

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

Rendimiento académico y su relación con Autoeficacia, Compromiso académico,  
Motivación y Habilidad Cognitiva

María P. Gutiérrez

Universidad de la Sabana

### Resumen

El objetivo del estudio fue determinar si existen relaciones entre el Rendimiento académico y la Autoeficacia, el Compromiso Académico, la Motivación y la Habilidad cognitiva. Se llevó a cabo un estudio correlacional transversal y un análisis de regresión, se aplicaron 4 instrumentos que midieron el grado de Autoeficacia, el grado de Compromiso académico, el grado de Habilidad cognitiva, y los factores de Motivación interna y externa. El total de participantes fueron 71 estudiantes universitarios, participaron 54 mujeres y 17 hombres, en edades entre 19 y 26 años; 31 personas pertenecían al programa de Psicología, y 40 eran estudiantes de los diferentes programas de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas. Los análisis estadísticos, a nivel general de la muestra, mostraron relación significativa y positiva entre Rendimiento académico y Habilidad cognitiva, y una asociación significativa y negativa entre Rendimiento académico y Motivación de logro. En el grupo de Psicología las variables que mostraron relación significativa y positiva con el Rendimiento académico fueron Habilidad Cognitiva, Compromiso académico y Autoeficacia, mientras que en el grupo de la Escuela no se encontraron relaciones significativas entre las variables. Algunas investigaciones sustentan y otras contradicen estos resultados, concluyendo que se hace necesario seguir investigando sobre las variables que inciden en el rendimiento para promover el éxito académico y mejorar la calidad de la educación.

*Palabras Clave:* Rendimiento académico, Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación, Habilidad cognitiva.

### Abstract

The objective of this study was to determine if there were relations between Academic performance and Self-efficacy, Academic Engagement, Motivation and Cognitive ability. Through a cross-correlational study and regression analyzes, 4 instruments were applied to measure Self-efficacy degree, the Academic engagement level, the cognitive ability degree, and the internal and external Motivation factors. The total participants were 71 university students, 54 women and 17 men participated, between 19 and 26 years old; 31 persons were in the Psychology program, and 40 were students of the various programs of the International School of Economics and Administrative Sciences. Statistical analyzes, a general level of the sample, showed significant and positive relationship between Academic performance and Cognitive ability, and a significant negative association between Academic performance and Achievement motivation. In the group of Psychology, variables that showed significant and positive relationship with Academic performance were Cognitive Ability, Academic Engagement and Self-efficacy, while in the school group, were not found significant relationships between the variables. Some researches support these results while others contradict them, concluding that it is necessary to continue research on variables that affect performance to promote academic success and quality of education.

*Key words:* Academic performance, Self-efficacy, Academic Engagement, Motivation, Cognitive ability.

## **Rendimiento académico y su relación con Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación y Habilidad Cognitiva**

Con el pasar de los años las diferentes instituciones educativas se han preocupado por conseguir que sus estudiantes en formación obtengan desempeños exitosos en sus tareas y metas educativas, con el fin de formar personas competentes que con sus conocimientos y saberes contribuyan de manera favorable al bienestar de la sociedad, y establecer un indicador de calidad en las instituciones educativas en la medida que puedan integrarse exitosamente en la vida profesional.

Tal como lo afirman Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, y Vidal (2002) el rendimiento académico de los estudiantes universitarios juega un papel importante cuando se habla de la calidad de la educación superior, al considerarse un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. Igualmente, Garbanzo (2007) en su revisión sobre los factores asociados al rendimiento académico y su vinculación con la calidad de la educación superior, concluye que “El análisis de la calidad educativa debe incluir resultados de investigación sobre el rendimiento académico de los estudiantes, pues es de gran utilidad en procesos de toma de decisiones en aras de un sistema educativo más justo” (Garbanzo, 2007, 43).

Por esta razón, muchas investigaciones han centrado sus esfuerzos en conocer a fondo qué aspectos se encuentran relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes, cuáles inciden en mayor o menor grado en sus resultados; y hoy en día se goza de una amplia revisión teórica sobre el tema. Consecuentemente, la presente investigación está orientada al Rendimiento académico y su relación con algunos factores como la Autoeficacia, el Compromiso académico, la Motivación y la Habilidad

cognitiva. A continuación se presentarán algunos estudios teóricos y empíricos relacionados con estas variables que orientan esta investigación.

### **Rendimiento académico**

El rendimiento académico se define como el cumplimiento de objetivos, logros o metas establecidos en la asignatura que se está cursando, donde interviene una suma de diversos y complejos factores que operan en el estudiante que está aprendiendo; consecuentemente, su definición está ligada al valor que se atribuye según el cumplimiento y el logro en las tareas académicas, midiéndose a través de las calificaciones obtenidas, las cuales muestran una valoración cuantitativa y como resultado, las asignaturas perdidas o ganadas, y finalmente, la deserción o grado de éxito académico (Vélez & Roa, 2005).

Otros autores más recientemente, definen el rendimiento académico como:

... la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos o también es la expresión que permite conocer la existencia de calidad en la educación a cualquier nivel. Un rendimiento académico bajo, significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio. (Jara et al., 2008, p. 194).

Cuando se hace referencia a una suma de diversos y complejos factores que intervienen en el rendimiento académico, Pérez, Martín, Borda, y Del Rio (2003); Edel (2003); y Erazo (2012) establecen su estudio desde una mirada multidimensional donde

la clase social, las interacciones entre estudiantes, la relación maestro-alumno, el entorno familiar, y aspectos didácticos, docentes e institucionales, influyen en el resultado final.

Según Erazo (2012) a partir de una descripción literaria sobre el rendimiento académico:

En el factor personal se especifican características de tipo orgánico, cognitivo, estrategias y hábitos de aprendizaje, motivación, autoconcepto, emoción y conducta; y en el factor social están las características de tipo familiar, escolar, socioeconómico y cultural que se muestran como variables que atraviesan el acto educativo y su resultado en el rendimiento y la nota académica. (Erazo, 2012, p. 170).

Para otros autores como Adell (2002), y Edel (2003) el rendimiento académico tiene como indicador más aparente y recurrente las calificaciones o los resultados escolares que obtienen los estudiantes. Sin embargo, es un constructo complejo que viene determinado por diferentes variables como lo son la inteligencia, la motivación, la personalidad, las actitudes, los contextos, el género, entre otras. Por esta razón, se establece que a mejor actitud para estudiar, mejores niveles de motivación y estilos de comunicación, existe mejor rendimiento académico.

De igual manera, Miñano y Castejón (2008) en su estudio sobre la capacidad predictiva de algunas variables cognitivo motivacionales en el rendimiento académico con 168 sujetos del primer año de Educación Secundaria, encontraron que variables como la inteligencia, las aptitudes, el autoconcepto académico, las metas y estrategias de aprendizaje, presentan una relación positiva con el Rendimiento Académico.

Lo anterior, muy similar a lo encontrado por Proctor, Hurst, Prevant, Petscher, y Adams (2006), quienes afirman que las habilidades de estudio inciden en gran medida en el alto o bajo rendimiento académico; y Caso y Hernandez (2007); y Martín, García, Torbay, y Rodríguez (2008) para quienes la organización de las actividades de estudio (administración del tiempo) y el empleo de diferentes estrategias de aprendizaje son variables predictoras de las calificaciones escolares.

Por otro lado, desde una mirada más social, para Vélez y Roa (2005) es ampliamente reconocido que uno de los determinantes esenciales en dicho rendimiento es la familia: su nivel de educación, sus características socioeconómicas, la presencia de violencia intrafamiliar y los hábitos de estudio en el entorno familiar, favorecen o perjudican el desempeño académico.

Aunque, para Martínez, Leiva, Báez y Fernández (2011) el factor socioeconómico también juega un papel clave en el rendimiento académico, en la medida que los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos están sometidos a menor apoyo familiar obteniendo así resultados desfavorables frente a aquellos estudiantes que provienen de hogares con ingresos económicos altos; el factor académico de la persona también incide en el rendimiento, explicando que, cuando los estudiantes no tienen los conocimientos previos necesarios para desarrollar una asignatura se provocan fracasos académicos y malestar en profesores y estudiantes.

Adicionalmente, Jara et al. (2008) establecen que el rendimiento académico bajo está asociado con la desmotivación, el bajo nivel de recursos económicos, los malos hábitos de estudio, los altos niveles de estrés y los problemas psicológicos entre ellos la baja autoestima. Igualmente, Caso y Hernández (2007), en su estudio con 1581

estudiantes de educación media superior pública de México encontraron que las variables que inciden en el rendimiento académico son la autoestima, el establecimiento de metas y el consumo de sustancias psicoactivas.

Como se puede observar existen diferentes factores que influyen en el rendimiento académico. A manera de resumen de lo revisado anteriormente, Garbanzo (2007) en su estudio sobre los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, desde una mirada interna y externa al individuo, clasifica la multiplicidad de factores en tres grandes grupos: determinantes personales, sociales e institucionales. En los primeros, se ubica la competencia cognitiva, la motivación, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, el bienestar psicológico, las aptitudes, el sexo, la formación académica previa a la universidad, la satisfacción y la asistencia a clases.

En los determinantes sociales se identifica el entorno familiar, el nivel educativo de los progenitores o adultos responsables, el contexto socioeconómico y las variables demográficas. Finalmente, en los determinantes institucionales se agrupa todo lo relacionado con la complejidad de los estudios, las condiciones institucionales, el ambiente estudiantil, la relación maestro-profesor, entre otros (Garbanzo, 2007).

### **Autoeficacia**

Desde la teoría cognitiva social de Bandura (1989) la Autoeficacia se define como la creencia de que se es capaz de ejecutar exitosamente una tarea específica organizando y movilizandolos recursos cognitivos, la motivación, y cursos de acción necesarios para dicho logro. De esta manera, la autoeficacia presenta un vínculo con la motivación, en la medida que los altos niveles de autoeficacia proporcionan a la persona



un mecanismo auto motivador como consecuencia de la auto observación de las propias competencias. Gracias a la motivación intrínseca como producto de la autoeficacia existe un compromiso en las tareas en las que la persona se siente más confiado, seguro y competente, y esto, depende de sus propios juicios acerca de lo que cree que puede lograr, aumentando a su vez, el rendimiento (Bandura, 2002).

Salonava, Cifre, Grau, Llorens, y Martínez (2005) dentro del mismo marco de la teoría social cognitiva, se refieren a la autoeficacia como la habilidad o capacidad intrínseca de la persona para el logro de las metas, considerándose así como un factor valioso en el desempeño académico.

Desde entonces varias investigaciones se han enfocado en la autoeficacia como un factor predictor del rendimiento académico (Contreras et al., 2005; Pérez, Cupani, & Ayllón, 2005). Se ha encontrado que los alumnos que poseen percepciones de autoeficacia altas tienden a planificar, implementar y controlar de manera más exitosa las estrategias de autorregulación obteniendo como resultado mejor desempeño académico, mientras que, los estudiantes con más fracaso escolar se caracterizan por tener menor autoeficacia (Rosário et al., 2007; Rosário et al., 2012).

Igualmente, Caballero, Abello, y Palacio (2007) y Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau (2005) en su investigación con una muestra de 202 estudiantes y 872 estudiantes universitarios respectivamente, a quienes aplicaron la escala de autoeficacia académica (AUTOE) y otras técnicas cualitativas, encontraron que la autoeficacia se relaciona negativamente con el agotamiento emocional, el cinismo, el número de semestres perdidos, el fracaso y el abandono escolar. De lo contrario, presenta una relación significativa y positiva con el promedio académico, la satisfacción y la

felicidad frente a los estudios y el engagement en sus 3 componentes: vigor, dedicación y absorción.

De esta manera, se establece que la autoeficacia se asocia positivamente con el bienestar psicológico explicándose que “Los datos señalan que los estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos *burnout* y más autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con los estudios y al mismo tiempo no pretenden abandonarlos.” (Salanova, Martínez et al., 2005, p.179).

En otros estudios también se ha identificado la relación entre autoeficacia y la conducta de compartir conocimiento (Delgado & Castañeda, 2011); sin embargo, este factor ha estado asociado en mayor medida con el compromiso académico. Llorens, Schaufeli, Bakker, y Salanova (2007), en un grupo de 110 estudiantes a quienes aplicaron 3 instrumentos para conocer el grado de Autoeficacia, Work engagement (WE) y el tiempo que se dispone para una labor, encontraron espirales positivos entre estas variables, y una influencia especial de las creencias de autoeficacia sobre el WE para el cumplimiento de la tarea. Para medir los recursos ofrecidos se aplicó el instrumento desarrollado por Jackson, Wall, Martin, y Davis (1993), el grado de Autoeficacia se obtuvo a través del instrumento desarrollado por Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson (1996) titulado Inventario General de Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory-General) y finalmente, para indicar el grado de WE se utilizó el UWES.

Otra de las investigaciones llevada a cabo por Salanova, Llorens, y Schaufeli (2011). Los autores buscaron determinar la relación existente entre la autoeficacia, el compromiso académico y el afecto positivo, comprendido este último por el

entusiasmo, la satisfacción y el confort; para esto se realizaron dos estudios, el primero con 274 profesores de 50 colegios y el segundo con 100 estudiantes, a quienes se les aplicaron: la escala de Warr (1990) de entusiasmo-depresión, la escala de autoeficacia desarrollada por Schwarzer (1999) y la escala de WE de Utrecht (UWES) desarrollada por Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker (2002). Los resultados de la investigación mostraron que los niveles de auto eficacia afectan positivamente la satisfacción, el confort y el entusiasmo, lo cual afecta positivamente el WE, en sus tres componentes, el vigor, la dedicación y la absorción; y viceversa. Consecuentemente, se puede afirmar que existe una relación positiva entre las variables, y con el tiempo se desarrollan espirales positivos entre ellas.

### **Compromiso académico**

El compromiso académico o también llamado “Engagement académico” es un concepto que ha sido definido desde hace varios años y ha demostrado tener una relación importante con el desempeño académico:

El Engagement académico deriva de su opuesto Burnout y su conceptualización se entiende como un estado de bienestar psicológico tridimensional (vigor, absorción y dedicación) de compromiso intrínseco hacia los estudios, valorado actualmente por el cuestionario UWES-S (Utrecht Work Engagenent Student- Scale), y cuyas relaciones se establecen de manera significativa con variables personales (Género, edad, nivel sociodemográfico, nivel de autoestima, autoeficacia, inteligencia emocional, satisfacción y nivel de perfeccionismo), así como

también con variables académicas (Rendimiento académico). (Parra, 2010, p.57).

En su estudio, Maslach, Schaufeli, y Leiter (2001) definieron el engagement como un estado afectivo, positivo, persistente y motivacional de realización en los empleados. En otras palabras, Schaufeli, Salanova et al. (2002) lo definieron como un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión); este estado afectivo-cognitivo es persistente, y no está focalizado en un objeto o situación particular.

Más adelante, Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova, y Bakker (2002) lo definieron como un estado psicológico positivo que se deriva de niveles altos de la autoeficacia y se caracteriza por la absorción, el vigor y la dedicación; adicionalmente, ha sido estudiado principalmente en contextos organizacionales y su evaluación se ha realizado a través del UWES, y en contextos educativos por medio del UWES-S, una adaptación del primero en estudiantes universitarios que permite medir el engagement en esta población.

En cuanto a las investigaciones empíricas sobre el compromiso académico y el rendimiento académico se ha encontrado una relación positiva entre ambos factores. Schaufeli, Martínez et al. (2002) identificaron una correlación positiva de esta variable más específicamente con la sub escala de vigor y absorción de compromiso académico, explicando que los estudiantes comprometidos con sus estudios tienen más éxito (más exámenes aprobados); y se relaciona negativamente con el Burnout. Salanova, Martínez et al. (2005) hallaron una relación significativa entre bienestar psicológico y

el rendimiento académico, identificando que a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el presente, alto engagement, bajo Burnout, lo que traerá a su vez mejor rendimiento en el futuro.

Así mismo, Caballero, Abello, y Palacio (2006) en su estudio, con estudiantes universitarios que trabajan y no trabajan, concluyeron que el buen desempeño académico se relaciona positivamente con el Engagement, en la medida que es más probable que los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos se desempeñan mejor que aquellos que no se sienten igual; consecuentemente, se establece que el nivel de Engagement influye de manera más significativa que las creencias de eficacia en las expectativas de éxito. De igual manera, en otra investigación, acerca de los predictores de éxito académico, se determinó la influencia que el nivel de engagement tiene sobre este, identificándolo como uno de los facilitadores u obstáculos que se tienen en las actividades académicas (Salanova, Schaufeli, Martinez, & Bresó, 2010; Schaufeli & Salanova, 2007).

Finalmente, en otro estudio empírico donde se pretendía establecer la relación del burnout, el rendimiento académico, con la satisfacción frente a los estudios, en 202 universitarios de la jornada nocturna de una universidad privada de Barranquilla, se encontró que el buen funcionamiento académico se relaciona positivamente con el engagement y negativamente con el cinismo; específicamente el agotamiento y el cinismo se correlacionan negativa y relativamente fuerte con el vigor y la dedicación, respectivamente; a diferencia de lo encontrado en la correlación de los tres componentes de engagement, los cuales si se correlacionan positivamente. Adicionalmente, el engagement se relaciona positivamente con autoeficacia y satisfacción, entendiendo que

a mayor engagement mayor autoeficacia y consecuentemente mayor satisfacción frente a los estudios, y menor burnout (Caballero et al., 2007).

### **Motivación**

La motivación es otro determinante del rendimiento académico y como lo afirma Garbanzo (2007) se divide en 4 facetas diferentes dando lugar a la motivación intrínseca, la extrínseca, las atribuciones causales y las percepciones de control. Las primeras son aquellas condiciones internas del individuo, que nacen de sí mismo y lo movilizan a realizar y lograr determinadas acciones, desde el punto de vista académico orientado por la consecución del éxito y la evitación del fracaso. Por otro lado, como su nombre lo dice, la motivación extrínseca está relacionada con aquellos factores externos al estudiante que al interactuar con los determinantes personales dan como resultado un estado de motivación; el ambiente académico, las condiciones económicas, la formación del docente, las relaciones con los compañeros, entre otros, son algunos de estos factores.

Desde la década de los 80, como lo afirma Cardozo (2008) se han realizado diferentes estudios que evidencian la relación existente entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento en los alumnos de distintos niveles académicos, lo que ha llevado a considerar que no solamente los procesos cognitivos influyen en el aprendizaje académico sino también componentes motivacionales y afectivos afectan esta actividad.

Específicamente, Cardozo (2008) en su estudio acerca de la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, al analizar la consistencia interna del cuestionario de auto reporte MSLQ (Motivated Strategies for

Learning Questionnaire) para la población universitaria y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas, encontró que los factores de la sub-Escala de motivación, donde se encuentra el valor de la tarea, la autoeficacia para el aprendizaje, la ansiedad y las creencias de control de aprendizaje, el que mayor correlación tiene con el rendimiento académico es la autoeficacia y seguido se ubica el valor intrínseco de la tarea.

Por otro lado, Batista, Hinojosa, y Gálvez (2010) quienes a través del cuestionario de motivación académica, el cual aplicaron a 59 residentes de medicina para hallar la relación entre las condiciones motivacionales internas y el rendimiento académico, encontraron que el poder y el reconocimiento son los dos factores que más se correlacionan significativamente con el desempeño.

Sin embargo, Colmenares y Delgado (2008) a partir de una aproximación teórica donde reúnen varios estudios empíricos concluyen que existe una correlación positiva y significativa entre el rendimiento académico y el factor motivacional interno: Logro. Se establece que las personas con alta motivación de logro buscan situaciones desafiantes que ponen a prueba su habilidad y capacidad, poseen más persistencia en las situaciones difíciles y a su vez buscan lograr las cosas con esfuerzo propio; consecuentemente los estudiantes con alta motivación de logro obtienen calificaciones más altas que aquellos que tienen bajo este factor, concluyéndose así, que esta condición interna motivacional puede predecir y explicar el comportamiento académico de los estudiantes, quitándole espacio a las antiguas explicaciones que se basaban en las diferencias en inteligencia.

En un estudio empírico, con la participación de 350 alumnos de la comunidad de Madrid, quienes respondieron dos escalas adaptadas de motivación de Manassero, y

Vázquez, y otra acerca de las características motivadoras o no de los profesores, Núñez, Fontana, y Pascual (2011) encontraron que tanto las características motivacionales externas, como las recompensas y la relación positiva con el profesor, y los factores motivacionales internos como la motivación de logro juegan un papel fundamental en la actividad académica de los estudiantes. Lo primero, se explica gracias a la teoría mecanicista donde se establece que el ser humano funciona por recompensas, y si se aterriza en el mundo educativo, se reconoce la necesidad, al momento de hablar de motivación y rendimiento académico, de la interacción entre persona y ambiente para lograr el interés por el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos también se sienten responsables de sus logros académicos los cuales están relacionados con su propio interés y esfuerzo, explicando así, la participación de la motivación de logro en el rendimiento.

Lo anterior concuerda con los resultados encontrados en la investigación de Becerra (2013). El autor buscó determinar si la motivación de logro, autoeficacia y estilo atribucional predecían al rendimiento académico; para esto se realizaron dos fases en el estudio, en la fase I, participaron 1,453 estudiantes de bachillerato, unos para validar y adaptar instrumentos y otros para responder a los objetivos de investigación, y en la fase II, participaron 15 alumnos de bajo rendimiento y 15 de alto, distribuidos en grupos focales. En los resultados se encontró que existe una relación entre el rendimiento escolar y las tres variables cognoscitivas motivacionales: estilo atribuciones académico, motivación de logro escolar y la autoeficacia académica; pero no tiene relación con las variables sociodemográficas tenidas en cuenta para el estudio (sexo, edad, condición laboral de los alumnos, y escolaridad de sus padres).



Otro estudio fue el realizado por Thornberry (2008) el cual pretendía identificar la relación entre el uso de estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico en una muestra de 116 estudiantes que ingresaban al primer ciclo de estudios de una universidad privada en Lima. Para obtener los resultados se diseñó un instrumento tipo cuestionario, la Escala de Motivación Académica, que medía las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro; Para la evaluación de las estrategias metacognitivas se aplicó el Inventario de Estrategias Metacognitivas - Estado, en inglés State Metacognitive Inventory, elaborado por Harold O'Neil y Jamal Abedi en 1996, y posteriormente traducido al español por Martínez-Fernández (2007).

Según este estudio se encontró que existe una correlación positiva y significativa entre los puntajes totales de la escala de motivación académica y el rendimiento académico de los estudiantes, así como con cada uno de los factores de la escala, demostrando que la autoeficacia, la atribución y las acciones de logro correlacionan de manera significativa y positiva con un rendimiento académico alto. De lo contrario, a pesar de que se encontró una correlación positiva entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas y cada uno de sus componentes (conciencia, planificación, monitoreo y estrategias cognitivas) es una relación que no logra ser predictiva (Thornberry, 2008).

Otra de las investigaciones es la llevada a cabo por Flores y Gómez (2010). En su estudio sobre las variables motivacionales y el rendimiento académico se tomó una muestra de 673 estudiantes de secundaria de 4 escuelas públicas, 339 mujeres y 334 hombres, a quienes aplicaron el instrumento Motivación hacia actividades académicas,

el cual incluye reactivos relacionados con autoeficacia, atribución externa, atribución interna y motivación de logro, y fue desarrollado y validado para el mismo estudio.

Los resultados de la investigación demostraron que la motivación intrínseca tiene una relación positiva con el desempeño y la motivación externa ocasiona rendimientos bajos. Explican que a mayor rendimiento, mayor percepción de autoeficacia y más preocupación por el aprendizaje, y el esfuerzo como una atribución interna es central para lograr el éxito. De lo contrario, las condiciones motivacionales externas presentan una relación negativa con el desempeño, pues cuando existe mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones, y mayor creencia en que las causas de éxito o fracaso se deben al maestro o a la dificultad de la tarea, el rendimiento académico disminuye.

En otras investigaciones empíricas sobre la motivación y el rendimiento académico, Cabezas y Ramos (2012) a través de un estudio exploratorio, analizaron la relación entre los diez factores de la motivación hacia el trabajo y la satisfacción laboral, y su influencia en el desempeño docente, en un grupo de 78 profesores universitarios de distintas facultades. El desempeño docente, como variable dependiente, se midió a través de los resultados de la evaluación docente realizada por los estudiantes de dos semestres distintos; y las variables independientes se obtuvieron a partir de la medición de 10 factores relevantes relacionados con la satisfacción e insatisfacción laboral, aplicando el “Wood’s Faculty Satisfaction/Dissatisfaction Scale”, el cual fue traducido y adaptado por los autores del presente estudio.

Al realizar un análisis independiente de cada uno de los diez factores como predictores de desempeño docente (regresión lineal simple), se encontró que el único

factor que puede predecir el desempeño es el factor externo Supervisión en el trabajo; los otros mostraron una escasa influencia. Sin embargo, a través de un análisis de regresión por pasos (stepwise) se encontró que los factores Supervisión, Logro, Crecimiento, Relaciones y Condiciones de trabajo en conjunto pueden predecir el desempeño docente. Finalmente, no se encontró un resultado del que se pueda inferir la influencia del salario real sobre el desempeño, pero si, una moderada influencia sobre la satisfacción en general (Cabezas & Ramos, 2012).

Otra de las investigaciones es la realizada por Parra (2009), donde con la participación de 14 jóvenes, de 15 a 17 años, estudiantes de programas técnicos, se quería determinar el grado de relación existente entre la motivación al trabajo y el rendimiento, tanto académico como laboral, de los participantes, quienes eran estudiantes y trabajan al mismo tiempo. Como instrumento se aplicó el C.M.T. (Cuestionario de Motivación para el Trabajo) de Fernando Toro Álvarez, donde a manera de test se evaluaron 15 factores motivacionales a partir de 3 categorías: internos, externos y los medios, y para el análisis de los datos se utilizó el Coeficiente de Correlación de Spearman. Los resultados de la investigación demuestran una correlación significativa entre Poder y rendimiento académico, y los factores Contenido de trabajo y Dedicación a la tarea con rendimiento laboral. De lo contrario, el factor Supervisión fue percibido de manera negativa, y los factores Afiliación y Salario no se vieron como motivadores para ambos rendimientos.

Finalmente, en el campo organizacional, Ramírez, Abreu, y Badii (2008), a través de un estudio empírico con 20 empleados de una empresa manufacturera, 10 del área administrativa y 10 del área operativa, de diferentes niveles jerárquicos; se

interesaron por determinar si la motivación laboral era un factor fundamental para el logro de los objetivos de la organización. Mediante la aplicación de una encuesta, de 8 enunciados tipo Likert, encontraron que la mayoría de los encuestados consideran que los salarios no son la fuente principal de motivación en los empleados, y la motivación laboral no debe de ir en función del grado de escolaridad y es fundamental para el logro de los objetivos organizacionales, la satisfacción laboral, e incrementa la productividad y la calidad en el trabajo. De esta manera, se concluye que el salario no es la fuente principal de motivación del recurso humano para desempeñar el trabajo con calidad, y se da peso a otras fuentes de motivación como la estabilidad en el empleo, el reconocimiento por la labor desempeñada, y las posibilidades de promoción.

### **Habilidad cognitiva**

El modelo cognitivo como lo afirman Vera, Huesca, y Laborín (2011) es muy importante en las actividades escolares en la medida que describe la forma como los estudiantes aprenden y procesan la información que reciben de los diferentes contextos en los que se desenvuelven. En su investigación, sobre los perfiles probabilísticos de estudiantes denominados “de alto y bajo desempeño”, las variables de aspecto cognitivo contempladas en el estudio (propositivas, argumentativas e interpretativas) no correlacionaron positivamente con el alto rendimiento, demostrando que las técnicas cognitivas utilizadas por los alumnos, no garantizan el grado de desempeño.

En otro estudio realizado con 156 niños de segundo y sexto grado de primaria, acerca de la relación existente entre algunos procesos cognitivos, como la atención, las funciones ejecutivas y la memoria, con el rendimiento académico, Castillo, Gómez, y Ostrosky (2009) revelaron que en los primeros años de la educación básica un buen

desempeño académico depende en mayor medida de la memoria, pero a medida que aumentan los años de estudio y el desarrollo cerebral y cognoscitivo avanza, el éxito académico no solo se ve influenciado por la memoria sino también por las funciones ejecutivas.

Otra investigación relacionada con el rendimiento académico y la inteligencia fue realizada por Almeida, Guisande, Primi, y Lemos (2008). Los autores pretendían analizar en qué medida factores más específicos de la cognición, sobre todo, los factores que más pueden estar asociados al contenido verbal, numérico o figurativo de las tareas, pueden predecir el rendimiento escolar de los alumnos. Para medir los factores cognitivos, aplicaron a 4.899 alumnos, entre el 5° y el 12° año de escolaridad, la Batería de Pruebas de Raciocinio (BPR; Almeida, 2003) en sus tres versiones teniendo en cuenta el nivel de escolarización.

A través de la batería se evaluaron diferentes componentes entre ellos el raciocinio abstracto (analogías figurativas), el raciocinio numérico (secuencias numéricas), el raciocinio verbal (analogías con palabras), el raciocinio práctico (problemas lógicos del cotidiano), el raciocinio mecánico (problemas de física y mecánica), y el raciocinio espacial (series de cubos en movimiento). Para el rendimiento académico, se tomó en cuenta las clasificaciones de los alumnos en las asignaturas Lengua Portuguesa y Matemáticas.

El análisis de los datos, se realizó por cada año, y a través del método de las ecuaciones estructurales se plantearon dos modelos: En el primer modelo se llevó a cabo la correlación entre el factor general, formado por las cuatro o cinco pruebas de la BPR (dependiendo del año de escolaridad), y el factor de desempeño académico,

formado a partir de la unión de las dos disciplinas. En el Modelo 2 se mantuvo el primer modelo fijándose la correlación encontrada entre el factor general y el desempeño y, se incluyeron algunas correlaciones entre las variables latentes residuales de las pruebas de la BPR con las de los indicadores del desempeño.

Se encontró que a nivel general, en el modelo 1, los coeficientes de correlación entre el factor general y el desempeño académico son elevados y significativos, entre 0,26 y 0,64; y en el modelo 2 se establecen índices más ajustados en la predicción del rendimiento académico. Para el 5 y 6 grado, el factor general obtuvo el menor índice de ajuste en la correlación con el desempeño académico, y las cuatro pruebas (raciocinio abstracto, numérico, verbal y práctico) correlacionaron con el desempeño en la disciplina de matemáticas. En los niveles superiores, la prueba de raciocinio verbal junto con el factor general contribuyeron significativamente en la predicción del desempeño, especialmente en Lengua Portuguesa; y solamente en los alumnos del 9º grado la prueba de raciocinio numérico junto con el factor general, predicen significativamente el desempeño en matemáticas.

A manera de conclusión, los resultados de este estudio, sugieren una correlación moderada, y estadísticamente significativa, entre los test de inteligencia y las clasificaciones escolares; sin embargo esta relación va cambiando a medida que se progresa en la escolarización, alcanzando una menor correlación entre inteligencia y desempeño escolar.

Finalmente, en una revisión teórica realizada por Erazo (2012) donde se utilizó la estrategia de meta análisis y la recolección de información conceptual, se encontró que el rendimiento académico presenta una fuerte asociación con las funciones

cognitivas, el procesamiento de la información y el desarrollo de la inteligencia, explicando que, los alumnos con bajo desempeño en ocasiones presentan problemas en los procesos de memoria y evocación, dificultades sensoriales (visuales o auditivos), déficit de atención y concentración, especialmente en atención sostenida y dividida cuando se hace necesario discriminar estimulación relevante y significativa; de igual manera, las personas que se alejan del éxito escolar presentan inconvenientes en habilidades como la reflexión, el análisis, la creación de conclusiones, la resolución de problemas y en general, en la inteligencia. De lo contrario, los estudiantes que muestran un rendimiento académico alto, tienen menos problemas escolares, mayor concentración, y en los test de inteligencia revelan mayores capacidades para el desarrollo del pensamiento global, formal, inteligencia y creatividad.

Como se evidencia a lo largo de la revisión realizada y como lo establecen García, López, y Rivero (2014) el rendimiento académico está determinado por diversas variables como la inteligencia, la motivación, las actitudes, la personalidad y los contextos, entre otras.

En base en esta revisión teórica y de los estudios relacionados con las variables Rendimiento académico, Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación y Habilidad Cognitiva, se plantea el siguiente interrogante que guiará el proyecto de investigación: ¿Hay relación entre el Rendimiento académico y Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación y Habilidad cognitiva en una muestra de 71 estudiantes universitarios?

**Objetivo General:** Determinar en una muestra de estudiantes universitarios, si existe relación entre el Rendimiento académico y las variables de Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación y Habilidad cognitiva.

### **Hipótesis**

Esta investigación exploró las relaciones entre Rendimiento académico y Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación de Logro, Salario, y Habilidad cognitiva, poniendo a prueba las siguientes hipótesis:

**Hipótesis 1.** El nivel de Autoeficacia en los estudiantes está relacionado con el Rendimiento académico.

**Hipótesis 2.** El nivel de Compromiso académico en los estudiantes está relacionado con el Rendimiento académico.

**Hipótesis 3.** El nivel de Motivación de logro en los estudiantes está relacionado con el Rendimiento académico.

**Hipótesis 4.** El interés por el Salario en los estudiantes está relacionado con el Rendimiento académico.

**Hipótesis 5.** El nivel de Habilidad cognitiva en los estudiantes está relacionado con el Rendimiento académico.



## Método

### Diseño

Este es un estudio Correlacional transversal para establecer la relación existente entre Rendimiento académico (variable dependiente) y las variables de Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación y Habilidad cognitiva (variables independientes).

### Participantes

Para el presente estudio se contó con una muestra de 71 estudiantes universitarios de una institución educativa de la ciudad de Bogotá y fueron seleccionados por conveniencia.

### Instrumentos

Para cumplir con el objetivo del estudio, se usaron en total 4 instrumentos que se describen a continuación.

**Escala General de Autoeficacia.** Esta escala fue tomada para medir la variable Autoeficacia en los estudiantes. Fue desarrollada por Ralf Schwarzer y Matthias Jerusalem en 1979 (Jerusalem & Schwarzer, 1992), y aunque en inglés se titula General Self-Efficacy Scale (GSE), ha sido traducida a 33 idiomas. El objetivo de la prueba es evaluar el sentido general de la creencia de auto eficacia de una persona mayor de 12 años, especialmente lo relacionado con la capacidad de enfrentar problemas que aparezcan en el quehacer diario. Está compuesta por 10 ítems y una escala de respuesta de 1 a 4, por lo cual, se establece un puntaje mínimo de 10 y un puntaje máximo de 40. Se ha demostrado que la escala puede adaptarse a cualquier momento de la vida y

gracias a esto se ha aplicado en diferentes naciones y en 23 de estas, ha demostrado un alfa de Cronbach entre 0,76 y 0,90. Para el presente estudio, arrojó un Alfa de Cronbach de 0,70.

**Compromiso académico en Contexto Académico (UWES-S).** Esta escala, versión estudiante en español, fue tomada del Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004), donde se titula Encuesta de bienestar, y se utilizó para medir la variable Compromiso académico en los estudiantes. A través de 17 ítems esta prueba mide el grado de compromiso que tiene el estudiante indicando específicamente el nivel de vigor, dedicación y absorción, y un puntaje total de compromiso. El Vigor está compuesto por 6 ítems (1, 4, 8, 12, 15, 17), la dedicación esta medida por 5 (2, 5, 7, 10, 13), y finalmente, la absorción, a través de 6 ítems (3, 6, 9, 11, 14, 16).

En el manual preliminar de UWES “Utrecht Work Engagement Scale” Schaufeli y Bakker (2004) definen cada componente del work engagement. El Vigor explica los altos niveles de energía y resiliencia que puede tener la persona en el trabajo, así como la disposición para invertir esfuerzo, sin ser fácilmente fatigado, y la persistencia en momentos difíciles. La dedicación está relacionada con la participación, el entusiasmo, la inspiración, el orgullo, el desafío y el sentido de significancia en el trabajo; y finalmente, la absorción, está relacionada con la concentración y el sentirse feliz en el trabajo lo que provoca que el tiempo pase rápidamente, por lo cual, aquellas personas que tienen una calificación alta en la absorción sienten que por lo general están felices en su trabajo, se sienten sumergidos por él y tienen dificultades para desprenderse del mismo.

La prueba presenta una escala de respuesta tipo Likert con 7 opciones que van de 0 a 6, donde cero es “Nunca/Ninguna vez”, y 6 es “Siempre/Todos los días”. De esta manera, se estable un puntaje mínimo de cero y un puntaje máximo de 102. La forma de interpretar los resultados se encuentran en la tabla 1:

Tabla 1

*Tabla normativa UWES*

Nivel	Puntaje total en porcentaje
Muy bajo	< 5
Bajo	5 y 25
Medio bajo	25 y 50
Medio alto	50 y 75
Alto	75 y 95
Muy alto	>95

A través de 25 estudios realizados en la población holandesa y belga con 2313 sujetos, entre los años 1999 y 2003, se demostró que la escala es un indicador confiable y viable para medir el compromiso académico, arrojando un alfa de Cronbach de 0,85 para la totalidad de la prueba; 0,83 para la subescala de Vigor; 0,92 para dedicación; y 0,82 para la de Absorción (Schaufeli & Bakker, 2004).

Únicamente para medir la variable Compromiso académico se tuvo en cuenta el puntaje total de la prueba, y a continuación se muestra la confiabilidad del instrumento en este estudio, en general y en cada una de las sub-escalas (Ver Tabla 2).

Tabla 2

*Confiabilidad Encuesta Compromiso académico en Contexto Académico (UWES-S) para este estudio*

Escala	Confiabilidad (Alfa de Cronbach)
Compromiso académico total	0,90
Vigor	0,76
Dedicación	0,83
Absorción	0,82

**Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT).** Esta prueba fue utilizada para medir en este estudio la variable Motivación en los estudiantes. Es un instrumento psicológico diseñado para identificar y valorar objetivamente, a través de 75 items, 15 factores motivacionales, los cuales se encuentran divididos en tres partes. La primera parte hace referencia a las Condiciones motivacionales internas y está compuesta por 5 factores: Logro, Poder, Afiliación, Auto-realización y Reconocimiento. La segunda parte indica los Medios preferidos para obtener retribuciones deseadas en el trabajo, y está representada por cinco factores entre ellos: Dedicación a la tarea, Aceptación de la Autoridad, Aceptación de normas y valores, Requisición y Expectación. Finalmente, la tercera corresponde a las Condiciones motivacionales externas, representada por Supervisión, Grupo de trabajo, Contenido del trabajo, Salario y Promoción (Toro, 1992).

Para todo el cuestionario, se obtuvo una confiabilidad promedio alta de 0.72. Para su calificación, se calculan los valores brutos o directos que arroja el cuestionario por cada factor, y este es convertido a puntaje T utilizando las escalas estándar elaboradas para diversos grupos humanos (Toro, 1992).

Para este estudio se tomaron únicamente en cuenta los factores Logro, como condición motivacional interna; y el factor Salario como condición motivacional externa. El Logro hace referencia a la intención de inventar, hacer o crear algo excepcional, de obtener un cierto nivel excelencia, de aventajar a otros, por la búsqueda de metas o resultados. El Salario corresponde a un factor que promueve el interés por el trabajo y refuerza o incentiva los comportamientos para obtenerlo (Toro, 1992).

**Inteligencia Práctica.** Esta prueba se utilizó para medir la variable Habilidad cognitiva en los estudiantes. Fue desarrollada por Psigma Corp con el fin de identificar la forma de pensamiento que regula a la persona (Habilidad cognitiva) promediando el resultado obtenido en 4 habilidades cognitivas: interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Para medir la variable Habilidad cognitiva en este estudio se tomó en cuenta el puntaje total obtenido en habilidad cognitiva, el cual está dado en porcentaje y tiene un mínimo de 0 y un máximo de 100.

**Rendimiento académico.** Como medida del Rendimiento académico se utilizó el promedio académico acumulado de los estudiantes, obtenido hasta el semestre 2014-2. Este promedio se obtiene a través de un cálculo ponderado donde se multiplica la nota de cada materia por el número de créditos correspondientes, se suma con las otras materias y se divide por el número total de créditos. Como se evidenció en la teoría revisada, en estudios similares sobre el rendimiento académico y su relación con otras variables, las calificaciones y notas de los estudiantes, han sido elegidas instrumentos para la medición de esta variable. El valor de rendimiento académico influye en la permanencia de los estudiantes y corresponde a una calificación entre 3,5 y 5,0.

### **Procedimiento**

Los estudiantes fueron escogidos por conveniencia en la Universidad seleccionada. Allí la aplicación se dividió en 2 grupos: el primero, conformado por los estudiantes de los diferentes programas de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas, y el segundo por estudiantes de Psicología, grupo 1 y 2, respectivamente. Para cada grupo se llevó a cabo el mismo procedimiento: se reunieron los estudiantes en un mismo salón, y de manera individual se llevó a cabo la aplicación

de los tres primeros instrumentos: Escala General de Autoeficacia, Encuesta de Compromiso académico en Contexto Académico (UWES-S) y el Cuestionario de Motivación para el trabajo (CMT). La escala de Habilidad Cognitiva se aplicó de forma virtual, a cada participante se le informó sobre la forma en que debía responder al cuestionario, y cada uno lo respondió desde su casa. Los resultados se procesaron virtualmente.

Antes de iniciar con la aplicación se informó a los estudiantes sobre el objetivo y los propósitos de la investigación, se firmó el consentimiento informado, y se dio lectura al protocolo de aplicación. El promedio académico acumulado de los estudiantes fue solicitado directamente a la facultad correspondiente.

Los resultados de cada prueba y el promedio académico acumulado, se analizaron estadísticamente en SPSS.

## **Resultados**

A nivel general, la muestra del estudio fue de 54 mujeres y 17 hombres, en edades entre 19 y 26 años. 31 Personas pertenecían al programa de Psicología y 40 eran estudiantes de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas, y se encontraban distribuidos de la siguiente manera: 3 estudiantes de Economía y Finanzas internacionales, 12 de Administración de empresas, 2 de Administración de instituciones y servicios, 14 de Administración de negocios internacionales, 3 de Administración de mercadeo y logística internacional, y finalmente, 6 personas eran estudiantes del programa de Gastronomía.

Para el análisis de los resultados se dividió el grupo en: el de estudiantes de Psicología y el de aquellos que cursaban programas pertenecientes a la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas. El primer grupo estaba conformado por 31 estudiantes, 29 mujeres y 2 hombres, y el segundo por 40, 25 mujeres y 15 hombres. Los estudiantes de psicología se ubicaban en un rango de edad de 19 a 24 años, y los estudiantes de la Escuela de 20 a 26 años.

Los resultados descriptivos a nivel general de la muestra se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 3).

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio a nivel general de la muestra*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Autoeficacia	71	27,0	39,0	33,930	2,9244
Compromiso académico	71	36,0	97,0	74,070	12,3431
Logro	71	32,0	79,0	51,465	10,6326
Salario	71	40,0	88,0	58,535	11,8513
Habilidad Cognitiva	71	25,0	75,0	53,310	10,4315
Rendimiento académico	71	3,44	4,57	3,9869	0,25219

En la Tabla 4 se presentan los resultados para el grupo de psicología.

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio en el grupo de Psicología*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Autoeficacia	31	27,0	38,0	33,774	2,6040
Compromiso académico	31	43,0	97,0	74,290	12,0863
Logro	31	32,0	67,0	47,323	8,9940
Salario	31	40,0	78,0	58,742	12,5405
Habilidad Cognitiva	31	40,0	75,0	55,677	9,5721
Rendimiento académico	31	3,74	4,57	4,1081	,23597

A continuación en la Tabla 5 se presentan los resultados para el grupo de la Escuela.

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio en el grupo de la Escuela*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Autoeficacia	40	27,0	39,0	34,050	3,1780
Compromiso académico	40	36,0	95,0	73,900	12,6892
Logro	40	37,0	79,0	54,675	10,7927
Salario	40	42,0	88,0	58,375	11,4482
Habilidad Cognitiva	40	25,0	75,0	51,475	10,8131
Rendimiento académico	40	3,44	4,34	3,8915	,22337

En la tabla 6 se presentan las correlaciones entre Autoeficacia, Compromiso académico, Motivación (Logro y Salario) y Habilidad cognitiva, y Rendimiento académico a nivel general de la muestra.

Tabla 6

*Correlaciones de Spearman entre Rendimiento académico y Autoeficacia, Compromiso académico, Logro, Salario y Habilidad cognitiva a nivel general*

		1	2	3	4	5	6
1.R.A	Coeficiente de correlación	1,000	,043	-,024	-,183	-,079	,287*
	Sig. (bilateral)	.	,723	,846	,127	,512	,015
	N	71	71	71	71	71	71
2.AE	Coeficiente de correlación		1,000	,238*	,074	-,037	,149
	Sig. (bilateral)			,046	,540	,762	,214
	N			71	71	71	71
3.CA	Coeficiente de correlación			1,000	-,037	-,111	,051
	Sig. (bilateral)				,762	,359	,674
	N				71	71	71
4.Log	Coeficiente de correlación				1,000	-,060	,124
	Sig. (bilateral)					,619	,302
	N					71	71
5.Sal	Coeficiente de correlación					1,000	-,165
	Sig. (bilateral)						,170
	N						71
6.HC	Coeficiente de correlación						1,000
	Sig. (bilateral)						.
	N						71

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

A partir del análisis se evidencia que únicamente la variable Habilidad cognitiva muestra una relación significativa para esta muestra puntuando de la siguiente manera:



Rendimiento académico y Habilidad cognitiva  $r(71) = .287 p < .05.$ , la dirección de la correlación es positiva y de magnitud débil. Con relación al análisis de las otras correlaciones entre las variables, solamente Autoeficacia y Compromiso académico mostraron una relación significativa para esta muestra: Autoeficacia y Compromiso académico  $r(71) = .238 p < .05.$ , correlación positiva y de magnitud débil. Las otras variables no mostraron correlaciones significativas entre ellas con  $p > .05$  (ver Tabla 6).

La tabla 7 presenta las correlaciones para el grupo de Psicología y la tabla 8 las correlaciones para el grupo de la Escuela.

Tabla 7

*Correlaciones de Spearman entre Rendimiento académico y Autoeficacia, Compromiso académico, Logro, Salario y Habilidad cognitiva en el grupo de Psicología*

		1	2	3	4	5	6
1.R.A	Coeficiente de correlación	1,000	,379*	,331	,077	-,185	,473**
	Sig. (bilateral)	.	,035	,069	,680	,319	,007
	N	31	31	31	31	31	31
2.AE	Coeficiente de correlación		1,000	,275	-,393*	,013	,135
	Sig. (bilateral)			,135	,029	,945	,469
	N			31	31	31	31
3.CA	Coeficiente de correlación			1,000	-,337	-,031	-,258
	Sig. (bilateral)				,064	,870	,162
	N				31	31	31
4.Log	Coeficiente de correlación				1,000	,171	,083
	Sig. (bilateral)					,357	,657
	N					31	31
5.Sal	Coeficiente de correlación					1,000	-,145
	Sig. (bilateral)						,435
	N						31
6.HC	Coeficiente de correlación						1,000
	Sig. (bilateral)						.
	N						31

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para el grupo de Psicología, las variables que mostraron una relación significativa con Rendimiento académico fueron Autoeficacia y Habilidad cognitiva:

Rendimiento académico y Autoeficacia  $r(31) = .379 p < .05.$ , Rendimiento académico y Habilidad cognitiva  $r(31) = .473 p < .05.$ , ambas correlaciones positivas; sin embargo, la primera con magnitud débil y la segunda, moderada. Con relación al análisis de las otras correlaciones entre las variables, solamente Autoeficacia y Logro mostraron una relación significativa para esta muestra: Autoeficacia y Logro  $r(31) = -.393 p < .05.$ , correlación negativa y de magnitud débil. Las otras variables no mostraron correlaciones significativas entre ellas con  $p > .05$  (ver Tabla 7).

Tabla 8

*Correlaciones de Spearman entre Rendimiento académico y Autoeficacia, Compromiso académico, Logro, Salario y Habilidad cognitiva en el grupo de la Escuela*

		1	2	3	4	5	6
1.R.A	Coeficiente de correlación	1,000	-,112	-,299	-,199	-,052	,065
	Sig. (bilateral)	.	,492	,060	,219	,750	,688
	N	40	40	40	40	40	40
2.AE	Coeficiente de correlación		1,000	,196	,313*	-,067	,197
	Sig. (bilateral)			,226	,049	,680	,224
	N			40	40	40	40
3.CA	Coeficiente de correlación			1,000	,126	-,183	,293
	Sig. (bilateral)				,439	,257	,066
	N				40	40	40
4.Log	Coeficiente de correlación				1,000	-,197	,249
	Sig. (bilateral)					,224	,121
	N					40	40
5.Sal	Coeficiente de correlación					1,000	-,200
	Sig. (bilateral)						,217
	N						40
6.HC	Coeficiente de correlación						1,000
	Sig. (bilateral)						.
	N						40

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Para el grupo de los estudiantes de la Escuela, ninguna variable mostró relación significativa con Rendimiento académico. Solamente Autoeficacia y Logro mostraron una relación significativa para esta muestra puntuando de la siguiente manera: Autoeficacia y Logro  $r(40) = .313 p < .05.$ , correlación positiva y de magnitud débil.

Las otras variables no mostraron correlaciones significativas entre ellas con  $p > .05$ . (Ver Tabla 8).

Se realizó un análisis de regresión con el fin de conocer qué tanto las variables independientes, Autoeficacia, Compromiso académico, Logro, Salario y Habilidad cognitiva, predicen los cambios en la variable dependiente: Rendimiento académico. Se utilizaron diferentes métodos de regresión en los tres grupos y se escogió el modelo más significativo para cada uno.

A nivel general de la muestra a través de un método hacia adelante se encontró que: El modelo 2 correspondiente a Logro y Habilidad Cognitiva obtuvo un F de 5,985, un nivel de significancia de ,004<sup>c</sup>, y R Cuadrado de ,150., en donde la variable Logro y Habilidad cognitiva explican el 15% del Rendimiento académico.

Para el grupo de Psicología, a través de un método por pasos se encontró que: El modelo 2 correspondiente a Habilidad Cognitiva y Compromiso académico obtuvo un F de 6,833, un nivel de significancia de ,004<sup>c</sup>, y R Cuadrado de ,328., en donde la variable Habilidad Cognitiva y Compromiso académico explican el 32,8% del Rendimiento académico.

Para el grupo de los estudiantes de la Escuela, no se obtuvo un modelo con resultados significativos para las variables analizadas.

### **Discusión**

El objetivo del estudio fue determinar si existen relaciones entre el Rendimiento académico y la Autoeficacia, el Compromiso Académico, la Motivación y la Habilidad cognitiva. A nivel general de la muestra es decir al total de la muestra analiza, se

encontró que el nivel de Autoeficacia no presenta una asociación con el Rendimiento académico de los estudiantes oponiéndose a diferentes autores quienes en sus revisiones teóricas y estudios empíricos han encontrado que la Autoeficacia es un factor que influye en el desempeño académico (Bandura, 1989; Salanova, Cifre et al., 2005; Rosário et al., 2007; Rosário et al., 2012; Caballero et al., 2007; Salanova, Martínez, et al., 2005; & Garbanzo, 2007).

Lo anterior podría explicarse a la luz de que la Autoeficacia tiene una mayor incidencia en la autorregulación, las estrategias de estudio y el compromiso académico (Llorens et al., 2007; Salanova et al., 2011; Caballero et al., 2007; Salanova, Martínez et al., 2005; Parra, 2010; Schaufeli, Martínez et al., 2002; & Caballero et al., 2006).

Adicionalmente, en este estudio se encontró que el nivel de Compromiso académico en el total de la muestra no correlaciona con el Rendimiento académico. De esta manera, el tener mayor dedicación, vigor y absorción para el buen cumplimiento de las tareas, no garantiza que el estudiante obtenga mejores resultados.

Este hallazgo se opone a los estudios realizados por Schaufeli, Martínez et al. (2002), Salanova, Martínez et al. (2005), Caballero et al. (2006), Salanova et al. (2010), Schaufeli y Salanova (2007), y Caballero et al. (2007), quienes han encontrado en sus estudios una relación positiva entre el Rendimiento académico y el Compromiso académico afirmando que los estudiantes más comprometidos son aquellos con éxito. Sin embargo, a partir de la muestra analizada, se podría explicar que no es suficiente el Compromiso académico, el estar satisfecho con los estudios y el bienestar psicológico, estas dos últimas como variables relacionadas con el engagement, para obtener buenos resultados en las actividades académicas. Se podría pensar que estas variables pueden

influir en otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje como el clima estudiantil y las relaciones, pero no necesariamente en el resultado final de la tarea.

Por otro parte, los análisis estadísticos a nivel general de la muestra, específicamente a través de la regresión, mostraron con un alto porcentaje (15%) que la variable Motivación de logro y Habilidad cognitiva explican el Rendimiento académico. La Motivación de logro, de manera negativa y la Habilidad cognitiva con una dirección positiva, como lo indica la correlación.

La explicación negativa entre Motivación de logro y Rendimiento académico encontrada a nivel general de los participantes se contradice con lo expuesto por Flores y Gómez (2010) quienes demostraron en su investigación que la motivación intrínseca tiene una relación positiva con el desempeño. Igualmente, esta relación negativa rechaza los hallazgos encontrados por Colmenares y Delgado (2008), Núñez et al. (2011), Becerra (2013), Thornberry (2008), y Cabezas y Ramos (2012) donde se establece una correlación positiva y significativa entre el Rendimiento académico y el factor motivacional interno: Logro, explicando que las personas con alta Motivación de logro buscan situaciones desafiantes que ponen a prueba su habilidad y capacidad, poseen más persistencia en las situaciones difíciles y a su vez buscan lograr las cosas con esfuerzo propio; consecuentemente los estudiantes con alta Motivación de logro obtienen calificaciones más altas que aquellos que tienen bajo este factor.

Esta asociación negativa podría explicarse a la luz de diferentes estudios, donde se ha encontrado que el Poder y el Reconocimiento, como condiciones motivacionales internas, son los dos factores que más se correlacionan positiva y significativamente con

el desempeño de los estudiantes (Batista et al., 2010; Parra, 2009; & Ramirez et al., 2008).

Por otro lado, el no haber encontrado una relación significativa entre Salario y Rendimiento académico en la totalidad de los participantes, se opone a lo demostrado por muchos autores quienes consideran que no solamente los procesos cognitivos influyen en el aprendizaje académico sino también componentes motivacionales afectan esta actividad (Cardozo, 2008; Erazo, 2012; Adell, 2002; Edel, 2003; Jara et al., 2008; & Garbanzo, 2007). Igualmente, se opone a lo expuesto por Núñez et al. (2011) quienes a través de su estudio revelaron que tanto las características motivacionales externas, como las recompensas y la relación positiva con el profesor, juegan un papel fundamental en la actividad académica de los estudiantes.

Sin embargo, este resultado ratifica lo establecido por Cabezas y Ramos (2012), Parra (2009), y Ramírez et al. (2008), quienes en sus investigaciones han encontrado que el Salario no es un factor motivador para que las personas tengan mejores desempeños y puedan realizar trabajos con mayor calidad. Adicionalmente, la ausencia de relación entre estas dos variables podría explicarse a la luz de diferentes investigaciones donde se ha asociado el Salario con otras variables como la Satisfacción en general, y la predicción del Rendimiento académico a otros factores motivacionales externos como la Supervisión (Cabezas & Ramos, 2012), el Contenido de trabajo (Parra, 2009) y la Promoción (Ramírez et al., 2008).

Finalmente frente a los objetivos de este estudio, a nivel general de la muestra, se encontró una relación significativa y positiva entre Rendimiento académico y Habilidad cognitiva, al igual que un alto porcentaje (15%) de explicación entre las

variables. El encontrar en este estudio que los estudiantes con Habilidad Cognitiva presentan desempeños exitosos, y viceversa, mantiene la teoría expuesta por diferentes autores como Erazo (2012), quien afirma que el rendimiento académico está determinado por factores personales como el cognitivo; Adell (2002), Edel (2003), y Miñano y Castejón (2008), quienes consideran la inteligencia como un factor que determina el desempeño académico exitoso de los alumnos, Castillo et al. (2009) quienes en su investigación encontraron que el buen desempeño académico depende de habilidades cognitivas como la memoria y las funciones ejecutivas, y Almeida, et al. (2008) quienes descubrieron en su estudio una correlación moderada, positiva y estadísticamente significativa, entre los test de inteligencia y las calificaciones escolares.

No obstante, este hallazgo se opone a lo revelado por Vera et al. (2011) quienes en su investigación demostraron que las variables cognitivas de tipo propositivas, argumentativas e interpretativas no se correlacionan positivamente con el alto rendimiento, pues las técnicas cognitivas pedagógicas utilizadas por los alumnos, no garantizan el integro al grupo de alto desempeño. Sin embargo, al igual que muchos autores, este estudio ratifica la tradicional creencia del papel fundamental que cumple la inteligencia en el desempeño académico de los estudiantes; corroborando que la gente exitosa es aquella que presenta capacidades cognitivas superiores.

Otra de las correlaciones significativas encontradas a nivel de todos los estudiantes fue entre Autoeficacia y Compromiso académico, las cuales se asocian de manera positiva. Este hallazgo corrobora lo expuesto por Llorens et al. (2007), Salanova et al. (2011), Caballero et al. (2007), Salanova, Martínez et al. (2005), Parra (2010),

Schaufeli, Martínez et al. (2002), y Caballero et al. (2006), quienes consideran que la Autoeficacia tiene una mayor incidencia en la autorregulación, las estrategias de estudio y el compromiso académico

Adicionalmente, en el grupo de estudiantes de Psicología se encontró que Autoeficacia presenta una relación significativa y positiva con Rendimiento académico lo cual confirma lo expuesto por Bandura (1989), Salanova, Cifre et al. (2005), Rosário et al. (2007), Rosário et al. (2012), Caballero et al. (2007), Salanova, Martínez, et al. (2005), y Garbanzo (2007), quienes han encontrado que los alumnos que poseen percepciones de auto-eficacia altas tienden a planificar, implementar y controlar de manera más exitosa las estrategias de autorregulación obteniendo como resultado mejor desempeño académico, mientras que, los estudiantes con más fracaso escolar se caracterizan por tener menor autoeficacia.

De igual manera, para este grupo de estudiantes, se halló una asociación significativa y positiva entre Rendimiento académico y Habilidad cognitiva, explicando esta última con un alto porcentaje (32,8%) el desempeño. Esto confirma lo establecido por Erazo (2012), Adell (2002), Edel (2003), Miñano y Castejón (2008), Castillo et al. (2009), y Almeida, et al. (2008) para quienes la inteligencia juega un papel fundamental en el desempeño académico de los estudiantes, y nuevamente vemos reflejado en este estudio la creencia tradicional donde se piensa la inteligencia como el factor más importante y determinante del rendimiento académico.

Igualmente, con un alto porcentaje (32,8%) se encontró que la variable Compromiso académico explica el Rendimiento académico de los estudiantes de Psicología, validando la teoría de Parra (2010), Schaufeli, Martínez et al. (2002),



Salanova, Martínez et al. (2005), Caballero et al. (2006), Salanova et al. (2010), Schaufeli y Salanova (2007), y Caballero et al (2007) quienes afirman que el buen desempeño académico se relaciona positivamente con el Engagement, en la medida que es más probable que los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos se desempeñen mejor que aquellos que no se sienten igual.

Otra de las correlaciones significativas para este grupo, se dio entre las variables Autoeficacia y Motivación de Logro, aunque en dirección negativa. Este hallazgo se contrapone a la investigación realizada por García-Fernández et al. (2010) quienes en su estudio comprobaron que los alumnos con altas expectativas de Autoeficacia poseen una elevada Motivación de logro, presentan una percepción más positiva de sí mismos en el contexto educativo y consiguen un mejor desempeño académico. No obstante, esta teoría es validada por los resultados en el grupo de los estudiantes de la Escuela, donde la Autoeficacia se asocia de manera significativa y positiva con la Motivación de logro.

Como se evidencia, en el grupo de los estudiantes de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas no se encontró ninguna asociación entre el Rendimiento académico y las variables estudiadas, lo cual podría explicarse debido a la variedad y poca representatividad, menores de 30 personas en cada categoría de carrera, quienes a pesar de pertenecer a una misma facultad, eran estudiantes de diferentes programas académicos.

La diferencia en los resultados entre el grupo de Psicología y la Escuela podría explicarse por diferentes motivos y a la luz de diferentes autores. En primera instancia el grupo de Psicología era un grupo más homogéneo, mientras que el grupo de la Escuela estaba conformado por diferentes perfiles pues eran estudiantes pertenecientes a

varios programas académicos. De igual manera, existía una diferencia de género entre los grupos, por un lado el grupo de Psicología estaba conformado en su mayoría por mujeres mientras que en el grupo de la Escuela la diferencia de hombres y mujeres era menor, y como lo afirman Adell (2002), Edel (2003), y Garbanzo (2007) el rendimiento académico es un constructo complejo que viene determinado por diferentes variables entre ellas el género.

Igualmente, al ser dos grupos pertenecientes a diferentes facultades, podría explicar la diferencia de ambientes en los que se desenvuelven los estudiantes y como lo establece Adell (2002), y Edel (2003) el contexto es una variable influyente en el rendimiento académico. Consecuentemente, diversos aspectos podrían variar entre ambos grupos como las interacciones entre estudiantes, la relación maestro-alumno, los aspectos didácticos de enseñanza (método de evaluación y de enseñanza) y la formación de los profesores, y todo esto influye en el resultado académico final del alumno (Pérez et al., 2003; Edel, 2003; & Erazo, 2012). Así mismo, podrían existir diferencias en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, las cuales son predictoras de las calificaciones escolares (Miñano & Castejón, 2008; Caso & Hernández, 2007; & Martín et al., 2008)

En definitiva, tal y como señalan los resultados de este estudio, en dos de los grupos específicamente, la Habilidad Cognitiva es un factor determinante en el Rendimiento académico de los estudiantes, y se espera que las personas inteligentes sean aquellas con desempeños escolares más altos, por lo cual es importante desarrollar en los primeros años de vida esta habilidad en las personas para incrementar en el futuro la cantidad de estudiantes exitosos y evitar los fracasos escolares.

Igualmente, a partir de uno de los grupos estudiados, se establece la Autoeficacia y el Compromiso académico como variables que se asocian positivamente con el desempeño de los estudiantes por lo que parece necesario que los esfuerzos educativos se dirijan hacia el aumento de estos estados con el fin de mejorar su funcionamiento en las actividades académicas.

Finalmente, teniendo en cuenta que el rendimiento académico de los estudiantes constituye uno de los indicadores de mayor grado al hablar de la calidad de la enseñanza superior, se hace necesario seguir investigando sobre qué variables inciden en él y el tipo de influencia que cada una ejerce. Como es un factor multidimensional, resulta importante estudiar de manera integrada el impacto que tienen sobre las variables que se escojan, y no por separado, pues al analizarlas como grupo se podría encontrar otro tipo de resultados. Adicionalmente, sería valioso investigar si los resultados de esta investigación se comportan de diferente manera respecto al Rendimiento académico en hombres y mujeres, y a su vez en cada uno de los programas académicos de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas, ampliando la muestra de estudiantes.

Del mismo modo, se hace necesario para otros estudios incluir variables predictoras sustentadas por la teoría para comprobar el impacto sobre el Rendimiento académico, como la autoestima, aspectos familiares y sociales, estrategias de aprendizaje, entre otras, que para el presente estudio no se tuvieron en cuenta; y a partir de los resultados encontrados diseñar procesos de enseñanza aprendizaje que faciliten desempeños exitosos, disminuyendo el fracaso escolar y promoviendo en las instituciones la calidad educativa.

### Referencias

- Almeida, L.S. (2003). Bateria de Provas de Raciocinio. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., & Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.
- Adell, M. (2002). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de adolescentes. España: Lavel S.A.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.
- Batista, A., Hinojosa, I., & Gálvez, M. (2010). Condiciones motivacionales internas y rendimiento académico de residentes venezolanos en Medicina General Integral. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1), 99-106.
- Becerra, C. (2013). Variables cognoscitivo-motivacionales relacionadas con el rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. Recuperado el 24 de enero de 2015, de [http://clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT\\_1/ponencia\\_completa\\_42.pdf](http://clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_42.pdf)
- Caballero C., Abello, R., Palacio, J. (2006). Burnout, Engagement y Rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.

- Cabezas, C., & Ramos, M. C. (2012). Estudio exploratorio de factores motivacionales internos y externos, y su relación con el desempeño docente en la pontificia universidad católica del Ecuador (PUCE). *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 47-59.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237.
- Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castillo, G., Gómez, E., & Ostrosky, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41-54.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 14(3), 604-613.
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*, 1(2), 183-194.
- Delgado, L., & Castañeda, D. (2011). Relación entre capital psicológico y la conducta de compartir conocimiento en el contexto del aprendizaje organizacional. *Acta colombiana de psicología*, 14(1), 61-70.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., & Vidal, J. (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación

- de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-15.
- Erazo, O. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Flores, R., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.
- Garbanzo, G. (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.
- García., Y., López, D., & Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?. *EDUMECENTRO*, 6(2), 272-278.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- Jackson, P., Wall, T., Martin, R., & Davis, K. (1993). New measures of job control, cognitive demand and production responsibility. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 753-762.

- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C., & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69 (3), 193-197.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007) Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist?. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825-841.
- Martín, E., García, L., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Martínez - Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
- Martínez, C., Leiva, Y., Báez, E., & Fernández, J. (2011). Factores relacionados con el rendimiento académico en la asignatura Morfofisiología Humana IV, del Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. *Revista Médica Electrónica*, 33(2), 211-219.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Miñano, P., & Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el Rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28), 1-13.

- Núñez, M., Fontana, M., & Pascual, I. (2011). Exploratory study of the motivational characteristics of pupils in compulsory secondary education and their relation to academic performance expectations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 357-382.
- Parra, N. M. (2009). Motivación, Rendimiento Académico y Laboral. Recuperado el 4 de Marzo de 2015, de <http://dspace.universia.net/handle/2024/228>.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Pérez, E., Cupani, M., & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 01-11.
- Pérez, M., Martín, A., Borda, M., & Del Rio, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 67 (68), 26-33.
- Proctor, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y. & Adams, K. (2006). Study skills profiles of normal-achieving and academically struggling college students. *Journal of College Student Development*, 47(1), 37-51.
- Ramírez, R., Abreu, J.L., & Badii, M.H. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3(1), 143-185.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de psicología*, 28(1), 1-8.



- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pianda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, *19*(3), 422-427.
- Salonava, M., Cifre, E, Grau, R., Llorens, S., & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. *21*(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. (2011). "Yes I can, I feel good and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect and engagement. *Applied Psychology*, *60* (2), 255-285.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, *21*(1), 170-180.
- Salanova M., Schaufeli W., Martinez I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, *23*(1), 53-70.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). UWES: Work Engagement SCALE, Preliminary Manual. *Occupational Health Psychology Unit*. 1-60.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, *33*(5), 464-481.
- Schaufeli, W., Leiter, M.P., Maslach, C., & Jackson, S.E. (1996) Maslach Burnout Inventory: General survey. En C. Maslach, S.E. Jackson, & M.P. Leiter (Eds.), *The Maslach burnout inventory - Test Manual* (3ra ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W., Salanova, M, González-romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Recuperado el 24 de enero de 2015, de [http://userpage.fuberlin.de/~gesund/publicat/ehps\\_cd/health/world14.htm](http://userpage.fuberlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/world14.htm)
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, (11), 177-193.
- Toro, F. (1992). Cuestionario de motivación para el trabajo: Manual de instrucciones (2nd ed.). Medellín: CINCEL.
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Vera, J., Huesca, L., & Laborín, J. (2011). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. *Perfiles educativos*, 33(132), 46-64.
- Warr, P. (1990) The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63(3), 193-210.