & Bermúdez-Moreno, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=615>.
- Santalla-Banderali, Z. (2011). Diseños básicos de investigación. En Santalla-Banderali, Z. (Eds.). *Introducción a la metodología de la investigación en psicología* (pp. 249-289). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela: (Libro inédito).
- Serra-Taylor, J.A. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3 (2), 37-45. Recuperado de <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2010030204.pdf>.
- Sherbourne, C. D., & Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32 (6), 705-714. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027795369190150B>
- Tella, A., Tella, A. & Adeniyi, O. (2009). Locus of control, interest in schooling, self-efficacy and academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 168-182. Recuperado de <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/viewArticle/138>
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of health and social behavior*, 53-79. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/2626957?seq=1#page_scan_tab_contents
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/920/92050302/>
- Torres- Velázquez, L. E. & Rodríguez-Soriano, N.Y., (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Laura_Evelia_Torres/publication/26483544_Rendimiento_academico_y_contexto_familiar_en_estudiantes_universitarios/links/0deec520ae52bbe924000000.pdf
- Tubert, S. (2003). *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto*. Madrid, España: Cátedra.

- Tudela, V., Ávila, H., Caraveo, V., Cruz I., Feinholz, D., & Lartigue, M. (1998). La elección de carrera desde una perspectiva de género. Manuscrito no publicado, Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México D.F., México. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista167_S3A1ES.pdf
- Uribe, S., (2011). Tipos de investigación empírica. En Santalla-Banderali, Z., (Eds.). *Introducción a la metodología de la investigación en psicología* (pp. 249-289). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela: (Libro inédito).
- Villar, E. (1998). Determinantes del progreso en los estudios de doctorado: Diferencias entre disciplinas científico-tecnológicas versus ciencias sociales y humanidades. *Revista de Investigación Educativa*, 1(16), 101-121.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1. Recuperado de <http://www.dhpescu.org/media/elip/fulltext.pdf>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537>

ANEXOS

ANEXO A

Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vásquez, (1998), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine (2013).

A continuación se presenta una serie de preguntas relacionadas con su rendimiento académico. En cada pregunta marque con una equis ("X") el número de la escala que mejor se ajuste a su situación.

1. ¿Cuál es grado de satisfacción que tiene en relación con las notas que obtuvo en sus evaluaciones del período académico anterior?							
<i>Nada satisfecho</i>							<i>Totalmente satisfecho</i>
2. ¿Cómo relaciona las notas que obtuvo y las notas que esperaba obtener en el período académico anterior?							
<i>Peor de lo que esperaba</i>							<i>Mejor de lo que esperaba</i>
3. ¿Qué tan justas son sus notas en las evaluaciones del período académico anterior en relación con lo que merecía?							
<i>Totalmente injustas</i>							<i>Totalmente justas</i>
4. ¿Cuánto esfuerzo hace actualmente para sacar buenas notas en las materias?							
<i>Ningún esfuerzo</i>							<i>Mucho esfuerzo</i>
5. ¿Cuánta confianza tiene en sacar buenas notas en las asignaturas?							
<i>Ninguna confianza</i>							<i>Mucha confianza</i>
6. ¿Cuán difíciles le resultan las tareas que realiza en las materias?							
<i>Muy difíciles</i>							<i>Muy fáciles</i>
7. ¿Qué probabilidad cree que tiene de aprobar las materias en este período académico?							
<i>Ninguna probabilidad</i>							<i>Mucha probabilidad</i>
8. ¿Qué tan importante es para usted obtener buenas notas en las materias?							
<i>Nada importante</i>							<i>Muy importante</i>
9. ¿Cuánto interés tiene por estudiar esta carrera?							
<i>Ningún interés</i>							<i>Mucho interés</i>
10. ¿Cuánta satisfacción le proporciona estudiar esta carrera?							
<i>Ninguna satisfacción</i>							<i>Mucha satisfacción</i>
11. ¿En qué medida influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que merecía?							
<i>Disminuye mi nota</i>							<i>Aumenta mi nota</i>
12. ¿Cuánto empeño pone en sacar buenas calificaciones en esta carrera?							
<i>Ningún empeño</i>							<i>Mucho empeño</i>
13. ¿Cómo considera la capacidad pedagógica de sus profesores?							
<i>Malos profesores</i>							<i>Buenos profesores</i>
14. ¿De no haber podido hacer una tarea o si esta le salió mal, cómo es su persistencia?							
<i>Abandono la tarea</i>							<i>Sigo esforzándome al máximo</i>
15. ¿Cómo califica las exigencias que se impone a sí mismo respecto al estudio de las asignaturas de esta carrera?							
<i>Exigencias muy bajas</i>							<i>Exigencias muy altas</i>
16. ¿Cómo es su conducta cuando trata de resolver un problema difícil en alguna materia?							
<i>Abandono rápidamente</i>							<i>Sigo trabajando hasta el final</i>
17. ¿Cuántas ganas tiene de aprender esta carrera?							
<i>Ningunas ganas</i>							<i>Muchísimas ganas</i>
18. ¿Con qué frecuencia termina con éxito una tarea que ha empezado de las materias que cursa?							
<i>Nunca termino con éxito</i>							<i>Siempre termino con éxito</i>
19. ¿Con qué frecuencia se aburre en las clases?							
<i>Siempre me aburro</i>							<i>Nunca me aburro</i>

ANEXO B

Escala de Auto-eficacia Académica de England-Bayron, (2010), adaptada en población venezolana por García-Leone y Ramón-Scovine, (2013).

A continuación se le pregunta sobre cómo percibe su habilidad para realizar ciertas tareas académicas. Para cada tarea se le presenta una serie de ítem en los que debe juzgar cuán seguro se siente actualmente de su habilidad para realizar la tarea en cuestión. Cada ítem se presenta acompañado de una escala en la que usted debe marcar la opción que mejor representa el grado de seguridad que tiene de poder realizar la cantidad señalada en cada uno de los ítems

Conteste a las preguntas a continuación, recuerde que las mismas se refieren a su experiencia en la Universidad. Donde **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

CONCENTRACIÓN EN CLASE: porcentaje de tiempo durante el cual se siente capaz de concentrarse y mantenerse enfocado en lo que presenta en clases. La escala es la siguiente: **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Puedo mantenerme concentrado al menos 10% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos 30% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos 50% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos 70% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado al menos 90% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MEMORIZACIÓN: Porcentaje de hechos y conceptos cubiertos en clase que se siente capaz de memorizar y recordar cuando se le pregunta, por ejemplo en un examen. La escala es la siguiente: **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Memorizo al menos el 10% de los hechos y conceptos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 30% de los hechos y conceptos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 50% de los hechos y conceptos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 70% de los hechos y conceptos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Memorizo al menos el 90% de los hechos y conceptos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CONCENTRACIÓN EN LOS EXÁMENES: Porcentaje del tiempo que se siente capaz de enfocarse exclusivamente en entender y contestar, sin distraerse, las preguntas de un examen. La escala es la siguiente: **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 10% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 30% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 50% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 70% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo mantenerme concentrado en el examen al menos 90% del tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

EXPLICAR CONCEPTOS: Porcentajes de hechos, conceptos y argumentos cubiertos en clase que se siente capaz de explicar a los demás claramente y con tus propias palabras. La escala es la siguiente: **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Puedo explicar al menos 10% con mis propias palabras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos 30% con mis propias palabras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos 50% con mis propias palabras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos 70% con mis propias palabras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo explicar al menos 90% con mis propias palabras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

COMPRENSIÓN: Porcentaje de hechos, conceptos y argumentos cubiertos en clase que se siente capaz de comprender. **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Puedo comprender al menos 10% de los hechos, conceptos y argumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos 30% de los hechos, conceptos y argumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos 50% de los hechos, conceptos y argumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos 70% de los hechos, conceptos y argumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo comprender al menos 90% de los hechos, conceptos y argumentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DISTINGUIR CONCEPTOS: Cuán seguro se siente de poder discriminar entre los hechos, conceptos y argumentos más importantes cubiertos en clase y los menos importantes. **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 10% de las veces	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 30% de las veces	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 50% de las veces	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 70% de las veces	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo identificar los hechos, conceptos y argumentos más importantes al menos el 90% de las veces	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

TOMAR NOTAS O APUNTES: Porcentaje de material sobre el cual puede tomar notas o apuntes comprensibles en los que se enfatice clarifique hechos, conceptos y argumentos presentados en las clases y los materiales de estudio de las materias. **0 TOTALMENTE INSEGURO y 10 TOTALMENTE SEGURO**

Tomo notas comprensibles de al menos el 10% del material	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 30% del material	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 50% del material	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 70% del material	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tomo notas comprensibles de al menos el 90% del material	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO C

Cuestionario de Apoyo Social de Dunn, Puntallaz, Sheppard y Lindstrom (1987), adaptado en población venezolana por Colmenáres-Imbernón y Mantellini-González (2014).

Instrucciones: A continuación se presenta una serie. En cada pregunta marque con una equis ("X") el número de la escala que mejor se ajuste a su situación.

	0 – Nunca	1 - Muy poco	2 - Regular - Moderado	3 - Mucho
Tengo amigos que me apoyarían sin importar lo que esté haciendo o cómo me siento				
Pienso que la gente no necesita a otros y que uno puede solucionar las cosas por sí mismo				
Puedo contar con los compañeros que viven cerca de mí para que me ayuden cuando me sienta preocupado				
Recibo apoyo por parte de mis padres				
Soy miembro de un grupo social				
Pido apoyo a otros				
Aunque me sienta muy mal mis amigos me hacen sentir alegre				
Tengo en quien confiar				
Mi familia me proporciona satisfacciones y sentimientos de fortaleza				
Creo en mí mismo y en mi habilidad para manejar situaciones nuevas sin la ayuda de otros				
Cuando me siento infeliz y bajo estrés hay gente a quien puedo recurrir para obtener ayuda				
Mi relación con mis compañeros me hace sentir bien				
Para mí es importante contar con el apoyo de la comunidad religiosa a la cual pertenezco				
Me siento bien cuando le pido ayuda a mi familia				
Para mí es importante contar con el apoyo emocional de mis amigos				
Siento que los que están cerca de mí me hacen sentir importante				
Puedo recurrir a mis padres cuando tenga un problema				
Me siento sólo como si no tuviera a nadie cerca				
Los compañeros que están cerca de mí me hacen sentir que hay alguien que se preocupa por mí				
Tengo amigos que me apoyarán no importa lo que haga				
Mis hermanos y hermanas me brindan apoyo				
Mis profesores me ayudan cuando lo necesito				

ANEXO D

Cuestionario de datos sociodemográficos

Edad: _____

Promedio académico: _____

Escuela: _____

Sexo: F____ M____

Carrera: _____

Año/Semestre: _____

ANEXO E

Carta de consentimiento informado



Estimado(a) estudiante:

El objetivo del presente estudio consiste en determinar la influencia de la motivación al logro académico, la autoeficacia académica y el apoyo social percibido sobre el rendimiento académico en hombres y mujeres estudiantes de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello. Para realizar dicha investigación necesitamos de tu valiosa colaboración contestando una serie de instrumentos psicológicos.

¡Agradecidas de antemano por tu colaboración!

- Tu participación en la presente investigación es una actividad completamente voluntaria por lo cual puedes retirarte de la investigación cuando lo desees. Tu participación no representa ningún riesgo para tu seguridad ni física ni emocional.

- Dentro del estudio está garantizado el anonimato, la confidencialidad y la discreción en el manejo de los datos obtenidos, por lo que la participación en la presente no afectará ningún aspecto de tu vida laboral, personal o social, ya que los resultados tienen únicamente un fin investigativo. Por tanto solo debes responsabilizarte por responder de forma honesta a todos los ítems presentes en los instrumentos dados por las investigadoras.

Luego de leer los aspectos mencionados, expongo haber sido informado(a) de los lineamientos éticos de la investigación y expreso afirmativamente mi consentimiento para participar en este estudio

Acepto SI ☐ NO ☐

Firma del participante.

ANEXO F

Gráficos P-P Plot de normalidad de todas las variables incluidas en el modelo

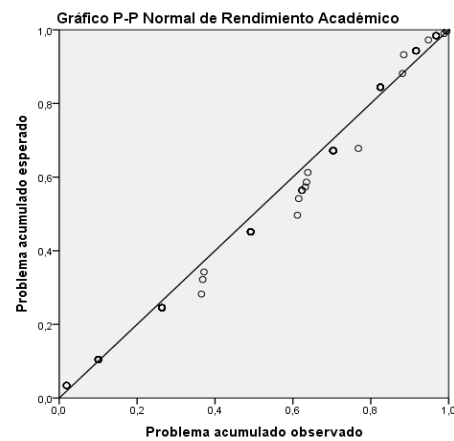


Gráfico F1. Gráfico P-P Plot de normalidad de la variable predicha Rendimiento Académico.

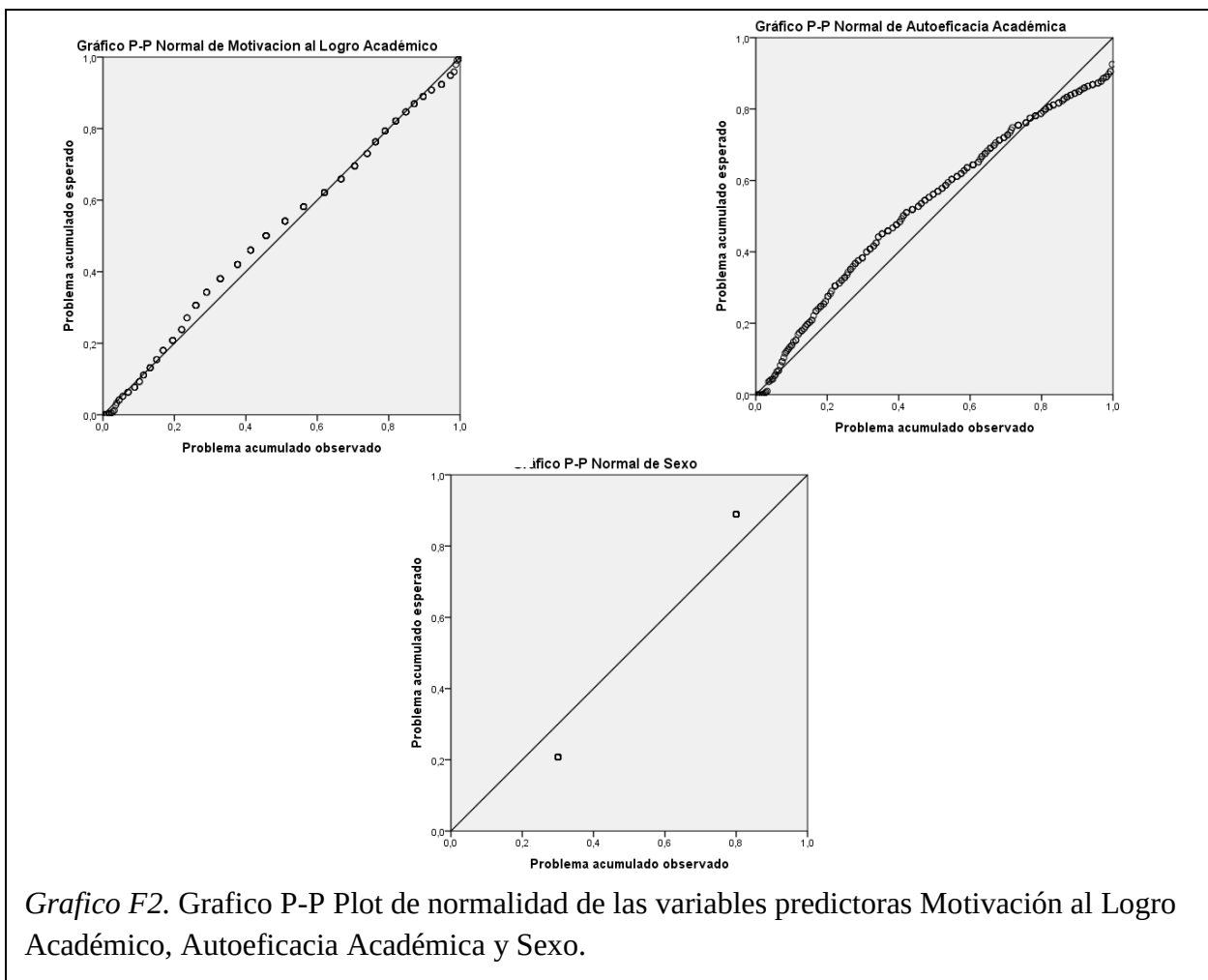


Gráfico F2. Gráfico P-P Plot de normalidad de las variables predictoras Motivación al Logro Académico, Autoeficacia Académica y Sexo.

