



**UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES**

**Escuela de Psicología**

**Rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a primer año de psicología cohorte 2023 de la Universidad Miguel de Cervantes.**

**Tesina para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título Profesional de Psicóloga**

**Profesor Guía:**

**Santiago Valenzuela Carter**

**Estudiantes:**

**Víctor Araya Agüero**

**Marta Jorquera Vargas**

**Santiago – Chile, 2024**

## **Dedicatoria**

A mis padres, Juana y Gabriel, quienes me inculcaron el amor por aprender y la perseverancia para perseguir y lograr mis sueños. A mi compañero de vida, Fernando, por estar siempre a mi lado; y a mis hijos, Fernando, Arturo, Tomás y Lucas, por sus palabras y gestos de motivación. A cada amiga y amigo que fue parte de este caminar.

Marta Jorquera Vargas

A mi familia, y la estrella que brilla en el cielo,  
Por su amor, apoyo y comprensión incondicional.  
Por enseñarme a luchar por mis sueños y a nunca rendirme.  
Por estar siempre a mi lado, en las buenas y en las malas.  
Los amo con todo mi corazón.

Víctor Andrés Araya Agüero

## Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que han contribuido de alguna manera a la realización de esta tesis.

Agradezco a mi familia, por su constante apoyo y comprensión a lo largo de este viaje académico. A mis padres, Juana y Gabriel, por enseñarme el valor del conocimiento y la perseverancia. A mi compañero de vida, Fernando, por su amor y paciencia inquebrantable, y a mis hijos, Fernando, Arturo, Tomás y Lucas, por ser una fuente constante de motivación e inspiración.

Finalmente, agradezco a la Universidad Miguel de Cervantes por brindarme la oportunidad de desarrollar este proyecto, y a todos aquellos que, de manera directa o indirecta, hicieron posible la culminación de esta investigación.

A todos, muchas gracias.

Marta Jorquera Vargas

A mis abuelos Juan y María, a mis padres, hermanos y sobrinos Montserrat, Gaspar y Lucas, por su amor, apoyo y confianza, que me han permitido llegar hasta aquí.

A mis docentes y compañeros, por su guía, orientación y paciencia. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias.

A mi compañera de tesina Marta Jorquera Vargas, por su apoyo y amistad.

A todos los que de una u otra manera han contribuido a la realización de esta tesina.

Víctor Andrés Araya Agüero

## Índice de contenidos

<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>II</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS.....</b>	<b>IV</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>Justificación.....</i>	1
1.2 <i>Planteamiento del problema.....</i>	5
1.3 <i>Objetivos .....</i>	8
1.3.1 <i>Objetivo General.....</i>	8
1.3.2 <i>Objetivos Específicos .....</i>	8
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Personalidad, Rasgos de Personalidad y Rendimiento Académico .....</i>	10
2.2 <i>Motivación, Motivación de Logro y Rendimiento Académico.....</i>	18
2.3 <i>Rendimiento Académico.....</i>	23
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>26</b>
3.1 <i>Tipo de investigación.....</i>	26
3.2 <i>Diseño de investigación.....</i>	26
3.3 <i>Definición operacional y conceptual de variables .....</i>	27
3.4 <i>Campo y Contexto de Investigación: Universidad Miguel de Cervantes</i>	30
3.5 <i>Procedimiento de muestreo.....</i>	31
3.5.1 <i>Población – Muestra.....</i>	32
3.5.2 <i>Datos generales de la muestra.....</i>	32
3.6 <i>Técnicas y recolección de datos.....</i>	35
3.6.1 <i>Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez &amp; John, 1998) .....</i>	35
3.6.2 <i>Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML) de Manassero y Vásquez, en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol .....</i>	38
3.6.3 <i>Rendimiento Académico.....</i>	42
3.7 <i>Técnicas de análisis de datos.....</i>	43

3.8 Criterios de rigor científico.....	44
3.8.1 Confiabilidad de los instrumentos de medición.....	44
3.8.2 Coeficiente Alfa de Cronbach para los Instrumentos de Medición Utilizados.....	45
3.8.3 Validez de los instrumentos de medición .....	47
3.8.4 Objetividad .....	48
3.9 Aspectos éticos .....	49
3.9.1 Diseño y realización .....	49
3.10 Viabilidad de la muestra .....	51
3.11 Procedimiento.....	51
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS .....</b>	<b>52</b>
4.1 Análisis y discusión de resultados obtenidos .....	52
4.1.1 Análisis descriptivo .....	53
4.1.3 Análisis Inferencial.....	78
4.2 Interpretación de resultados .....	107
<b>CAPÍTULO V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>111</b>
5.1 Conclusiones.....	111
5.2 Discusión y recomendaciones.....	119
<b>CAPÍTULO VI. REFERENCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>CAPÍTULO VII. ANEXOS.....</b>	<b>129</b>
Anexo N° 1 Instrucciones de puntuación de Big Five Inventory (BFI) .....	129
Anexo N° 2 Test Big Five Inventory (BFI).....	131
Anexo N° 3 Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) .....	133
Anexo N° 4 Consentimiento Informado .....	135

## Resumen

La investigación explora la relación entre el rendimiento académico, los rasgos de personalidad y la motivación de logro en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC). El estudio, con un diseño no experimental con alcance correlacional, analizó a 40 estudiantes del cohorte 2023, con edades entre 19 y 58 años (28 mujeres y 12 hombres). Los instrumentos utilizados son Big Five Inventory (BFI) de Benet-Martínez & John, 1998 adaptado y validado por Lara L y otros (2021) y la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) de Manassero y Vásquez. Los datos se analizaron con SPSS, utilizando técnicas descriptivas y correlacionales.

Los resultados muestran que existe una correlación negativa significativa entre neuroticismo y el rendimiento académico, sugiriendo que niveles altos de neuroticismo están asociados con un menor desempeño. En cuanto a la motivación de logro, se encontraron correlaciones positivas significativas con la percepción de la dificultad de la tarea y la capacidad percibida para manejar los contenidos, ambos vinculados a un mejor rendimiento. Otros rasgos de personalidad, como extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad, no mostraron correlaciones significativas. Además, se observó que las mujeres presentan niveles más altos de motivación de logro en comparación con los hombres. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar tanto los factores emocionales como los motivacionales en el contexto del rendimiento académico y sugieren posibles áreas de intervención para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Palabras clave: rasgos de personalidad, motivación de logro, rendimiento académico.

### **Abstract**

The research explores the relationship between academic performance, personality traits, and achievement motivation in first-year Psychology students at Universidad Miguel de Cervantes (UMC). The study, with a non-experimental and correlational design, analyzed 40 students from the 2023 cohort, aged between 19 and 58 years (28 women and 12 men). The instruments used were the Big Five Inventory (BFI) by Benet-Martínez & John, 1998, adapted and validated by Lara L. et al. (2021), and the General Achievement Motivation Attributional Scale (EAML-G) by Manassero and Vásquez. The data were analyzed using SPSS, applying descriptive and correlational techniques.

The results show a significant negative correlation between neuroticism and academic performance, suggesting that high levels of neuroticism are associated with lower academic achievement. Regarding achievement motivation, significant positive correlations were found with the perception of task difficulty and perceived ability to manage content, both linked to better performance. Other personality traits, such as extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness, did not show significant correlations. Additionally, it was observed that women have higher levels of achievement motivation compared to men. These findings highlight the importance of considering both emotional and motivational factors in the context of academic performance and suggest possible areas of intervention to enhance students' educational experience.

Keywords: personality traits, achievement motivation, academic performance.

## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Justificación**

En el contexto de la educación superior, el rendimiento académico ha sido un área de investigación prioritaria debido a su impacto en la trayectoria profesional y personal de los estudiantes. Factores como la calidad educativa, las competencias adquiridas y el apoyo institucional son esenciales; sin embargo, cada vez se reconoce más la influencia de variables individuales, como los rasgos de personalidad y la motivación de logro, en el desempeño académico. Según estudios recientes, estas variables pueden jugar un rol determinante en la forma en que los estudiantes afrontan los desafíos académicos y su capacidad para mantener un rendimiento constante en su formación universitaria. (Oñate y otros, 2021).

Además, en el ámbito de la educación superior, la preocupación por la deserción estudiantil y las bajas tasas de graduación ha llevado a una mayor atención en los factores que influyen en la permanencia y éxito académico de los estudiantes. La tasa de graduación, que refleja el porcentaje de estudiantes que completan su programa y obtienen su título en un período determinado, es uno de los indicadores clave utilizados por las instituciones para medir su efectividad académica. (Comisión Nacional de Acreditación Chile (CNA), 2022).

En esta misma línea, contar con indicadores de progresión académica y tasas de graduación sólidas es esencial para asegurar la mejora continua del proceso de aprendizaje y la sostenibilidad institucional. En este sentido, la tasa de retención de primer año, que debe ser mayor o igual al 65% según las recomendaciones, está directamente relacionada con la capacidad de la universidad para acompañar y apoyar a sus estudiantes desde su ingreso hasta la finalización de su carrera. (Comisión Nacional de Acreditación Chile (CNA), 2022).

Por tanto, la presente investigación se fundamenta en la necesidad de indagar sobre la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes. Esta indagación se torna relevante dada la importancia de comprender y abordar los factores que inciden en el desempeño académico, especialmente en lo referente a los rasgos de personalidad y la motivación de logro.

Numerosas investigaciones a nivel nacional e internacional han destacado la influencia de diversos factores en el éxito del rendimiento académico, como las habilidades sociales, el clima social familiar, la adaptabilidad, la motivación intrínseca, la inteligencia emocional, la personalidad, y los hábitos y técnicas de estudio. (García, 2005; Mamani, 2017; Manrique, 2023; Niño de Guzmán, Calderón, & Cassaretto, 2003; Páez & Castaño, 2015; Pineda & Alcántara, 2017).

Al respecto (Martín Pavón y otros, 2018) indican que los hábitos de estudio y la autoestima son los factores que más influyen en el rendimiento académico. Siguiendo en esta perspectiva (Morales Navarro y otros, 2019), afirman que se evidenciaron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la motivación de logro, como también con el rasgo de personalidad apertura a la experiencia.

Además (Zumárraga-Espinosa y otros, 2020) resaltan el interés creciente en los rasgos de personalidad como un factor explicativo del rendimiento académico y la deserción en contextos universitarios.

Una de las consecuencias significativas del bajo rendimiento académico puede ser la deserción estudiantil. Y en consecuencia Díaz (2008) indica que la deserción se puede explicar como el resultado de distintos vectores que afectan al estudiante. Por ello, es necesario estudiar y analizar directamente al desertor, ya que la deserción es un fenómeno inherente a la vida estudiantil que seguramente

se mantendrá, por estar relacionado a procesos dinámicos de selección, rendimiento académico y de la eficiencia del sistema educativo en general. (Díaz, 2008).

En la deserción inciden factores académicos (preuniversitarios, integración y desempeño académicos); factores psicosociales (metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes); factores ambientales (financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas); y factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional. (Sotomayor & Rodríguez-Gómez, 2020).

Díaz (2008) propone un Modelo integrador en donde para efecto de esta investigación se destaca las características particulares de los estudiantes, su modelo indica que,

en primer término, la deserción y permanencia es el resultado de variables psicológicas específicamente el grado de motivación que poseen los estudiantes; por otro lado, asume que distintas características - individuales, familiares, preuniversitarias, Institucionales y expectativas laborales- actúan en forma permanente sobre el estudiante durante sus años de estudio, por lo cual este está sometido a una tensión continua entre estos factores, manteniendo así un equilibrio en la intención de permanecer en la carrera; cuando se rompe este equilibrio, el estudiante abandona la carrera o la universidad o la educación terciaria. (Díaz, 2008).

Los autores (Améstica-Rivas y otros, 2021) afirman que el motivo principal de la deserción es la pérdida de carrera asociada a rendimiento académico y al hecho de que la mayoría de los estudiantes desertores tenía como fuente de financiamiento la beca de gratuidad, que representa un alto costo para el Estado.

Esta es una problemática que se ven enfrentados hoy en día las instituciones de educación superior, lo cual atenta al logro de la calidad educativa y trae consigo consecuencias sociales como económicos (Améstica-Rivas y otros, 2021).

De acuerdo con el informe del (Servicio de Información de Educación Superior [SIES] , 2021), la carrera de psicología registró una tasa de retención del 82.2% en 2019 y del 85.2% en 2020 en todas las instituciones incluidas en el estudio, entre las cuales se encuentra la Universidad Miguel de Cervantes (UMC). (Servicio de Información de Educación Superior [SIES] , 2021).

Los datos presentados por SIES (2021) ofrecen un panorama alentador sobre la retención en la carrera de psicología, con tasas consistentemente altas en los años 2019 y 2020, incluso para instituciones como la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) (SIES, 2021). Sin embargo, al profundizar en el Informe de Retención de 1er Año de Pregrado Cohortes 2018-2022 (SIES, 2023), observamos una realidad más matizada. Este informe detalla por institución donde encontramos una fluctuación en las tasas de retención de primer año en la UMC, desde un 63.8% en 2018, un 58,4% en 2019 hasta un 69.7% en 2022, con notables variaciones intermedias. Estas cifras muestran la importancia de analizar la situación global de la UMC a lo largo del tiempo, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de abordar de manera integral el fenómeno de la deserción estudiantil. (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2023).

Asimismo, la universidad Miguel de Cervantes, según el ranking presentado en (EducaLT, 2022), se encuentra en el número 47, con una retención de alumnos de segundo año de 47.14%.

Según el estudio realizado por Gallegos y otros (2018), indican que en Chile por intermedio del aumento en cobertura y matrícula en la educación superior ha traído cambios significativos en el perfil de ingreso de los estudiantes y cambios en los tipos de deserción, este cambio en el perfil de ingreso de los estudiantes ha generado nuevos desafíos en términos de calidad educativa y retención estudiantil. (Gallegos y otros, 2018).

Además, indica “podemos sostener que el promedio ponderado acumulado (PPA) es el principal factor en la deserción universitaria y su peso relativo se incrementa a medida que el estudiante avanza en su proceso de formación profesional” (Gallegos y otros, 2018). En este contexto, el rendimiento académico es un indicador clave del éxito educativo y, por ende, un área de interés y preocupación en las instituciones de educación superior.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al aportar nuevos conocimientos y evidencia empírica sobre los factores que influyen en la deserción universitaria, especialmente en un contexto específico como el de la Universidad Miguel de Cervantes. Al identificar elementos como el rendimiento académico, los rasgos de personalidad y motivación de logro como determinantes de la deserción, la investigación proporciona información valiosa para una mejor comprensión de este fenómeno y para diseñar estrategias efectivas de retención estudiantil, considerando que las tasas de retención de la UMC son menores. Finalmente, los resultados de la investigación pueden ser utilizados por la institución educativa y sus autoridades para implementar políticas y programas que ayuden a reducir las tasas de deserción y mejorar la calidad de la educación en UMC.

A través de esta investigación, se espera contribuir al conocimiento sobre la incidencia de los rasgos de personalidad y la motivación de logro en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año en la Universidad Miguel de Cervantes.

## **1.2 Planteamiento del problema**

La educación superior es una fase crucial de transición en la vida de los estudiantes, marcada por una serie de desafíos tanto académicos como personales. Por ende, la reducción de la deserción y el aumento de las tasas de graduación se ha convertido en un objetivo primordial para los gobernantes, quienes buscan mejorar la equidad y combatir la exclusión social y económica de las poblaciones

más vulnerables (King-Domínguez et ál., 2020 citado en (Améstica-Rivas y otros, 2021).

En este contexto, el rendimiento académico es un indicador clave del éxito educativo y, por ende, un área de interés y preocupación en las instituciones de educación superior.

Los estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes, como en cualquier otro programa académico, se enfrentan a la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno de aprendizaje, gestionar un mayor nivel de autonomía y, al mismo tiempo, alcanzar un rendimiento académico satisfactorio.

Los rasgos de personalidad y la motivación de logro son dos factores psicológicos que pueden tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. (Améstica-Rivas y otros, 2021; Morales Navarro y otros, 2019; Zumárraga-Espinosa y otros, 2020; Niño de Guzmán y otros, 2003). Los rasgos de personalidad representan las características estables y distintivas de un individuo, mientras que la motivación de logro se refiere a la fuerza impulsora interna que lleva a una persona a esforzarse por alcanzar metas y superar desafíos. (Cloninger, 2003; Aragón Borja, 2011; McClelland, 1989; Manassero & Vázquez, 1995). En síntesis, estos dos factores han sido ampliamente estudiados por la psicología y se han relacionado con el éxito en diversos aspectos de la vida, incluida la educación.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de estos factores, todavía existe una brecha en la comprensión de cómo los rasgos de personalidad y la motivación de logro específicamente se relacionan con el rendimiento académico en estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes. Esta brecha de conocimiento plantea una serie de interrogantes que merecen una investigación más profunda y precisa.

En este contexto, surge la pregunta central de esta investigación: "¿Cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes?".

Para abordar esta interrogante, es fundamental aproximarnos a la naturaleza de los rasgos de personalidad presentes en estos estudiantes, así como su nivel de motivación de logro y cómo estos factores pueden actuar como predictores del éxito académico. Comprender esta relación puede proporcionar información valiosa que no solo ayudará a los estudiantes a adaptarse mejor a las demandas académicas, sino que también permitirá a la universidad desarrollar estrategias de apoyo más efectivas para sus estudiantes de primer año.

La investigación sobre los rasgos de personalidad y su relación con el rendimiento académico y la motivación de logro proporciona un marco teórico robusto para entender cómo estas características individuales influyen en el éxito académico. Al destacar estos vínculos, este estudio busca profundizar en la comprensión de cómo los rasgos de personalidad y la motivación de logro interactúan para afectar el rendimiento académico de los estudiantes de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes. Esto no solo enriquecerá el debate académico, sino que también puede informar la práctica educativa y las estrategias de intervención dirigidas a mejorar el rendimiento académico y la retención estudiantil.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Indagar la relación entre los rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar los rasgos de personalidad de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.
- Identificar el nivel de motivación de logro de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.
- Determinar si existe una asociación entre los rasgos de personalidad y motivación de logro, de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.
- Examinar la relación entre el rendimiento académico, motivación de logro y rasgos de personalidad en los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.

#### 1.4 Limitaciones del estudio

Las limitaciones de este estudio se pueden categorizar en cuatro aspectos principales: geográficas, temporales, específicas y técnicas. En cuanto a las limitaciones geográficas, este estudio se llevó a cabo en la Universidad Miguel de Cervantes en Santiago de Chile, lo cual limita la generalización de los resultados a otras instituciones o regiones. La situación geográfica puede influir en las características del grupo objetivo, ya que los estudiantes de otras áreas geográficas pueden tener diferentes contextos socioculturales y económicos que afectan su rendimiento académico, rasgos de personalidad y motivación de logro.

Respecto a las limitaciones temporales, del estudio se realizó con datos recolectados durante el año académico 2023, lo que implica que los resultados reflejan las condiciones y contextos específicos de ese periodo. Factores temporales como cambios en la política educativa, eventos sociales significativos o modificaciones en el entorno universitario pueden haber influido en los resultados, y estos factores pueden variar con el tiempo.

Asimismo, las limitaciones específicas, tanto aspectos asociados al grupo objetivo, como las limitaciones Técnicas damos cuenta de que la muestra del estudio estuvo compuesta por 40 estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes. Esta muestra es relativamente pequeña y está muy delimitada a un grupo específico, lo que puede limitar la representatividad de los hallazgos. Además, las características particulares de este grupo, como su edad, género y contexto socioeconómico, pueden no ser representativas de la población estudiantil en general o de estudiantes de otras disciplinas.

Y por otro lado las limitaciones técnicas, el estudio se basa en la utilización de instrumentos específicos, como el Test Big Five Inventory (BFI) y la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), que, aunque validados,

pueden tener limitaciones en su aplicación e interpretación en el contexto chileno. Además, existe una limitación en el control u observación de otros factores influyentes, como el entorno familiar, la salud mental, las relaciones interpersonales y otros aspectos psicosociales que pueden afectar el rendimiento académico pero que no fueron medidos en este estudio. Esto significa que los resultados pueden no captar la complejidad completa de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Personalidad, Rasgos de Personalidad y Rendimiento Académico**

La personalidad, un concepto intrincado y multifacético, ha sido objeto de indagación y reflexión a lo largo de la historia de la psicología. Su comprensión ha evolucionado, transformándose desde un término coloquial hasta un constructo clave en el estudio del comportamiento humano. Este trayecto conceptual nos conduce a indagar en la abundancia de perspectivas teóricas y enfoques que han configurado la conceptualización de la personalidad a lo largo de la historia.

Sollod (2009), hace referencia a metáfora de la cual los eruditos están de acuerdo que el término "personalidad" se origina en la palabra latina "persona", que hacía referencia a las máscaras utilizadas por los actores en el teatro antiguo. A lo largo del tiempo, la noción de personalidad ha trascendido su origen teatral, adquiriendo una complejidad que ha desafiado la definición unívoca. A medida que la psicología moderna ha emergido como disciplina científica, diversos teóricos han aportado sus percepciones y construcciones sobre este fenómeno psicológico.

Uno de los pioneros en este campo fue Gordon Allport, quien en la primera mitad del siglo XX desarrolló la teoría de los rasgos (Sollod y otros, 2009). Allport (1975) postuló que la personalidad se manifiesta a través de rasgos individuales, características distintivas que definen la manera única en que una persona

responde a su entorno. (citado en Cloninger, 2003). Su enfoque proporcionó un marco estructurado para entender la diversidad y la singularidad de los individuos.

Otro destacado es, Raymond Cattell, quién introdujo la teoría analítico factorial de los rasgos, que buscaba identificar los rasgos fundamentales que subyacen a la diversidad de la personalidad (Cloninger, 2003, pág. 229). A través de extensos análisis estadísticos, Cattell identificó un conjunto de rasgos, conocidos como los 16 Factores de la Personalidad, que buscaban capturar la esencia de la variabilidad humana (Cloninger, 2003, pág. 232).

Por su parte, (American Psychological Association [APA], 2014) considera que “los rasgos de la personalidad son aspectos prominentes de la personalidad que se manifiestan en una amplia gama de contextos sociales y personales importantes”.

En esta línea, el modelo de los cinco factores (FFM) también llamado “Big five”, propuesto por R. McCrae y P. Costa, afirma que existen cinco factores básicos de la personalidad (Sollod y otros, 2009).

Desde la perspectiva de los rasgos Costa y McCrae (1985, 1992) postulan que existe una predisposición a comportarse de la misma manera en situaciones similares (Lara L. y otros, 2021). El modelo de los cinco grandes factores (Goldberg, 1981 citado en Lara y otros (2021)) es el más usado en las últimas décadas (Fetvadjev y Van de Vijver (2015) citado en (Lara L. y otros, 2021).

Esto debido principalmente al consenso creciente con respecto a la idea de que la personalidad se organiza alrededor de cinco grandes factores o rasgos que estarían presentes en todos los seres humanos (Lara L. y otros, 2021), esto implicaría que la personalidad puede ser entendida a través de cinco rasgos amplios. El modelo Big Five constan de cinco rasgos amplios de personalidad:

neuroticismo (N), extraversión (E), apertura (O), amabilidad (A) y responsabilidad (C). (Costa & McCrae, 2008).

El primer factor Neuroticismo (N), describe a las personas que con frecuencia son atormentadas por emociones negativas como la preocupación y la inseguridad, a diferencia de sus contrapartes con puntuaciones bajas, estas personas son emocionalmente inestables. Por ello, el polo opuesto de este rasgo (bajo neuroticismo) se ha denominado estabilidad emocional, control emocional y fortaleza del yo (John, 1990). (McCrae y Costa, 1987; John, 1990 citado en Cloninger, 2003). Schultz (2010) lo resume con siguientes adjetivos: preocupado, inseguro, nervioso, sumamente tenso.

Las facetas que Neuroticismo (N) de acuerdo con Costa & McCrae, (2008) son: ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad. (Costa & McCrae, 2008).

La Extraversión dado que es una dimensión obviamente importante de la personalidad, la extroversión predice muchas conductas sociales. (Sollod y otros, 2009). Como se ha indicado se caracteriza por la sociabilidad, pero va más allá de la simple inclinación a interactuar con otros. Los individuos extravertidos tienden a disfrutar de la compañía de las personas, prefieren los grupos y las reuniones, y son asertivos, activos y habladores. Además, se sienten atraídos por la excitación y la estimulación, y suelen tener un carácter alegre, enérgico y optimista. En términos culturales, los vendedores son vistos como el prototipo de extravertido, y la escala del factor E está fuertemente correlacionada con el interés en ocupaciones emprendedoras. (Costa, McCrae y Holland, (1984) citado en Costa & McCrae, 2008).

Por otro lado, la introversión, que puede considerarse más como la ausencia de extraversión que como su opuesto directo, se manifiesta en individuos que son más reservados, independientes y constantes. Los introvertidos pueden preferir la

soledad sin necesariamente experimentar ansiedad social, y aunque no poseen el entusiasmo exuberante de los extrvertidos, no se sienten infelices o pesimistas. (Costa & McCrae, 2008).

En contraste, la extraversión predice el desarrollo de relaciones sociales en la universidad (Cloninger, 2003, pág. 252). Las facetas de la extraversión (E) indicadas por (Costa & McCrae, 2008) son: cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas. (Costa & McCrae, 2008).

Apertura (O), según McCrae (1990), también denominado apertura a la experiencia, este factor es difícil de describir y ha sido denominado de varias maneras, como cultura, intelecto, intereses intelectuales, inteligencia e imaginación. (McCrae (1990) citado en Cloninger, 2003).

Las personas con alta apertura suelen tener valores liberales y valorar la imaginación, la mentalidad abierta y un mundo de belleza, mientras que las personas con baja apertura valoran la pulcritud, la obediencia y la seguridad nacional (Cloninger, 2003, pág. 254).

La apertura a la experiencia conduce al crecimiento personal y las personas que califican alto en apertura suelen tener mayores logros creativos. Además, las personas creativas, curiosas y abiertas a la experiencia tienen mayor probabilidad de encontrar soluciones inteligentes a los problemas (Cloninger, 2003). Schultz (2010) lo resume con siguientes adjetivos: original, independiente, creativo, osado). Las facetas del factor son: fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas, valores. (Costa & McCrae, 2008).

A su vez, los estudios realizados acerca los rasgos de personalidad pueden influir significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, se ha establecido una relación entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico. En particular, se ha encontrado que ciertos rasgos de

personalidad, como la responsabilidad (factor C) y la apertura a la experiencia (factor O), están fuertemente asociados con el rendimiento académico (Morales Navarro y otros, 2019).

Al respecto el metaanálisis realizado por Poropat (2009), los hallazgos claves en relación con el Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad y el rendimiento académico, que hay una correlación significativa entre el rendimiento académico y los rasgos de Amabilidad (A), Responsabilidad (C) y Apertura a la Experiencia (O). (Poropat, 2009).

El cuarto factor es Amabilidad (A), al igual que la extraversión, se centra principalmente en las relaciones interpersonales y, en ocasiones, se le denomina adaptabilidad social o agradabilidad (John, 1990, citado en Cloninger, 2003). Este rasgo indica una personalidad amistosa y complaciente, que evita la hostilidad y tiende a llevarse bien con los demás (Cloninger, 2003, pág. 253). Schultz (2010), describe a las personas amables con adjetivos como bondadosas, tiernas, confiadas y corteses. (Schultz & Schultz, 2010).

Una persona amable se caracteriza por ser altruista, mostrando empatía y disposición para ayudar a los demás, creyendo que los demás también se sienten satisfechos al hacer lo mismo. Por otra parte, estudios han demostrado que puntuaciones bajas en Amabilidad están asociadas con trastornos de personalidad narcisistas, antisociales y paranoicos, mientras que puntuaciones altas se relacionan con el trastorno de personalidad dependiente. (Costa & McCrae, 2008). Las facetas del factor son: confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia, sensibilidad a los demás. (Costa & McCrae, 2008).

El quinto y último factor es Responsabilidad (C) también conocida como rectitud, según John (1990) (como se citó en Cloninger, 2003) la rectitud, también conocida como seriedad, control de impulsos y voluntad de logro, se refiere a las diferencias en el orden y la autodisciplina de las personas. De acuerdo con McCrae

y Costa (1987) (como se citó en Cloninger, 2003) aquellos descritos por sus compañeros como bien organizados, puntuales y ambiciosos, serían considerados altos en rectitud.

De acuerdo con Costa & McCrae (2008), indican que el sujeto responsable es voluntarioso, porfiado y decidido. En esta línea se ha observado que los estudiantes con altas puntuaciones en (c) tienden a tener una mayor motivación de logro y obtiene mejores promedios académicos (Digman, 1989 citado en Cloninger, 2003).

Según diversas investigaciones, la dimensión de la personalidad que más influye en el rendimiento académico es la responsabilidad, indicando que esta dimensión se destaca por su influencia en el éxito académico ya que promueve la autodisciplina, la organización, el cumplimiento de compromisos, la persistencia y la autorregulación del aprendizaje, aspectos fundamentales para el éxito en el ámbito educativo (Cuadra-Peralta y otros, 2015). Por su parte Poropat (2009) indica que se ha identificado como el predictor más fuerte del rendimiento académico. (Poropat, 2009).

Las facetas del factor son: competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina, deliberación. (Costa & McCrae, 2008).

Por tanto, estos cinco factores representan dimensiones fundamentales de la personalidad y predicen la predisposición de un individuo a comportarse de cierta manera en situaciones similares (Lara L. y otros, 2021). Además, Zumárraga (2020) indican que los rasgos de personalidad han despertado un interés creciente como factores explicativos del rendimiento académico y la deserción en entornos universitarios. (Zumárraga-Espinosa y otros, 2020).

La comprensión del concepto de personalidad se ha formulado como una organización dinámica dentro del individuo, implicando el funcionamiento de

sistemas psicofísicos que desarrollan patrones característicos de conducta, pensamientos y sentimientos (Millon (2016) citado Lara y otros, 2021). Esta perspectiva ofrece una estructura integral para entender la riqueza y la diversidad de la naturaleza humana a través de dimensiones específicas de comportamiento y disposición.

Por tanto, la personalidad se puede definir como la organización dinámica y en constante evolución de sistemas psicofísicos dentro del individuo, que generan patrones característicos de conducta, pensamientos y sentimientos, influyendo en la manera única en que una persona piensa, siente, se comporta y se relaciona con otros en su entorno. (Borja, A., & Edna, L. (2011); Lara, L., Monje, M., Fuster-Villaseca, J., & Domínguez-Lara, S. (2021).

La evaluación de la personalidad ha ocupado un lugar central en la psicología a lo largo de décadas, y se ha relacionado estrechamente con los cinco grandes factores, lo que ha contribuido a la comprensión de las diferencias individuales en las experiencias y el comportamiento humanos. Este modelo considera que se puede resumir los rasgos en términos de cinco factores básicos llamados extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia (Lara, L., Monje, M., Fuster-Villaseca, J., & Domínguez-Lara, S. (2021); Salgado E., Vargas-Trujillo E., E., Schmutzler J., J., Wills-Herrera E., (2016).

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, podemos decir que, la personalidad se refiere a todos aquellos aspectos relativamente estables y conscientes que caracterizan al individuo como único, además de constituir un conjunto de recursos organizados dinámicamente que permiten la adaptación a lo largo de la vida en función de la interacción organismo-ambiente. Este constructo es fundamental en la psicología porque influye en cómo los individuos perciben, interpretan y reaccionan a diferentes situaciones, incluidas las académicas.

Numerosas investigaciones han demostrado la influencia significativa de los rasgos de personalidad en el rendimiento académico. Por ejemplo, la consciencia (o responsabilidad) ha sido consistentemente asociada con un mejor rendimiento académico, ya que los individuos con altos niveles en este rasgo tienden a ser más organizados, disciplinados y motivados para alcanzar sus objetivos (Poropat, 2009). Asimismo, la apertura a la experiencia está vinculada con una mayor curiosidad intelectual y una preferencia por la diversidad en el aprendizaje, lo que puede resultar en un mejor desempeño académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Además de su impacto directo en el rendimiento académico, los rasgos de personalidad también influyen en la motivación de logro. La motivación de logro se define como la disposición interna que impulsa a una persona a esforzarse por alcanzar metas y superar desafíos. Estudios han mostrado que individuos con altos niveles de extraversión y baja neuroticismo tienden a tener una mayor motivación de logro, lo que a su vez se traduce en un mejor desempeño académico. (Komarraju y otros, 2011).

La investigación sobre los rasgos de personalidad y su relación con el rendimiento académico y la motivación de logro proporciona un marco teórico robusto para entender cómo estas características individuales influyen en el éxito académico. Al destacar estos vínculos, este estudio busca profundizar en la comprensión de cómo los rasgos de personalidad y la motivación de logro interactúan para afectar el rendimiento académico de los estudiantes de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes. Esto no solo enriquecerá el debate académico, sino que también puede informar la práctica educativa y las estrategias de intervención dirigidas a mejorar el rendimiento académico y la retención estudiantil.

## **2.2 Motivación, Motivación de Logro y Rendimiento Académico.**

Para definir motivación de logro, tenemos que iniciar por la teoría del instinto esta es sugerida por William James (1890) que dice que es “la facultad de actuar de manera que se produzcan determinados fines sin preverlos y sin que haya una educación anterior acerca de su ejecución”. (James (1890) citado en Palmero, Fernández-Abascal, Francisco, & Chóliz, 2002). (Reeve, 2009, pág. 21).

Luego de unos años el concepto de instinto perdió el valor, iniciando la teoría de impulso y conducta humana, integrando el concepto motivación, autores como Clark Hull plantean que “los impulsos biológicos proporcionaban la motivación para llevar a cabo la conducta aprendida en una situación dada”. (Reeve, 2009).

“La motivación observada desde un punto etimológico es la combinación de dos palabras, motivo y acción”. (Llanga y otros, 2019).

Algunos expertos, como Francisco Palmero y Consolación Gómez (como se citó en Becerra & Morales, 2015), mencionan lo biológico y ambiental como un factor de la motivación. “La motivación podía ser innata o aprendida, pero mediada ante todo por factores biológicos y ambientales”. (Becerra & Morales, 2015).

Johnmarshall Reeve ofrece una perspectiva diferente al afirmar que “la motivación se refiere a los anhelos, esperanzas, deseos y aspiraciones del ser humano, tanto las suyas como los anhelos y deseos de aquellos que le importan, como sus futuros alumnos, empleados y sus hijos”. (Reeve, 2009).

“La motivación es un proceso psicológico que impulsa a la acción se inicia bajo estado de carencia”. (Petri & Govern, 2006). Autores como Santrock (2013), dicen que la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”. (Santrock, 2013).

En la misma línea “La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige”. (Naranjo, 2009).

“La motivación puede ser consciente o inconsciente, simple y compleja, transitoria o permanente, primaria, o sea de naturaleza fisiológica, o secundaria, de naturaleza personal o social”. (Galimberti, 2002).

Autores como Bernard Weiner (1986) y David McClelland (1984), extienden la palabra motivación para la psicología en el concepto “motivación de logro”. (Reeve, 2009) .

El logro para McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (como se citó en Reeve, 2009) es, “La necesidad de logro es el deseo de tener un buen desempeño en cuanto a un estándar de excelencia. Motiva a las personas a buscar éxitos en competiciones con un estándar de excelencia”. (Reeve, 2009).

Hace varias décadas, los investigadores se embarcaron en una travesía para descubrir las raíces del estilo de crianza infantil de las necesidades de logro de los niños. Su esperanza era explicar los determinantes sociales de las personalidades de individuos con elevadas o bajas necesidades de logro. A medida que progresó la investigación, se volvió cada vez más claro que la necesidad de logro era un fenómeno multifacético inmerso no en un solo rasgo, sino en una gama de procesos sociales, cognitivos y del desarrollo. (Reeve, 2009).

Weiner (1986), fundamenta la motivación de logro en las consecuencias cognitivas y emocionales de la atribución causal realizada sobre los resultados previos obtenidos. (Manassero & Vázquez, 1995).

McClelland (1989), “definió la motivación de logro como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito. El incentivo natural de la motivación (o necesidad) de logro es “hacer algo mejor”, aunque las personas pueden hacerlo por varias razones: agradar a otros, evitar las críticas, obtener la aprobación o simplemente conseguir una recompensa. Pero lo que debería estar implicado en el motivo de logro es el actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor”. (Morán & Menezes dos Anjos, 2016).

Según Gaviria & Fernández (como se citó en Morán & Menezes dos Anjos, 2016), comprenden la motivación de logro como, “impulso de superación en situaciones de rendimiento, preocupación por hacer las tareas cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo”, ocupa un rol esencial, no sólo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional en las relaciones sociales. (Morán & Menezes dos Anjos, 2016).

Es importante mencionar que la motivación puede distinguirse entre intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se refiere al impulso proporcionado por la actividad misma, mientras que la extrínseca se refiere a la motivación derivada de las consecuencias de la actividad (Morris & Maisto, 2009).

Antonio González (2007), destaca la importancia de la motivación en el rendimiento académico al hablar del concepto de Motivación Académica. Según él, “La motivación representa un factor fundamental para el rendimiento académico, reconocido tanto por padres, profesores como por investigadores en el tema” (González, 2007).

Manassero & Vázquez (2000) y Vansteenkiste (2005), mencionan que la motivación intrínseca y motivación extrínseca, son factores fundamentales de la motivación académica. Indicando que los estudiantes con motivación intrínseca y

formas más autodeterminadas de motivación extrínseca tienden a tener un mayor rendimiento académico, mayor compromiso con la tarea y una regulación más autónoma del aprendizaje en comparación con aquellos con motivación extrínseca menos autodeterminada o control interno. (Manassero & Vázquez (2000); Vansteenkiste (2005), citado en González, 2007).

Por otro lado, Ryan & Deci (2002), mencionan tres condicionantes a la motivación intrínseca y motivación extrínseca. “Tres son los condicionantes personales que propician la motivación intrínseca y las formas más autorreguladas de motivación extrínseca: el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia, y la necesidad de apoyo emocional y de relaciones interpersonales”. (Ryan & Deci (2002) citado en González, 2007).

De igual importancia en motivación de logro es el enfoque de género, Eccles (2015), indica que las mujeres suelen reportar niveles más altos de ansiedad de rendimiento desde una edad temprana en comparación con los hombres. También, sugiere que los hombres pueden ser más defensivos al admitir su ansiedad, lo que podría afectar su rendimiento. Por otro lado, a pesar de que las mujeres han aumentado su participación en diversas actividades de logro, como deportes y carreras académicas, todavía existen estereotipos de género que afectan su representación en campos como las ciencias físicas y la ingeniería. (Eccles y otros, 2015).

La socialización de género y la internalización de roles de género pueden llevar a diferencias en las motivaciones y en las elecciones de ocupaciones y actividades. Esto se traduce en diferencias en las tasas de participación y rendimiento en diversas áreas de logro. (Eccles y otros, 2015).

Para finalizar las diferencias de género en la motivación para el logro también pueden variar según el contexto cultural, lo que sugiere que las influencias sociales y culturales son significativas en la formación de estas diferencias. En resumen, las

diferencias de género en la motivación para el logro son complejas y están influenciadas por una combinación de factores sociales, culturales y psicológicos, las mujeres pueden mostrar niveles más altos de motivación intrínseca en ciertos contextos educativos.

También podemos decir que las diferencias de género en la motivación para el logro pueden variar según el contexto cultural, lo que sugiere que las influencias sociales y culturales son significativas en la formación de estas diferencias. En resumen, las diferencias de género en la motivación para el logro son complejas y están influenciadas por una combinación de factores sociales, culturales y psicológicos. (Eccles y otros, 2015).

Numerosos estudios han demostrado que la motivación de logro influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, y que existe una relación clara entre ambos aspectos. En particular, se han identificado varios factores de motivación que actúan como predictores del rendimiento académico: el Factor I, relacionado con la dificultad de la tarea; el Factor II, vinculado a la motivación de interés y el esfuerzo para el logro; el Factor III, que concierne a la capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas; y el Factor IV, que se refiere a la satisfacción con las calificaciones del período anterior y la percepción de justicia en la evaluación docente (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

Factor I, Dificultad de la tarea, este factor se refiere a considerar la dificultad o facilidad de las tareas impuestas en las asignaturas como la causa del resultado. Se asocia con la persistencia ante una tarea, la frecuencia de completarla con éxito y las demandas de esta (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

Factor II, Motivación de interés y el esfuerzo para el logro, este factor se concibe como el interés por obtener resultados favorables en situaciones que requieren mayor compromiso, haciendo lo necesario para lograrlo. No implica necesariamente un interés por aprender (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

Factor III, Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas, este factor se define como una actitud orientada a la motivación de logro, buscando buenas calificaciones en función de la capacidad percibida por el estudiante y su esfuerzo y satisfacción con la demanda académica. Expresa sentimientos relacionados con el logro, como la probabilidad de éxito, persistencia, aburrimiento y esfuerzo por obtener buenas notas (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

Factor IV, Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente, este factor se entiende como la actitud de conformidad o inconformidad con los resultados académicos, según las expectativas del estudiante y su percepción de justicia en la evaluación por parte del docente (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

Para concluir, José-Miguel García (2015) menciona que “la motivación de logro influye positivamente en el rendimiento académico. Por lo tanto, se puede recomendar que en la educación superior se apueste y apliquen proyectos de innovación docente que impliquen motivación de logro en sus participantes”. (García J.-M. , 2015).

### **2.3 Rendimiento Académico**

La indagación sobre el rendimiento académico y los elementos que ejercen influencia en este aspecto ha sido un tema recurrente de investigación, tanto en el ámbito universitario como en el escolar, y cobra especial relevancia en el contexto de esta investigación.

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002 citado en Garbanzo 2007).

Este es un indicador clave del éxito educativo y, por ende, un área de interés y preocupación en las instituciones de educación superior. Navarro (2003) indica que es posible que el rendimiento académico del estudiante sea una de las dimensiones más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el análisis del rendimiento académico y su mejora, se exploran diversos factores que pueden ejercer influencia (Navarro, 2003). No obstante, Jiménez (2000) destaca que, según su perspectiva, la capacidad intelectual y las aptitudes, aunque sean favorables, no garantizan un rendimiento académico adecuado.

En este contexto, se aborda el rendimiento académico como un fenómeno multifactorial, tomando como punto de partida la definición de Jiménez (2000), (Jiménez, 1983, como se citó en Navarro, 2003) quien lo describe como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia en comparación con la norma de edad y nivel académico.

El rendimiento académico no puede ser reducido a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante, sino que es un fenómeno de estudio complejo que involucra múltiples variables. (Navarro, 2003).

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. (Garbanzo Vargas, 2007).

Navarro (2003) enfatiza que el rendimiento académico es un indicador del nivel educativo adquirido y que se refleja en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en evaluaciones y exámenes.

El análisis de los elementos que impactan en el desempeño escolar de los alumnos es un tema de gran importancia y complejidad en la investigación educativa, y ha sido objeto de especial interés en los últimos años.

Para (Caballero D y otros, 2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos.

Por lo que podemos indicar que el rendimiento académico es un indicador clave del éxito educativo y es utilizado para abordar la calidad de la educación superior. No se limita a la actitud y aptitud del estudiante, sino que es un fenómeno multifactorial que involucra elementos complejos. El rendimiento académico abarca la consecución de metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresados a través de calificaciones derivadas de evaluaciones.

Por tanto, es un indicador crucial del nivel educativo alcanzado y refleja la complejidad del rendimiento académico y la necesidad de analizar los múltiples factores que impactan en el desempeño escolar.

Dentro de factores que determinan el rendimiento académico, los utilizados en esta investigación serán; rasgos de personalidad y motivación de logro.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Tipo de investigación**

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, una metodología que se caracteriza por la recopilación y análisis de datos numéricos con el fin de describir, medir y comprender fenómenos, así como establecer patrones y relaciones entre variables. (Hernández-Sampieri, 2014)

Este enfoque se orienta hacia la comprensión de la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes. La elección de este enfoque metodológico se fundamenta en la intención de proporcionar una comprensión profunda y precisa de las interrelaciones entre las variables estudiadas.

Dada la naturaleza específica de la investigación, que se centra en la relación y predicción de variables, el enfoque cuantitativo se presenta como idóneo, ya que ofrece una rigurosidad estadística que facilitará la interpretación de los resultados. Este rigor estadístico contribuirá a la validez y confiabilidad de las conclusiones extraídas, permitiendo así una comprensión más robusta de la dinámica entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico en el contexto estudiantil de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes.

### **3.2 Diseño de investigación**

El tipo de diseño de investigación corresponde a un diseño no experimental, ya que no existe una manipulación activa de las variables, transeccional o transversal

ya que la recolección de los datos diseño en un solo momento, en un tiempo único. (Hernández-Sampieri, 2014).

Su alcance es correlacional, se selecciona para explorar la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico. Este diseño permite identificar patrones de asociación y evaluar la fuerza y dirección de las relaciones entre las variables, sin intervenir en la manipulación de estas. Al emplear un diseño correlacional, se busca determinar si existe una relación y predecir el comportamiento de una variable a partir de las otras. (Hernández-Sampieri, 2014).

### 3.3 Definición operacional y conceptual de variables

**Tabla 1**

Enfoque, Variables, Definición conceptual y Definición operacional

<b>Enfoque</b>	<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>
Cuantitativo	Rasgos de Personalidad	Los rasgos de personalidad se refieren a las características estables y distintivas que configuran la manera habitual en que un individuo se comporta, piensa y siente en diversas situaciones a lo	Ítems que miden consistencia Se medirá mediante el Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998), adaptado y validado para estudiantes universitarios chilenos. Este instrumento

		largo del tiempo. (Cloninger, 2003)	evaluará cinco dimensiones de la personalidad: Extroversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo y Apertura a la Experiencia.
	Motivación de Logro	La motivación de logro se define como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito. (Morán & Menezes dos Anjos, 2016) . Este concepto va más allá de la simple búsqueda de metas, ya que implica un deseo profundo de sobresalir y mejorar constantemente en	Se evaluará mediante la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML) de Manassero y Vásquez, en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol. Este instrumento medirá diferentes dimensiones de la motivación, incluyendo el interés, la tarea/capacidad, el esfuerzo, los exámenes y la

		la realización de tareas y actividades. (Morán & Menezes dos Anjos, 2016).	competencia del profesor.
	Rendimiento Académico	El rendimiento académico se refiere al nivel de conocimientos demostrado por un estudiante en comparación con la norma de edad y nivel académico en un área o materia específica. (Jiménez, 1983, como se citó en Navarro, 2003).	Será evaluado a través de los registros de notas proporcionados por la Escuela de Psicología de la Universidad Miguel de Cervantes.  Las calificaciones obtenidas en las asignaturas de los estudiantes serán la medida principal de rendimiento académico, considerando tanto la calidad como la cantidad de logros alcanzados.

Estas definiciones operacionales y conceptuales aseguran la coherencia y validez de las mediciones, permitiendo una interpretación clara y precisa de los resultados obtenidos en la investigación.

### **3.4 Campo y Contexto de Investigación: Universidad Miguel de Cervantes**

La Universidad Miguel de Cervantes (UMC) nombrada en honor al escritor español Miguel de Cervantes, institución privada y autónoma con sede en Santiago de Chile, fue fundada en 1996, La universidad fue reconocida oficialmente el 27 de noviembre de 1997, mediante Decreto Exento N° 1169 del Ministerio de Educación, su autonomía fue otorgada el 15 de enero de 2009, actualmente se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), por el periodo de 3 años desde marzo del 2022. (Universidad Miguel de Cervantes [UMC], 2023) .“Se proyecta como una institución sólida que integra a jóvenes, adultos y trabajadores a una Educación Superior inclusiva, de calidad, integral y solidaria”. (UMC, 2023).

Es una institución, inspirada en los principios del pensamiento humanista y cristiano, que, de acuerdo con su misión, busca contribuir al desarrollo nacional mediante la formación universitaria de jóvenes y adultos, con una característica de inclusión social de trabajadores y sectores vulnerables, respondiendo de manera efectiva a los requerimientos del medio social y laboral. (UMC, 2023).

Como institución, la Universidad, busca promover la formación integral de sus estudiantes y desarrolla su propuesta educativa en una concepción de calidad, solidaridad y equidad, fomentando la participación pública y la responsabilidad social de la comunidad universitaria, frente a los desafíos y problemáticas propias del desarrollo nacional. Al mismo tiempo, reconoce la importancia del contexto internacional y de los desafíos que plantea la globalización, incorporándolos en las actividades que desarrolla. (UMC, 2023).

Tiene como Misión contribuir al bien común de la sociedad, mediante el desarrollo de diversas disciplinas del saber y la formación de profesionales y técnicos, jóvenes, adultos y trabajadores comprometidos con su país. (UMC, 2023).

La UMC, imparte las carreras de ingeniería en Administración de Recursos Humanos, Comercial e informática. Las licenciaturas en Derecho, Trabajo social, Psicología, Ciencias políticas y administración pública, entre otros posgrados.

En nuestra investigación nos enfocaremos en la Licenciatura en psicología, el Psicólogo formado en la UMC es un profesional que, centrado en el valor de la persona, integra conocimientos de los campos tradicionales y emergentes del ejercicio profesional. Asimismo, y dado que la malla curricular incorpora asignaturas enfocadas a las distintas etapas del ciclo vital, desde la infancia hasta los requerimientos del adulto mayor, el profesional Psicólogo de la UMC logra una formación integral tomando en cuenta las variables biopsicosociales involucradas en el desenvolvimiento de la persona. (UMC, 2023).

### **3.5 Procedimiento de muestreo**

La población objetivo comprende 71 estudiantes que ingresaron al primer año de la carrera de Psicología en la Universidad Miguel de Cervantes, correspondientes al cohorte 2023. Para la presente investigación, se optó por una muestra no probabilística o dirigida, conformada por estudiantes residentes en Santiago de Chile.

La selección de esta muestra se basa en la accesibilidad de los participantes, lo que facilita la realización del estudio. Cabe destacar que se tomarán en cuenta los resultados académicos correspondientes al año 2023 de los estudiantes seleccionados.

### 3.5.1 Población – Muestra

Para la presente investigación, la población estuvo conformada por estudiantes pertenecientes al cohorte 2023 de psicología de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC); así, dicho estudio contempla 71 estudiantes, su categoría sexual es hombre o mujer, cuyo promedio de edad oscila entre los 18 años o más.

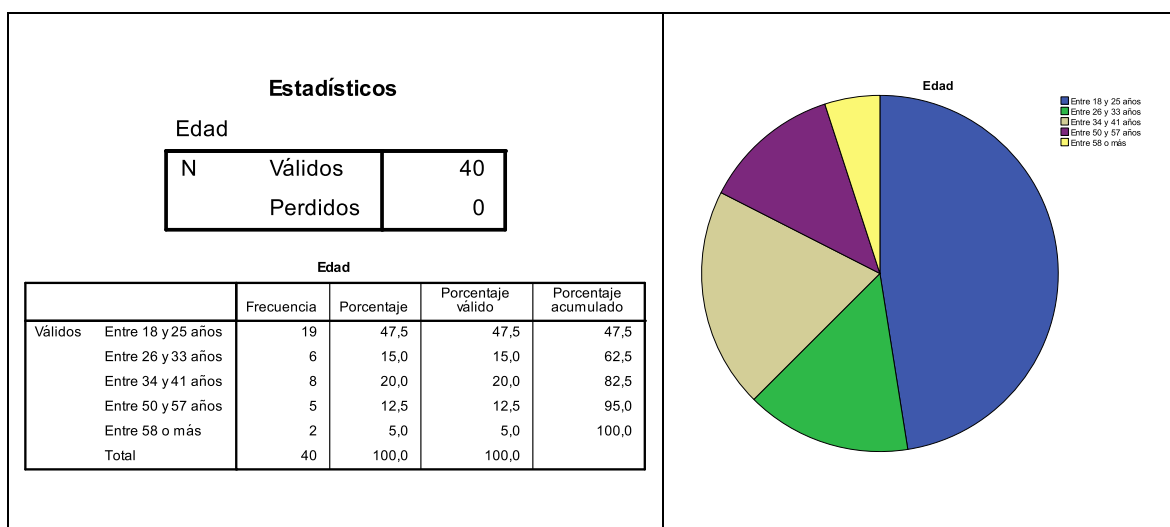
La muestra se compone de 40 estudiantes, los cuales pertenecen a la jornada diurno y vespertino de la carrera de psicología cohorte 2023 de la UMC, representados por categoría sexual hombre y mujer.

Distribución de edades, se concentra entre 18 y 25 años, mientras que las edades con menos porcentajes son; entre 26 y 33 años, 34 y 49 años, 50 y 57 años, 58 o más.

### 3.5.2 Datos generales de la muestra

**Tabla 2**

*Descripción de la muestra por rango de edades*

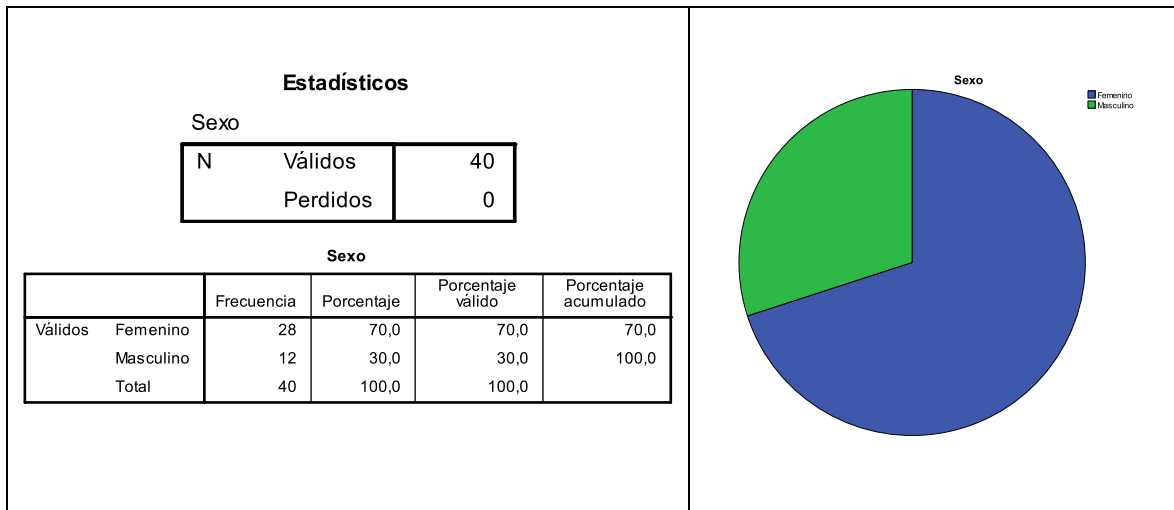


En la tabla 2 y gráfico 1, se presentan las edades de los estudiantes que conforman la muestra, observándose que la mayor concentración se encuentra

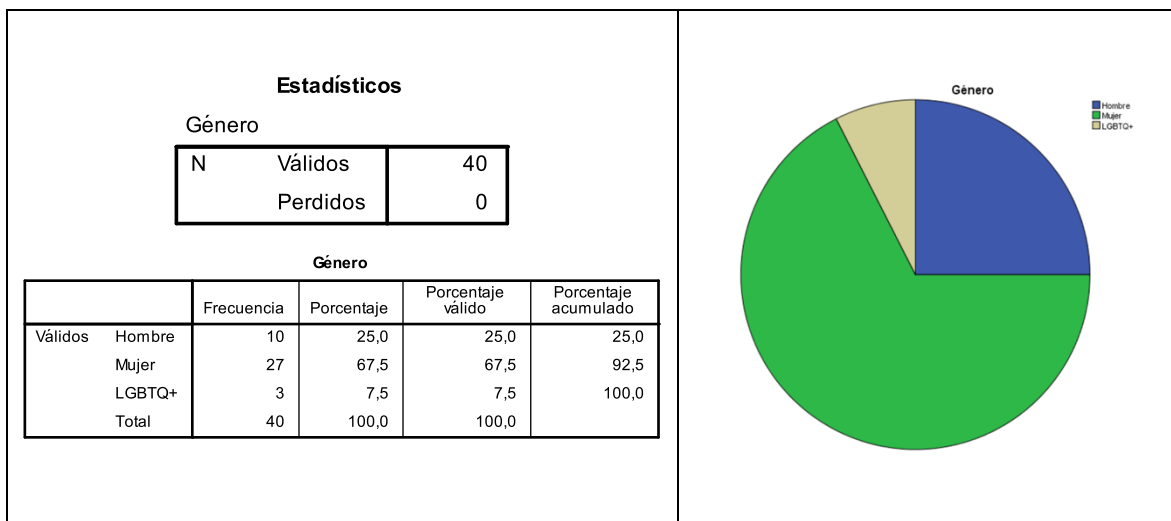
entre los 18 y 25 años, con una cantidad de 19 estudiantes, lo que representa el 47.5% de la muestra. En contraste, el grupo con menor cantidad de estudiantes tiene edades que fluctúan entre los 58 años o más, equivalentes al 5% de la muestra.

**Tabla 3**

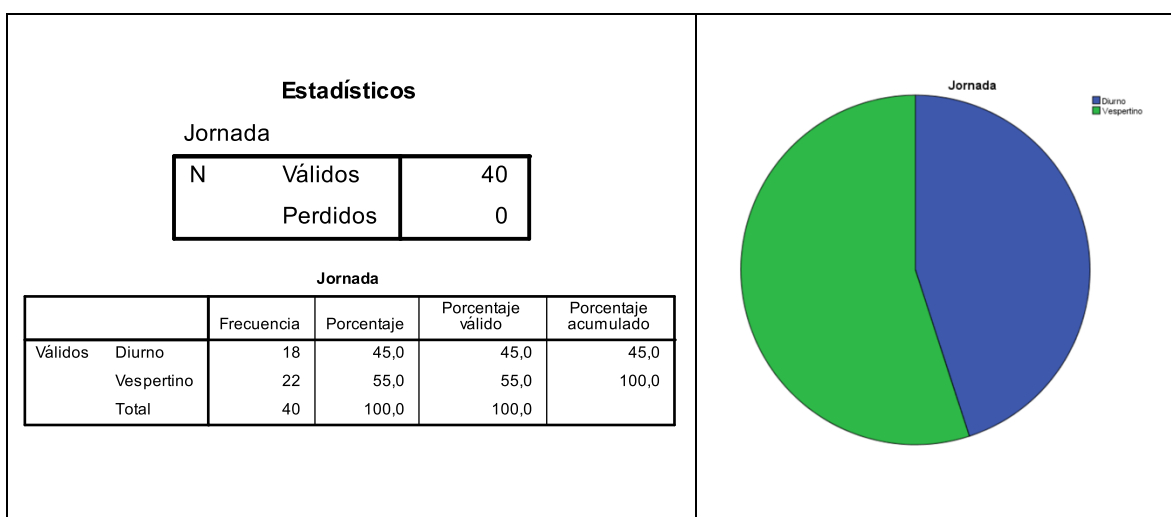
*Descripción de la muestra por categoría sexo*



En la tabla 3 y gráfico 2, se presenta la categoría de sexo de los estudiantes que conforman la muestra, observándose que la mayor concentración se encuentra entre las mujeres, con 28 estudiantes, equivalente al 70%, mientras que la menor cantidad corresponde a los hombres, con 12 estudiantes, equivalente al 30% del total de la muestra.

**Tabla 4***Descripción de la muestra por categoría género*

En la tabla 4 y gráfico 3, se presenta la categoría de género de los estudiantes que conforman la muestra, observándose una mayor concentración en mujeres, con 27 estudiantes, equivalente al 67.5%, seguida por hombres, con 10 estudiantes, equivalente al 25%, mientras que la menor cantidad corresponde a la comunidad LGBTQ+, con 3 estudiantes, equivalente al 7.5% del total de la muestra.

**Tabla 5***Descripción de la muestra por jornada***Gráfico 4**

En la tabla 5 y gráfico 4, se presenta la jornada de los estudiantes, Diurno/Vespertino, que conforman la muestra. Se observa que la mayor concentración se encuentra en la jornada vespertina, con 22 estudiantes, lo que representa el 55.0%, mientras que la menor cantidad corresponde a la jornada diurna, con 18 estudiantes, equivalentes al 45.0% del total de la muestra.

### **3.6 Técnicas y recolección de datos**

Se solicitó el permiso correspondiente a la directora de la escuela de psicología a fin de que autorice recolectar la información. Los métodos de recolección de datos serán a través de los siguientes test:

#### **3.6.1 Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998)**

En la presente investigación se utilizará Test Big Five Inventory (BFI), adaptación y validación para estudiantes universitarios chilenos (Lara L. y otros, 2021).

#### **Descripción instrumento BFI:**

Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998), versión final de 32 ítems para estudiantes chilenos. Este instrumento evaluará cinco dimensiones de la personalidad: Neuroticismo (N), Extraversión (E), Apertura (O), Amabilidad (A) y Responsabilidad (C) (Lara L. y otros, 2021).

#### **Análisis de adaptación y confiabilidad BFI:**

Tras una adaptación lingüística inicial, se modificaron levemente 9 de los 44 ítems originales. El modelado exploratorio de ecuaciones estructurales dio como resultado una versión final de 32 ítems que replicó la estructura original de cinco

factores. Los resultados apoyaron que la adaptación del BFI a la población chilena fue adecuada. Esta utiliza una escala Likert de 5 puntos que oscila desde muy en desacuerdo (1) hasta muy de acuerdo (5). (Lara L. y otros, 2021).

Para efectos de tabulación utilizaremos las instrucciones de puntuación de Big Five Inventory (BFI) que se encuentra en anexos N°1 de (John y otros, 1991) y (John y otros, 2008).

**Tabla 6**

*Matriz de rasgos de personalidad y reactivos BFI*

<b>Rasgos personalidad</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Puntos total</b>
Neuroticismo (N)	4-9-15-19-30	25
Extraversión (E)	1-6-16-27-43	25
Apertura (O)	5-10-17-20-23-31-36-39- 44	45
Amabilidad (A)	7-24-37-41	20
Responsabilidad (C)	3-8-14-18-21-25-29-34- 42	45

Para efectos de tabulación del Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998), versión final de 32 ítems para estudiantes chilenos, se utilizó una escala Likert. La elección de esta escala se basó en los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández-Sampieri (2014) en su obra Metodología de la Investigación. (Hernández-Sampieri, 2014, págs. 237-238).

**Tabla 7***Nivel Rasgo Neuroticismo (N) por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
5 a 9	Bajo
10 a 14	Medio
15 a 19	Medio Alto
20 a 25	Alto

Puntaje máximo =25 puntos

**Tabla 8***Nivel Rasgo Extraversión (E) por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
5 a 9	Bajo
10 a 14	Medio
15 a 19	Medio Alto
20 a 25	Alto

Puntaje máximo =25 puntos

**Tabla 9***Nivel Rasgo Apertura (O) por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
5 a 14	Bajo
15 a 24	Medio
25 a 34	Medio Alto
35 a 45	Alto

Puntaje máximo =45 puntos

**Tabla 10***Nivel Rasgo Amabilidad (A) por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
5 a 8	Bajo
9 a 12	Medio
13 a 16	Medio Alto
17 a 20	Alto

Puntaje máximo =20 puntos

**Tabla 11***Nivel Rasgo Responsabilidad (C) por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
5 a 14	Bajo
15 a 24	Medio
25 a 34	Medio Alto
35 a 45	Alto

Puntaje máximo =45 puntos

Para fines de esta investigación se utilizó Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998), versión final de 32 ítems para estudiantes chilenos. Se adjunta formato en anexos N°2.

### **3.6.2 Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML) de Manassero y Vásquez, en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol**

En la presente investigación se utilizará la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML) de Manassero y Vásquez, en su adaptación (EAML-G) creada para su aplicación en contextos educativos universitarios (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

**Descripción instrumento EAML-G:**

Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol, versión final de 18 reactivos de diferencial semántico. Este instrumento evalúa cuatro dimensiones: Factor I, Dificultad de la tarea, Factor II, Motivación de interés y el esfuerzo para el logro, Factor III, Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas, Factor IV, Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

**Análisis de adaptación y confiabilidad EAML-G:**

La escala de Manassero y Vásquez “Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol, está conformado por 18 reactivos de diferencial semántico, distribuidos en las siguientes dimensiones: Factor I, Dificultad de la tarea (5 reactivos) 21,17,10,18,19, Factor II, Motivación de interés y el esfuerzo para el logro (4 reactivos) 15,11,20,12, Factor III, Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas (5 reactivos) 7,9,22,6,13, Factor IV, Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente (4 reactivos) 1,3,4,5. Esta utiliza una escala de Likert de 1 a 6 punto, donde 1 representa total desacuerdo con la afirmación y 6 total acuerdo o presencia del evento (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

**Tabla 12***Matriz de factores, atribuciones y reactivos EAML-G*

<b>Factores</b>	<b>Atribuciones</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Puntos</b>
Factor I	Dificultad de la tarea	17-13-7-14-15	30
Factor II	Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	12-8-16-9	24
Factor III	Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	5-6-18-1-4	30
Factor IV	Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	10-2-11-3	24

Para efectos de tabulación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML), se utilizó una escala Likert. La elección de esta escala se basó en los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández-Sampieri (2014) en su obra Metodología de la Investigación. (Hernández-Sampieri, 2014).

**Tabla 13***Nivel de Motivación total por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
18 a 39	Bajo
40 a 62	Medio
63 a 85	Bueno
86 a 108	Alto

Puntaje máximo =108

**Tabla 14***Nivel Motivación Factor I Dificultad de la tarea por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
6 a 11	Bajo
12 a 17	Medio
18 a 23	Bueno
24 a 30	Alto

Puntaje máximo =30

**Tabla 15***Nivel Motivación Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
6 a 9	Bajo
10 a 14	Medio
15 a 19	Bueno
20 a 24	Alto

Puntaje máximo =24

**Tabla 16***Nivel Motivación Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
6 a 11	Bajo
12 a 17	Medio
18 a 23	Bueno
24 a 30	Alto

Puntaje máximo =30

**Tabla 17**

*Nivel Motivación Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente por Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
6 a 9	Bajo
10 a 14	Medio
15 a 19	Bueno
20 a 24	Alto

Puntaje máximo =24

Para fines de esta investigación se utilizó la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol, versión final de 18 ítems. Se adjunta formato en anexo N°3.

### **3.6.3 Rendimiento Académico**

El rendimiento académico se medirá a través de los registros de notas suministrados por la Escuela de Psicología de la Universidad Miguel de Cervantes. Estos registros ofrecen una evaluación integral de los logros académicos de los estudiantes, constituyendo una fuente fidedigna y objetiva de información.

La elección de estas técnicas e instrumentos se sustenta en su validez, confiabilidad y aplicabilidad a la población estudiantil de interés. Además, se busca garantizar la coherencia cultural y académica en la evaluación de los rasgos de personalidad, motivación de logro y rendimiento académico de los participantes.

**Tabla 18***Rendimiento Académico en Escala Likert*

<b>Puntos reactivos</b>	<b>Nivel</b>
1,0 a 3,9	Bajo
4,0 a 5,4	Medio
5,5 a 6,3	Bueno
6,4 a 7,0	Alto

Para efectos de tabulación de la Escala Rendimiento Académico, se utilizó una escala Likert. La elección de esta escala se basó en los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández-Sampieri (2014) en su obra "*Metodología de la Investigación.*"

### **3.7 Técnicas de análisis de datos**

Esta investigación, al adoptar un enfoque cuantitativo y un alcance correlacional, empleará técnicas estadísticas avanzadas para analizar los datos recopilados. Se analizarán los datos de manera descriptiva tomando en cuenta las medias, medianas y la desviación estándar. Así mismo se realizará un análisis de correlación con el coeficiente de Pearson con el fin de evaluar si existe una correlación entre las variables de estudio. Finalmente, para comparar los estilos motivacionales o los tipos de motivación y el rendimiento, para ello se realizará análisis de T-Student de comparación de medias para dos grupos independientes.

La herramienta principal para este propósito será el programa estadístico SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences) versión 29 para ciencias sociales.

Inicialmente, se llevará a cabo un análisis descriptivo de las variables estudiadas, proporcionando medidas resumidas que ofrecerán una visión general

de la distribución de los datos. Posteriormente, se aplicarán análisis de correlación para examinar las relaciones entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes.

Además, se implementarán técnicas de regresión múltiple para explorar la contribución relativa de los rasgos de personalidad y la motivación de logro en la predicción del rendimiento académico. Este enfoque permitirá identificar posibles patrones y relaciones significativas entre las variables estudiadas.

Cabe destacar que la elección de estas técnicas estadísticas se basa en la naturaleza de los datos recopilados y en la necesidad de comprender las posibles asociaciones entre los factores examinados. El uso del SPSS garantizará la precisión y la confiabilidad en la interpretación de los resultados, contribuyendo así a la validez y solidez de las conclusiones derivadas de este estudio.

### **3.8 Criterios de rigor científico**

#### **3.8.1 Confiabilidad de los instrumentos de medición**

Instrumentos de medición y recolección de información, para evaluar los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico:

Los rasgos de personalidad: Se utilizará Test Big Five Inventory (BFI), adaptación y validación para estudiantes universitarios chilenos. Los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) fueron aceptables para todos los factores, con “valores que oscilaron entre (0,74 y 0,87), con un nivel de confianza de 95 %”. (Lara L. y otros, 2021) .

Motivación de logro: Se utilizará la escala de Manassero y Vásquez “Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML)”, en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol, creada para su aplicación en contextos educativos

universitarios. “Los valores de la confiabilidad de este instrumento, como consistencia interna (alfa de Cronbach), son bastante buenos, “consistencia interna Alfa de Cronbach que arrojó un valor de 0.816 para el instrumento general, demostrando ser una escala confiable. Los rangos de valores de correlación ítem-total corregida y de alfa, si se eliminan los reactivos 8, 2, 14, 16, respaldan la nueva estructura factorial propuesta, puesto que el coeficiente de Alfa de Cronbach no se ve afectado significativamente, resultando en 0.812 para la escala total. Adicionalmente, se calculó la consistencia interna para cada factor resultando satisfactoria, ya que el factor I obtuvo un coeficiente de 0.808, el factor II un coeficiente de 0.764, para el factor III 0.695 y para el factor IV 0.501”. (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

El coeficiente alfa de Cronbach fue propuesto en (1951) por Lee J. Cronbach, para medir la confiabilidad de un instrumento, El valor obtenido está en un rango que va de -1 hasta 1, los valores negativos indican correlaciones negativas entre ítems, los valores positivos aceptables van por consenso desde .65 hasta .80 para ser considerados adecuados para las medidas en psicología. Según las indicaciones de George y Malley (2003), valores con rangos <.5 son inaceptables, >.5 pobres, >.6 cuestionable, >.7 aceptable, >.8 bueno, y >.9 excelente. (Toro y otros, 2022).

### **3.8.2 Coeficiente Alfa de Cronbach para los Instrumentos de Medición Utilizados.**

Test Big Five Inventory (BFI), adaptación y validación para estudiantes universitarios chilenos: entre 0,73 y 0,86 confiabilidad de instrumento Aceptable/Bueno.

**Tabla 19***Rasgos personalidad, Reactivos y Alfa de Cronbach*

<b>Rasgos personalidad</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Neuroticismo (N)	4-9-15-19-30	0,83
Extraversión (E)	1-6-16-27-43	0,82
Apertura (O)	5-10-17-20-23-31-36-39- 44	0,86
Amabilidad (A)	7-24-37-41	0,73
Responsabilidad (C)	3-8-14-18-21-25-29-34- 42	0,79

Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML), en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol: 0,812, confiabilidad de instrumento Bueno.

**Tabla 20***Factores, Atribuciones, Reactivos y Alfa de Cronbach*

<b>Factores</b>	<b>Atribuciones</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Factor I	Dificultad de la tarea	17-13-7-14-15	0,808
Factor II	Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	12-8-16-9	0,764
Factor III	Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	5-6-18-1-4	0,695
Factor IV	Satisfacción con las calificaciones del período anterior y	10-2-11-3	0,501

	justicia en la evaluación docente		
Escala Total			0,812

La información sobre rendimiento académico y otros: Será entregada por la escuela de psicología de la Universidad Miguel de Cervantes, esta institución cuenta con un sistema de registro de notas e información que es objetivo para recopilar información.

### **El proceso de recopilación de datos y Análisis:**

Se utilizará el programa estadístico SPSS® V29, para el proceso de recopilación de datos y análisis de las variables investigadas.

### **3.8.3 Validez de los instrumentos de medición**

Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998), el cual se encuentra adaptado y validado para estudiantes universitarios chilenos, esta cuenta con una adaptación lingüística inicial, donde se modificaron levemente 9 de los 44 ítems originales.

“Tras una adaptación lingüística inicial, se modificaron levemente 9 de los 44 ítems originales. Las respuestas de 731 estudiantes universitarios permitieron establecer las características psicométricas. El modelado exploratorio de ecuaciones estructurales dio como resultado una versión final de 32 ítems que replicó la estructura original de cinco factores. Posteriormente, 188 estudiantes universitarios contestaron el BFI y el Mini-International Personality Ítem Pool una vez y 1 mes después para examinar la validez convergente y la estabilidad temporal. Los resultados apoyaron que la adaptación del BFI a la población chilena fue adecuada”. (Lara L. y otros, 2021).

La escala de Manassero y Vásquez “Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML)”, en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol, está se conforma por 18 reactivos de diferencial semántico, distribuidos en las siguientes dimensiones: Factor I, Dificultad de la tarea (5 reactivos) 21,17,10,18,19, Factor II, Motivación de interés y el esfuerzo para el logro (4 reactivos), 15,11,20,12, Factor III, Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas (5 reactivos), 7,9,22,6,13, Factor IV, Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente (4 reactivos), 1,3,4,5. (Duran-Aponte & Pujol, 2013).

Tras una adaptación y una vez identificados 10 profesores que accedieron a disponer de sus alumnos en el horario de clases, se procedió aplicar el instrumento. Se les explicó a los alumnos el objetivo de la investigación; luego, se les solicitó su participación voluntaria firmando una hoja de Consentimiento Informado ubicada al inicio del cuadernillo, junto con algunos datos socio demográficos (edad, sexo, carrera). Para realizar la evaluación de validez de la escala, se aplicaron las mismas técnicas de análisis multivariante utilizadas por los autores del instrumento (Manassero y Vásquez, 1998), las que son el análisis factorial de componentes principales; se utilizó con la rotación varimax; y para determinar la confiabilidad se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach. (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

#### **3.8.4 Objetividad**

Los datos sobre el rendimiento académico y otros datos serán proporcionados por la escuela de psicología de la UMC. Para la recolección de datos se utilizarán instrumentos válidos y confiables, y para el análisis de datos se utilizará el programa estadístico SPSS© V 29.

La objetividad de esta tesina se verá reforzada por la utilización de instrumentos de medición fiables y la aplicación de métodos de análisis imparciales.

### **3.9 Aspectos éticos**

#### **3.9.1 Diseño y realización**

El presente proyecto de investigación, previo a su ejecución, fue autorizado por el comité de ética de escuela de psicología y seguirá en supervisión continúa por esta entidad.

Esta investigación se rige bajo los criterios de rigor ético del colegio de Psicólogos de Chile, el cual en el artículo 15° titulado Aspectos relativos a la investigación en Psicología, establece los criterios a tener presentes.

Esta investigación se rige bajo los criterios de rigor ético de Asociación Americana de Psicología (APA, 2003), los cuales buscan minimizar la exposición a riesgos y garantizar el respeto hacia los participantes, quienes contribuyen al bien social en esta investigación (American Psychological Association [APA], 2003).

Por tanto, esta tesina considerara las normas y criterios aceptados por la comunidad científica, con el fin de preservar el desarrollo de la psicología como ciencia. (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999).

Respeto a la dignidad humana:

Los participantes deben ser tratados con respeto y dignidad, independientemente de sus creencias, valores o circunstancias personales. (Apa, 2003).

#### Respeto a la diversidad y Justicia:

Los participantes deben ser tratados de forma justa, equitativa y no deben ser discriminados, independientemente de su edad, género, raza, religión, orientación sexual, y otras que mencione la ley. (Apa, 2003)

#### Respeto a la autonomía de los participantes:

Los participantes deben tener la libertad de participar o no en la investigación, y de retirarse en cualquier momento sin represalias. (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999).

#### Consentimiento informado:

El consentimiento informado, explicara los objetivos del estudio, los riesgos y beneficios potenciales, y el derecho a retirarse en cualquier momento. El consentimiento será otorgado por escrito, antes de que el participante comience a participar en el estudio. (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999, pág. 15).

#### Confidencialidad:

Los datos personales de los participantes deben ser tratados de forma confidencial.

#### Autorización institución:

Autorización a la Universidad Miguel de Cervantes, se solicitará autorización a las autoridades correspondientes, comunicando los objetivos, sentidos y alcances de estas.

### **3.10 Viabilidad de la muestra**

La escuela de psicología de la Universidad Miguel de Cervantes, autorizo el acceso a los participantes (estudiantes de psicología), junto a la entrega de información académica y otras que sean de beneficio a esta tesina.

### **3.11 Procedimiento**

Esta tesina y sus procedimientos cuentan con la aprobación de la Escuela de Psicología de la Universidad Miguel de Cervantes [UMC], Santiago de Chile.

Se digitaron y/o ordeno la información académica y otras que fueron de beneficio a esta tesina, entregada por la Escuela de Psicología de la UMC.

Una vez que se contactaron a los y las participantes, se les explico el objetivo de esta investigación y sus derechos. Al aceptar participar, tendrán que firmar un consentimiento informado que se encuentra en anexos N°4.

Se les realizará dos instrumentos de medición; para evaluar los rasgos de personalidad se utilizará Test Big Five Inventory (BFI), adaptación y validación para estudiantes universitarios chilenos de (Lara L. y otros, 2021) y para medir motivación de logro se utilizará la escala de Manassero y Vásquez “Escala atribucional de motivación de logro general (EAML-G)” de (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

La información entregada por la Escuela de Psicología de la UMC y los datos entregados por los instrumentos de medición serán analizados.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

En este capítulo, se presentan los hallazgos de la investigación, organizados de acuerdo con las variables estudiadas: rasgos de personalidad, motivación de logro y rendimiento académico. Estos resultados se analizan y discuten en función de la pregunta de investigación, los objetivos planteados y el marco teórico que sustenta el estudio.

La discusión de los resultados no solo se enfoca en identificar correlaciones o tendencias numéricas, sino también en comprender cómo estos datos se relacionan con la teoría existente, ofreciendo una perspectiva crítica que conecta la realidad empírica con los conceptos fundamentales en psicología educativa. A lo largo del análisis, se exploran las posibles razones detrás de los resultados obtenidos y cómo estos se alinean o contrastan con investigaciones previas.

El objetivo principal es proporcionar un análisis exhaustivo y comprensible de los resultados, de manera que se pueda visualizar de forma integral la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y su impacto en el rendimiento académico en el contexto de los estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes.

### **4.1 Análisis y discusión de resultados obtenidos**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de los análisis estadísticos realizados. Primero se realizará un análisis descriptivo de las variables de estudio, seguido de un análisis inferencial para explorar en profundidad las relaciones entre estas variables y sus implicancias en la pregunta de investigación planteada.

Este orden de presentación facilita la comprensión de los hallazgos, permitiendo que se identifiquen primero las características generales de la muestra

y se establezca un marco antes de proceder al análisis más detallado de las relaciones entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico. A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo, seguidos por su discusión en relación con la literatura existente y los objetivos planteados.

#### 4.1.1 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo se realizó para resumir las principales características de la muestra, incluyendo las medidas de tendencia central, dispersión y distribución de las variables estudiadas. A continuación, se presenta un resumen de los resultados más relevantes:

- **Distribución demográfica de la muestra:** La muestra estuvo compuesta por 40 estudiantes, con un rango de edad entre 19 y 58 años. La mayoría de los participantes eran mujeres (28), representando el 70% de la muestra, mientras que los hombres (12) representaban el 30%.
- **Rasgos de personalidad (Big Five Inventory - BFI):** Los resultados del análisis descriptivo muestran que los puntajes medios para cada uno de los cinco factores de personalidad se distribuyeron de la siguiente manera: Neuroticismo ( $M = 13,65$ .  $SD = 3,010$ ), Extraversión ( $M = 11,18$ .  $SD = 1,973$ ), Apertura ( $M = 29,63$ .  $SD = 3,635$ ), Amabilidad ( $M = 7,25$ .  $SD = 1,750$ ) y Responsabilidad ( $M = 25,25$ .  $SD = 2,383$ ).
- **Motivación de logro (Escala EAML-G):** En cuanto a la motivación de logro, se evaluaron los factores Dificultad de la tarea, Motivación de interés y esfuerzo, Capacidad percibida y Satisfacción con las calificaciones. Los puntajes medios de cada factor reflejan la tendencia general de los estudiantes hacia la percepción de su desempeño académico y motivación intrínseca.

Estos resultados iniciales proporcionan una visión general del perfil de los estudiantes en términos de personalidad y motivación, lo cual sienta las bases para el análisis inferencial posterior, donde se explorarán las posibles correlaciones entre estas variables y el rendimiento académico.

**Tabla 21**

*Media, desviación estándar del Test Big Five Inventory (BFI)*

Estadísticos						
		Nivel Rasgo Neuroticismo (N)	Nivel Rasgo Extraversión (E)	Nivel Rasgo Apertura (O)	Nivel Rasgo Amabilidad (A)	Nivel Rasgo Responsabili- dad (C)
N	Válidos	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	2,45	1,85	3,05	1,23	2,63
	Desv. típ.	,639	,483	,389	,423	,490

La tabla presenta los estadísticos descriptivos de los cinco factores de personalidad evaluados en la muestra de 40 estudiantes: Neuroticismo (N), Extraversión (E), Apertura a la experiencia (O), Amabilidad (A) y Responsabilidad (C). A continuación, se detalla el análisis de cada uno de estos factores:

Neuroticismo (N), con Media (M): 13,63 y Desviación Típica (SD): 3,010. La media relativamente moderada de 13,63 en una escala mayor indica que los estudiantes presentan un nivel de neuroticismo medio, es decir, cierta inestabilidad emocional. La desviación estándar de 3,010 sugiere una variabilidad moderada en los niveles de neuroticismo dentro de la muestra.

Extraversión (E), con una Media (M): 11,18 y Desviación Típica (SD): 1,973. La media de 11,18 indica niveles moderados de extraversión en la muestra, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un rango medio entre ser introvertidos y extravertidos. La desviación estándar de 1,973 indica que la dispersión en esta dimensión es relativamente baja, lo que sugiere que los estudiantes son bastante similares en su nivel de extraversión.

Apertura a la experiencia (O), con una Media (M): 29,63 y Desviación Típica (SD): 3,635. Con una media alta de 29,63, los estudiantes muestran un alto nivel de apertura a nuevas experiencias, lo cual está relacionado con la curiosidad intelectual y la creatividad. La desviación estándar de 3,635 muestra una variabilidad moderada, lo que indica que, aunque la mayoría tiene un nivel alto de apertura, hay diferencias notables entre los participantes.

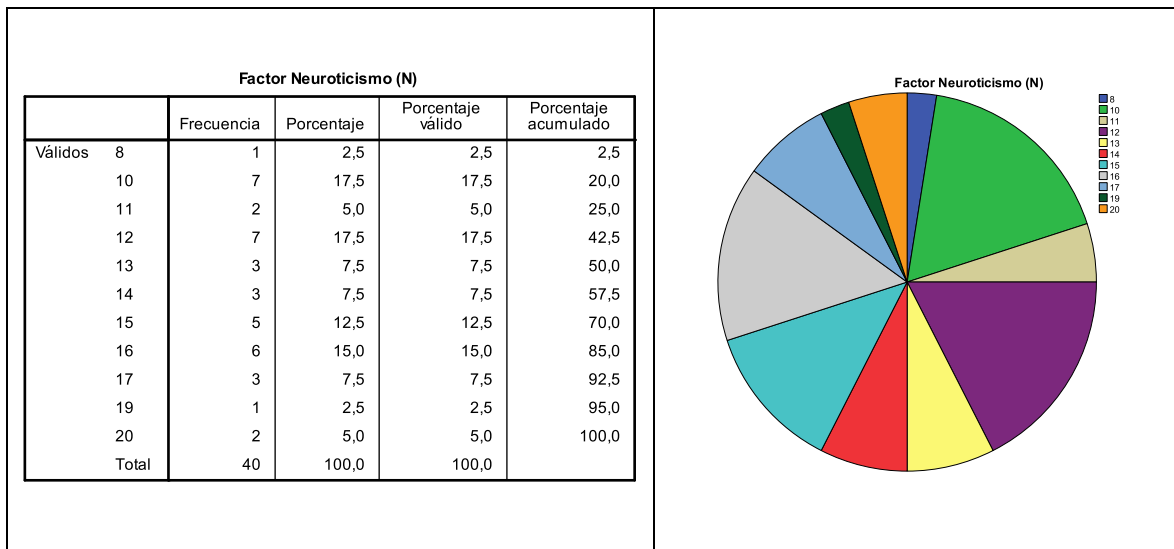
Amabilidad (A), con una Media (M): 7,25 y Desviación Típica (SD): 1,750. La media baja de 7,25 sugiere que los estudiantes presentan niveles relativamente bajos de amabilidad, lo que podría reflejar una tendencia hacia la competitividad o la reserva en relaciones interpersonales. La desviación estándar de 1,750 indica una variabilidad moderada entre los participantes en esta dimensión.

Responsabilidad (C), con una Media (M): 25,25 y Desviación Típica (SD): 2,383. La media relativamente alta de 25,25 refleja que los estudiantes presentan un nivel de responsabilidad superior al promedio, lo que implica que son organizados y orientados al logro. La desviación estándar de 2,383 indica una dispersión moderada en los niveles de responsabilidad dentro de la muestra.

**Tabla 22****Gráfico 5**

*Test Big Five Inventory (BFI) Factor/Rasgos de personalidad Neuroticismo*

(N)

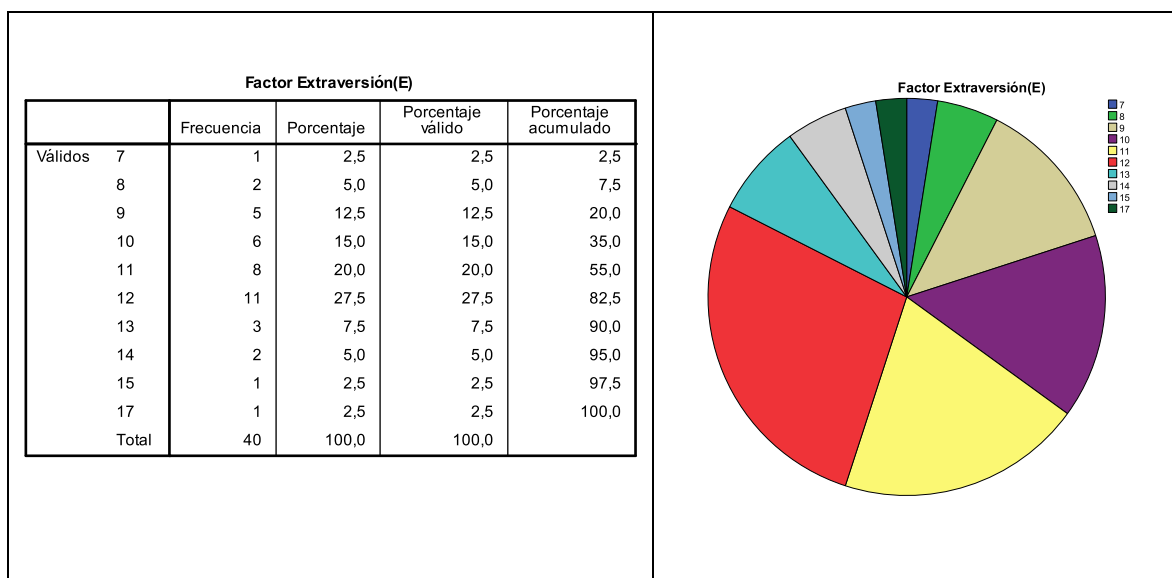


En la tabla 22 y Gráfico 5, se puede encontrar el Factor/Rasgo Neuroticismo (N), 2 estudiantes tienen la puntuación máxima de 20 puntos de un total de 25, lo que equivale al 5.0%, y 1 estudiante tiene la puntuación mínima de 8 puntos de un total de 25, lo que equivale al 2.5%. Además, 14 de los 40 estudiantes tienen puntuaciones de 10 y 12 puntos de un total de 25, siendo estas las más frecuentes dentro del 100% de la muestra.

**Tabla 23****Gráfico 6**

*Test Big Five Inventory (BFI), Factor/Rasgos de personalidad Extraversión*

(E)

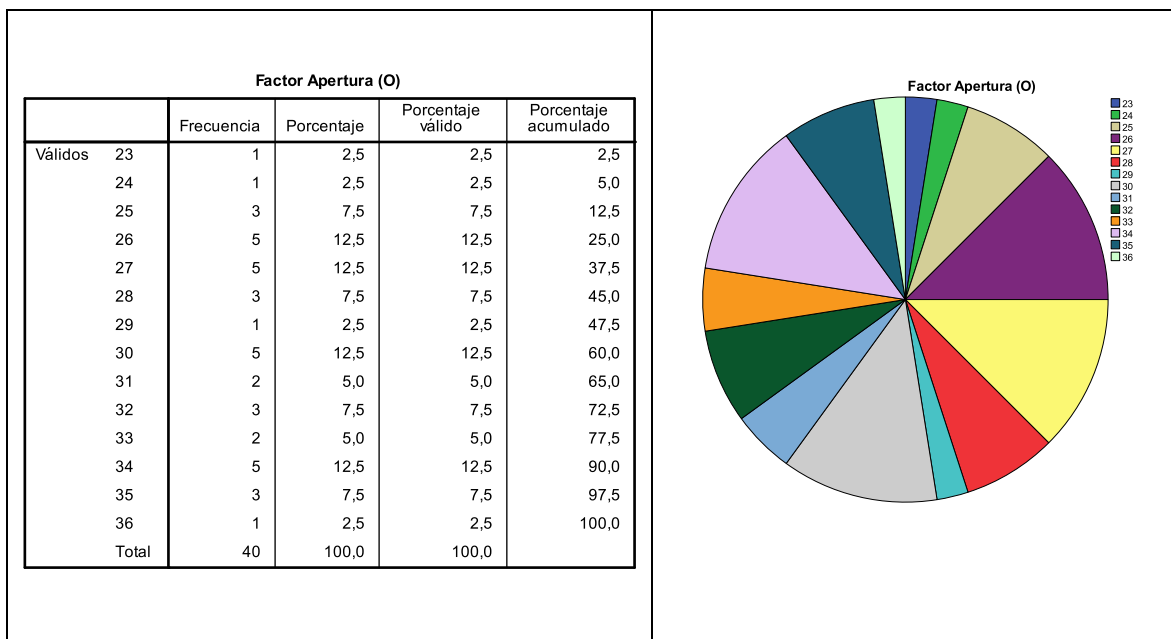


En la tabla 23 y Gráfico 6, se puede encontrar el factor/rasgo Extraversión (E). 1 estudiante tiene la puntuación máxima de 17 puntos de un total de 25, lo que equivale al 2.5%, y 1 estudiante tiene la puntuación mínima de 7 puntos de un total de 25, lo que también equivale al 2.5%. Además, 11 de los 40 estudiantes tienen una puntuación de 12 puntos, lo que equivale al 27.5% de un total de 25, siendo esta la más frecuente dentro del 100% de la muestra.

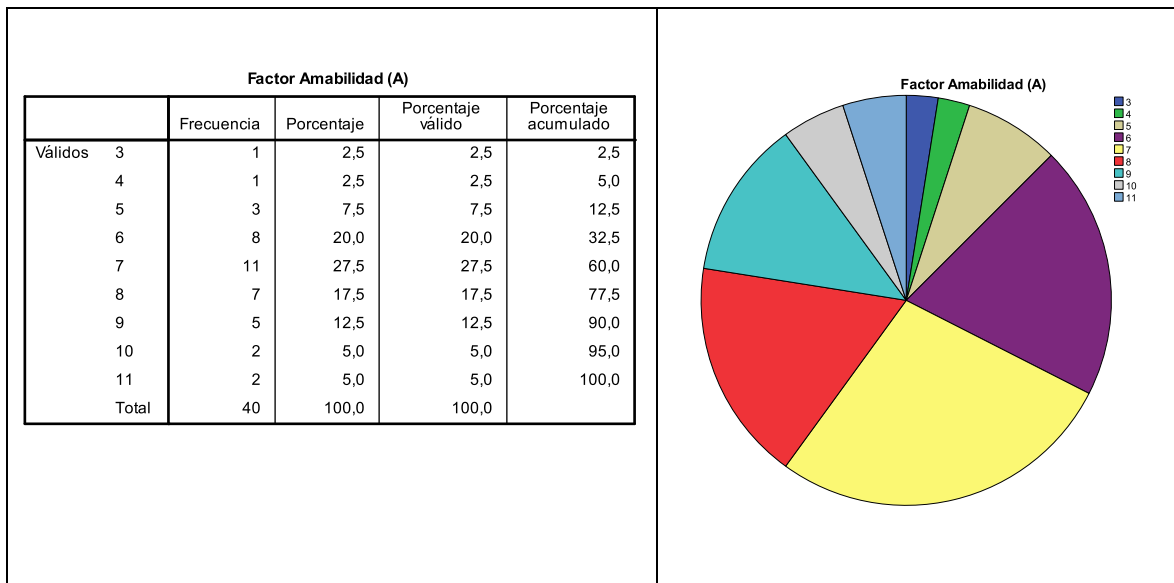
Tabla 24

Gráfico 7

*Test Big Five Inventory (BFI), Factor/Rasgos de personalidad Apertura (O)*



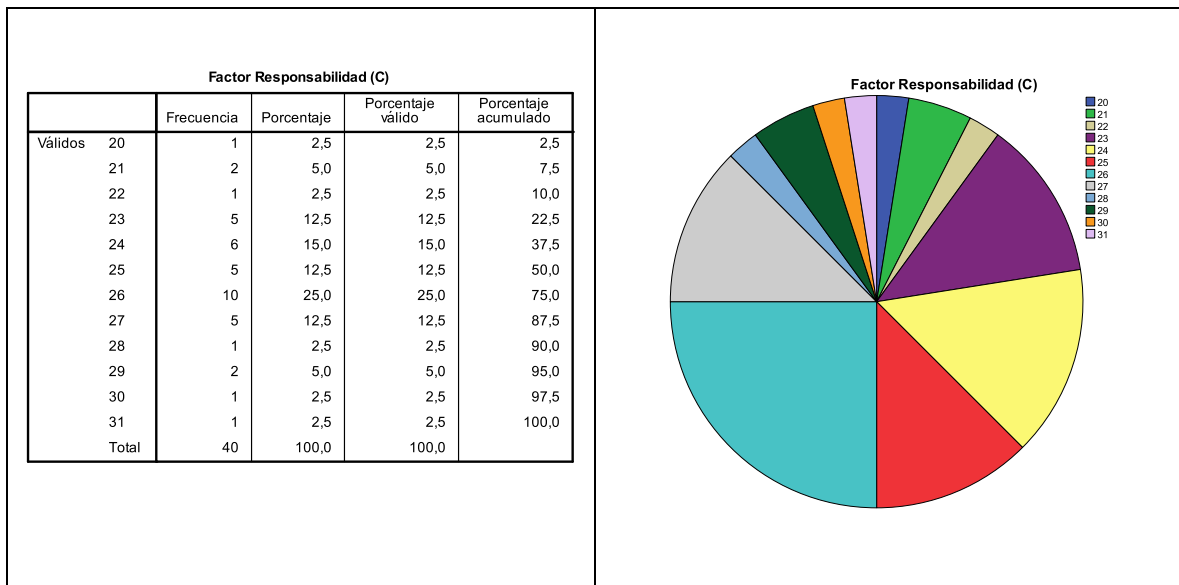
En la tabla 24 y Gráfico 7, se puede encontrar el factor Apertura (O) a 1 estudiante con la puntuación más alta 36 puntos de 45 totales equivalente al 2,5%, 1 estudiante con la puntuación más baja 23 puntos de 45 totales equivalente al 2,5%; de igual manera podemos encontrar a 20 de 40 estudiantes con la puntuación de 26,27,30 y 34 de 45 puntos totales, siendo los con más frecuencia del 100% de la muestra.

**Tabla 25***Test Big Five Inventory (BFI), Rasgos personalidad Amabilidad (A)*

En la tabla 25 y Gráfico 8, se puede encontrar el factor Amabilidad (A) a 2 estudiantes con la puntuación más alta 11 puntos de 20 totales equivalente al 5,0%, 1 estudiante con la puntuación más baja 3 puntos (menos de 5 puntos Escala Likert) de 20 totales equivalente al 2,5%; de igual manera podemos encontrar a 11 de 40 estudiantes con la puntuación de 7 puntos de 20 totales equivalente al 27,5%, siendo el con más frecuencia del 100% de la muestra.

Tabla 26

*Test Big Five Inventory (BFI), Rasgos personalidad Responsabilidad (C)*



En la tabla 26 y Gráfico 9, se puede encontrar el factor Responsabilidad (C) a 1 estudiante con la puntuación más alta 31 puntos de 45 totales equivalente al 2,5%, 1 estudiante con la puntuación más baja 20 puntos de 45 totales equivalente al 2,5%; de igual manera podemos encontrar a 10 de 40 estudiantes con la puntuación de 26 puntos de 45 totales equivalente al 25.0%, siendo el con más frecuencia del 100% de la muestra.

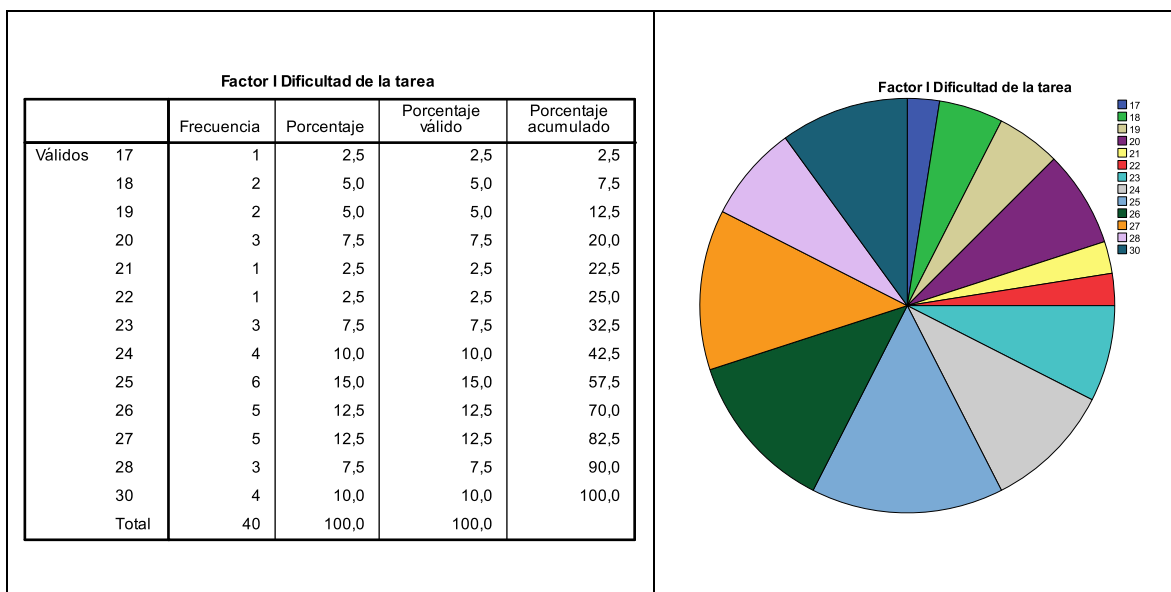
**Tabla 27***Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G)*

Estadísticos						
		Factor I Dificultad de la tarea	Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	Escala Total Motivación Logro EAML- G
N	Válidos	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	24,45	20,98	23,80	19,05	88,28

En la tabla 27, podemos encontrar un total valido del 100% del total de la muestra de 40 estudiantes en respuesta al instrumentó EAML-G.

**Tabla 28****Gráfico 10**

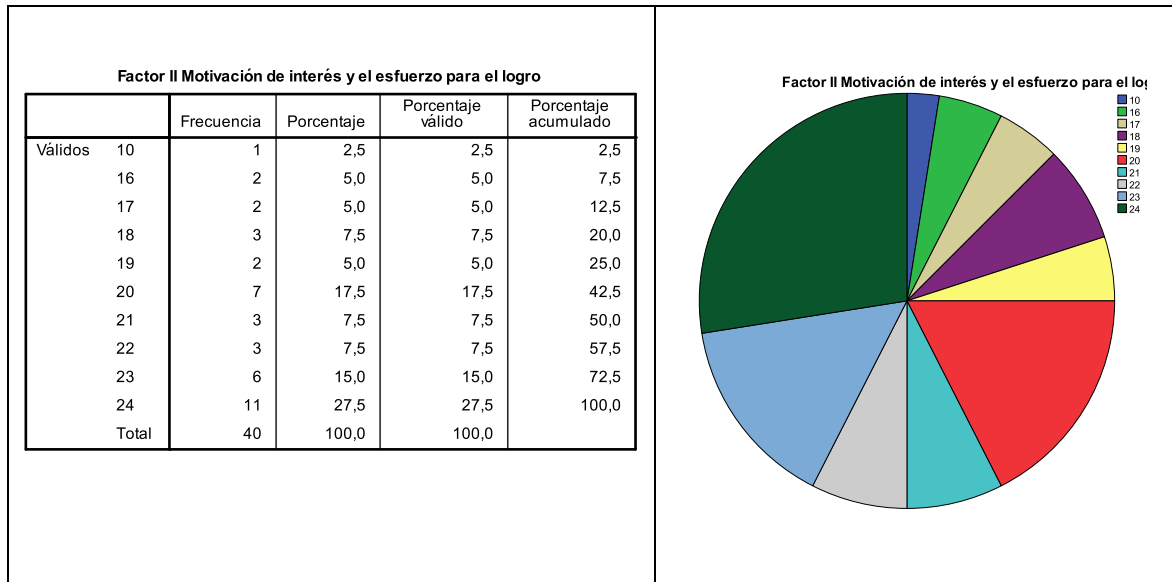
*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Factor I Dificultad de la tarea*



En la tabla 28 y Gráfico 10, se puede encontrar el Factor I Dificultad de la tarea a 4 estudiantes con la puntuación más alta 30 puntos de 30 totales equivalente al 10,0%, 1 estudiante con la puntuación más baja 17 puntos de 30 totales equivalente al 2,5%; de igual manera podemos encontrar a 6 de 40 estudiantes con la puntuación de 25 puntos de 30 totales equivalente al 15,0%, siendo el con más frecuencia del 100% de la muestra.

**Tabla 29****Gráfico 11**

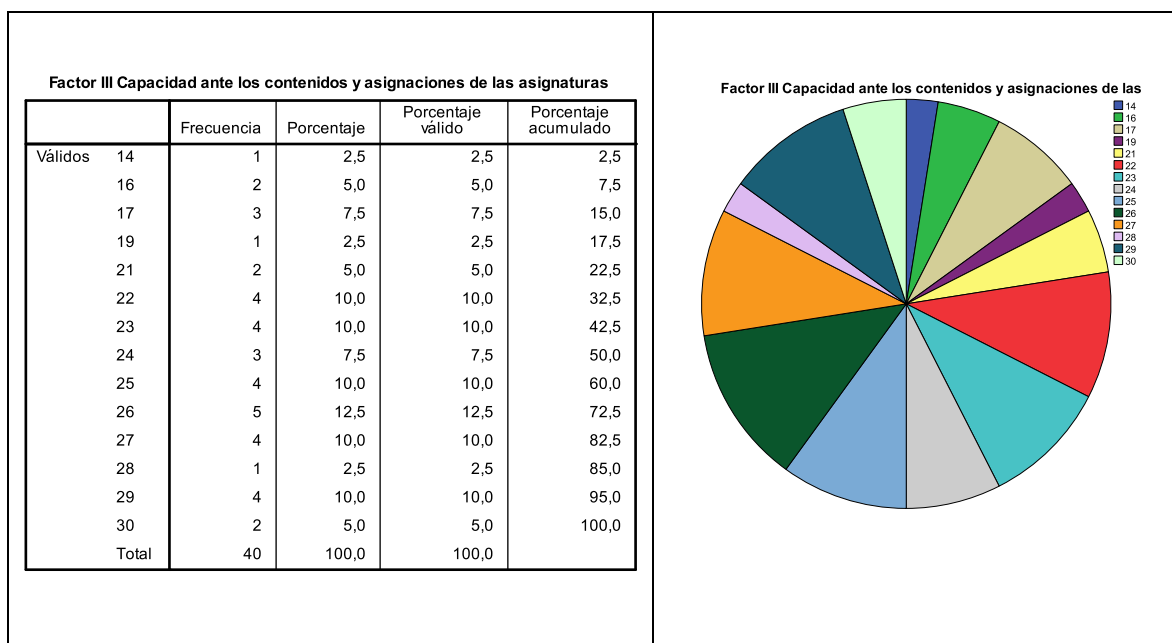
*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro*



En la tabla 29 y Gráfico 11, se puede encontrar el Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro. En este factor se observa que 11 estudiantes con la puntuación más alta 24 puntos de 24 totales equivalente al 27,5% siendo el con más frecuencia del 100% de la muestra, 1 estudiante con la puntuación más baja 10 puntos de 24 totales equivalente al 2,5%.

**Tabla 30****Gráfico 12**

*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Factor III  
Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas*

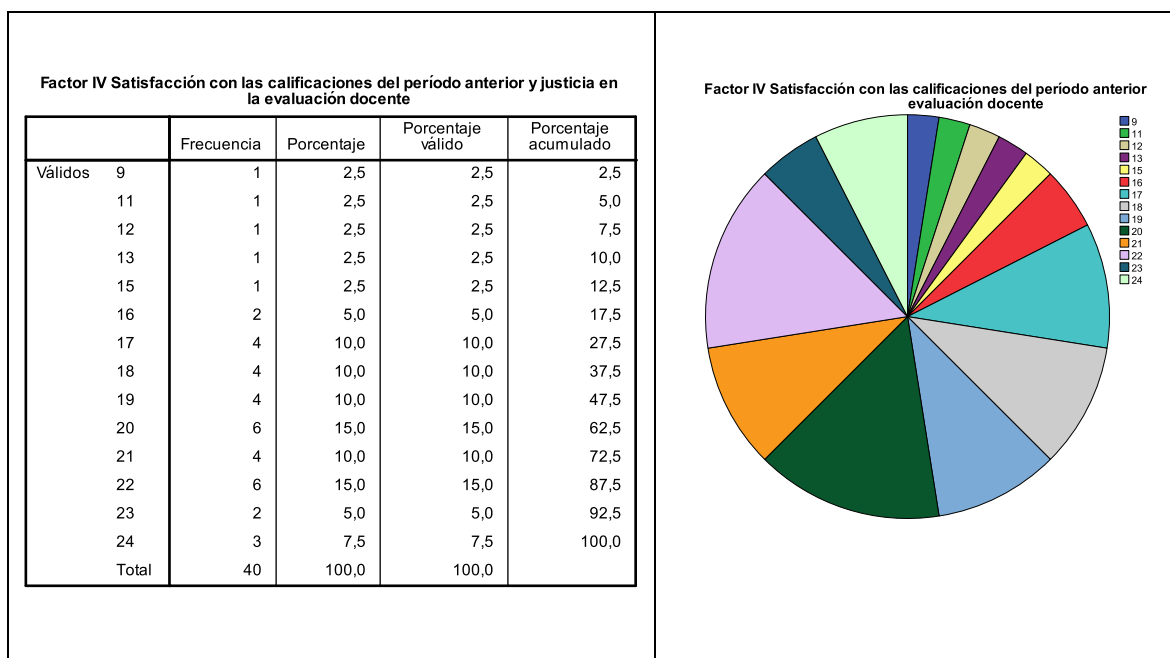


En la tabla 30 y en el gráfico 12, se presenta el análisis del Factor III: Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas. En este factor, se observa que 2 estudiantes obtuvieron la puntuación más alta, 30 puntos de un total de 30, lo que equivale al 5,0% de la muestra. Por otro lado, 1 estudiante alcanzó la puntuación más baja, con 14 puntos, equivalente al 2,5%. Además, se destaca que 5 de los 40 estudiantes lograron una puntuación de 26 puntos, lo que representa el 12,5% de la muestra, siendo esta la puntuación más frecuente dentro del 100% de los participantes.

Tabla 31

Gráfico 13

*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente*

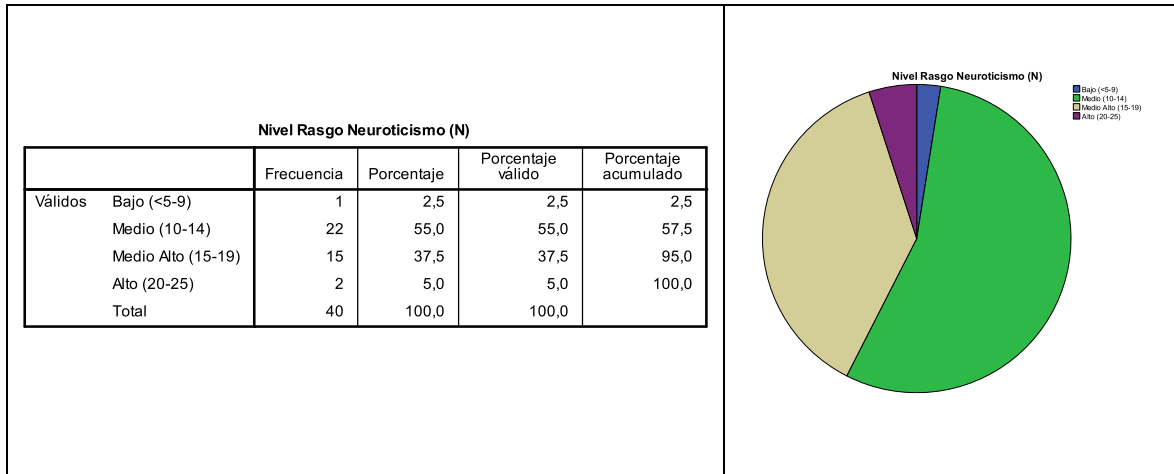


En la tabla 31 y Gráfico 13, se puede encontrar el Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente. Se observa en este factor a 3 estudiantes con la puntuación más alta 24 puntos de 24 totales equivalente al 7,5%, 1 estudiante con la puntuación más baja 9 puntos de 30 totales equivalente al 2,5%; de igual manera podemos encontrar a 6 de 40 estudiantes con la puntuación de 20 puntos de 30 totales equivalente al 15,0%, también a 6 de 40 estudiantes con la puntuación de 22 puntos de 30 totales equivalente al 15,0%, siendo estos dos con más frecuencia del 100% de la muestra.

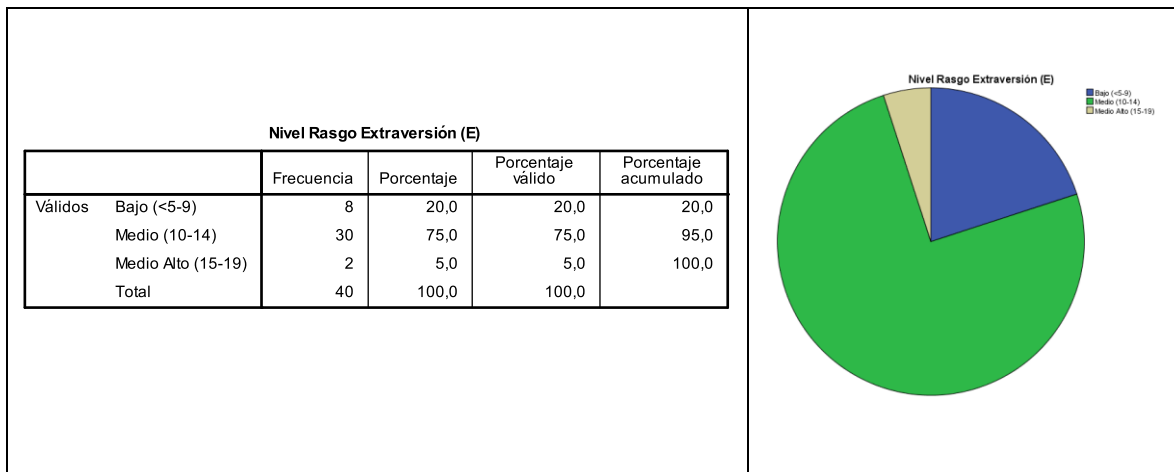
**Tabla 32***Test Big Five Inventory (BFI), Nivel Rasgos de personalidad*

Estadísticos						
		Nivel Rasgo Neuroticismo (N)	Nivel Rasgo Extraversión (E)	Nivel Rasgo Apertura (O)	Nivel Rasgo Amabilidad (A)	Nivel Rasgo Responsabilidad (C)
N	Válidos	40	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	2,45	1,85	3,05	1,23	2,63

En la tabla 32, se presenta la media del Nivel Rasgos de personalidad total, donde el Nivel de rango Neuroticismo (N) tiene una Media de 2.45 de un total de 40 estudiantes, el Nivel de rasgo Extraversión (E) tiene una Media de 1.85 de un total de 40 estudiantes, Nivel de rasgo Apertura (O) tiene una Media de 3.05 de un total de 40 estudiantes, Nivel de rasgo Amabilidad (A) tiene una Media de 1.23 de un total de 40 estudiantes y Nivel de rasgo Responsabilidad (C) tiene una Media de 2.63 de un total de 40 estudiantes.

**Tabla 33***Test Big Five Inventory (BFI), Nivel Rasgo Neuroticismo (N)*

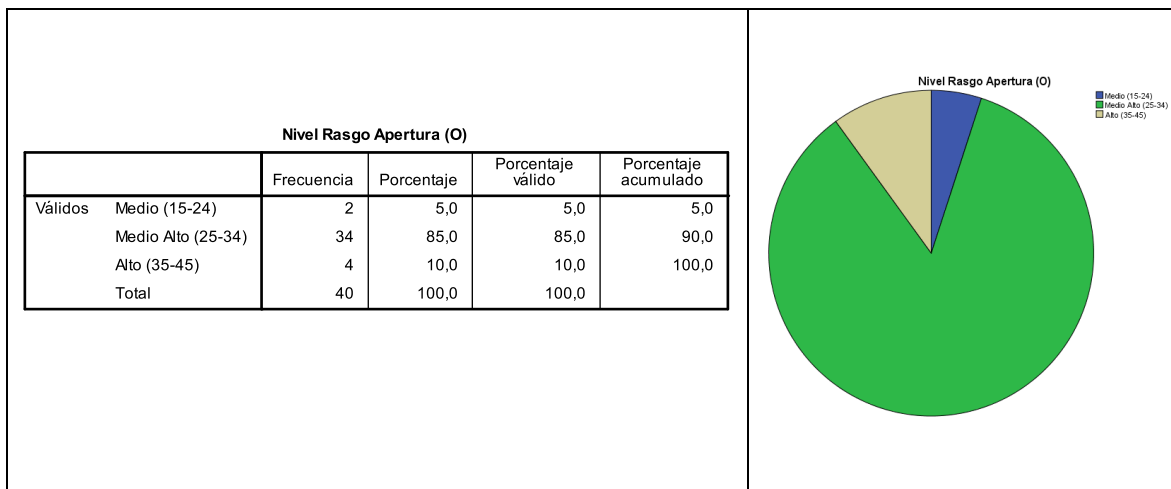
En la tabla 33 y Gráfico 14, podemos encontrar que el Nivel Neuroticismo (N) tiene una mayor frecuencia en el Nivel Medio con 22 estudiantes, equivalente al 55.0 %, luego desciende con 15 estudiantes en el Nivel Medio Alto equivalente al 37.5%, 2 estudiantes con un Nivel Alto equivalente al 5.0% y 1 estudiantes con nivel Bajo equivalente al 2.5% de la muestra total.

**Tabla 34***Test Big Five Inventory (BFI), Nivel Rasgo Extraversión (E)*

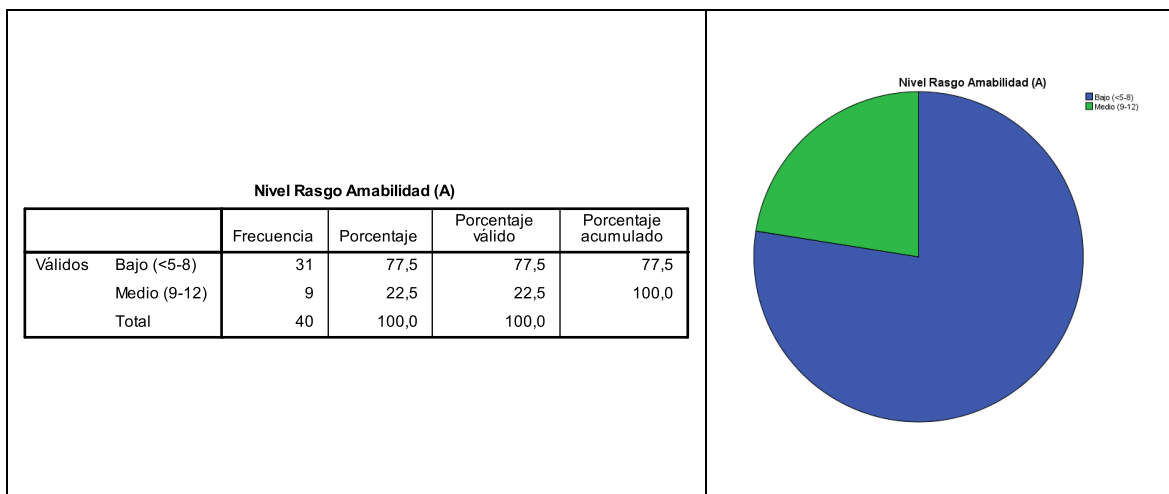
En la tabla 34 y Gráfico 15, podemos encontrar que el Nivel Extraversión (E) tiene una mayor frecuencia en el Nivel Medio con 30 estudiantes, equivalente al 75.0 %, luego desciende con 8 estudiantes en el Nivel Bajo equivalente al 20.0%, 2 estudiantes con un Nivel Medio Alto equivalente al 5.0% de la muestra total.

**Tabla 35****Gráfico 16**

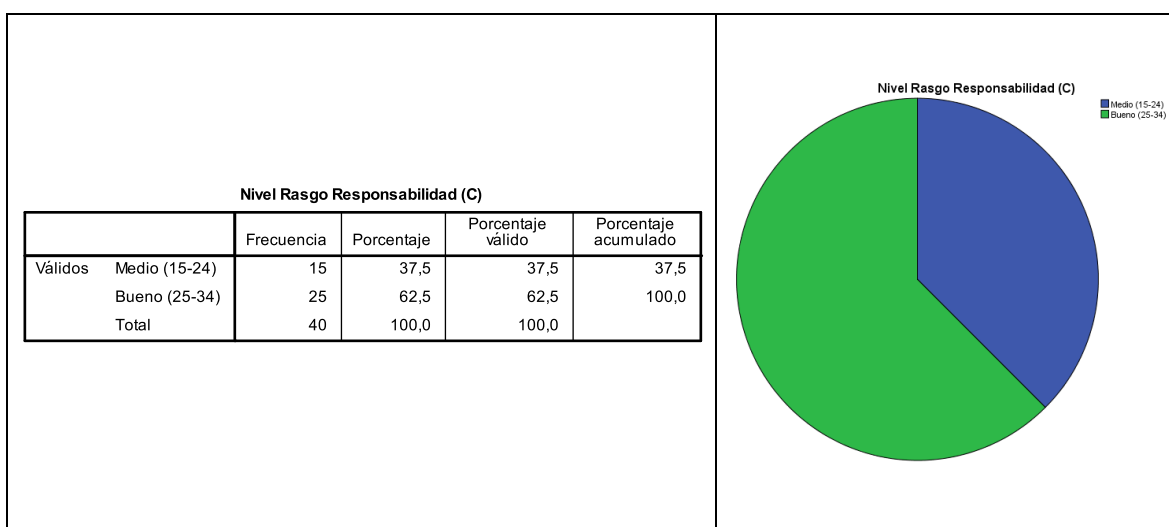
*Test Big Five Inventory (BFI), Nivel Rasgo Apertura (O)*



En la tabla 35 y Gráfico 16, podemos encontrar que el Nivel Apertura (O) tiene una mayor frecuencia en el Nivel Medio Alto con 34 estudiantes, equivalente al 85.0 %, luego desciende con 4 estudiantes en el Nivel Alto equivalente al 10.0%, 2 estudiantes con un Nivel Medio equivalente al 5.0% de la muestra total.

**Tabla 36***Test Big Five Inventory (BFI), Nivel Rasgo Amabilidad (A)*

En la tabla 36 y Gráfico 17, podemos encontrar que el Nivel Amabilidad (A) tiene una mayor frecuencia en el Nivel Bajo con 31 estudiantes, equivalente al 77.7 %, luego desciende con 9 estudiantes en el Nivel Medio equivalente al 22.5 de la muestra total.

**Tabla 37***Test Big Five Inventory (BFI), Nivel Rasgo Responsabilidad (C)*

En la tabla 37 y Gráfico 18, podemos encontrar que el Nivel responsabilidad (C) tiene una mayor frecuencia en el Bueno con 25 estudiantes, equivalente al 62.5 %, luego desciende con 15 estudiantes en el Nivel Medio equivalente al 37.5% de la muestra total.

**Tabla 38**

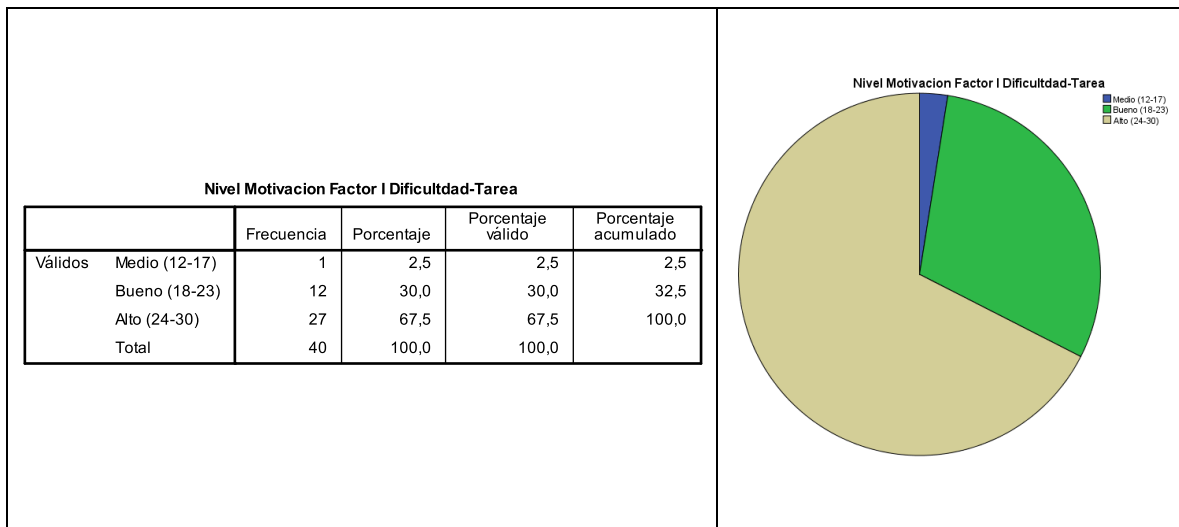
*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Nivel Motivación de Logro*

Estadísticos					
		Nivel Motivación Factor I Dificultad-Tarea	Nivel Motivación Factor II Interés-Esfuerzo	Nivel Motivación Factor III Capacidad	Nivel Motivación Factor IV Evaluación Docente
N	Válidos	40	40	40	40
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,65	3,78	3,43	3,40

En la tabla 38, se presenta la media del Nivel Motivación de Logro total, donde el Nivel Factor I tiene una Media de 3.65 de un total de 40 estudiantes, el Factor II tiene una Media de 3.78 de un total de 40 estudiantes, Factor III tiene una Media de 3.43 de un total de 40 estudiantes y el factor IV tiene una Media de 3.40 de un total de 40 estudiantes.

**Tabla 39****Gráfico 19**

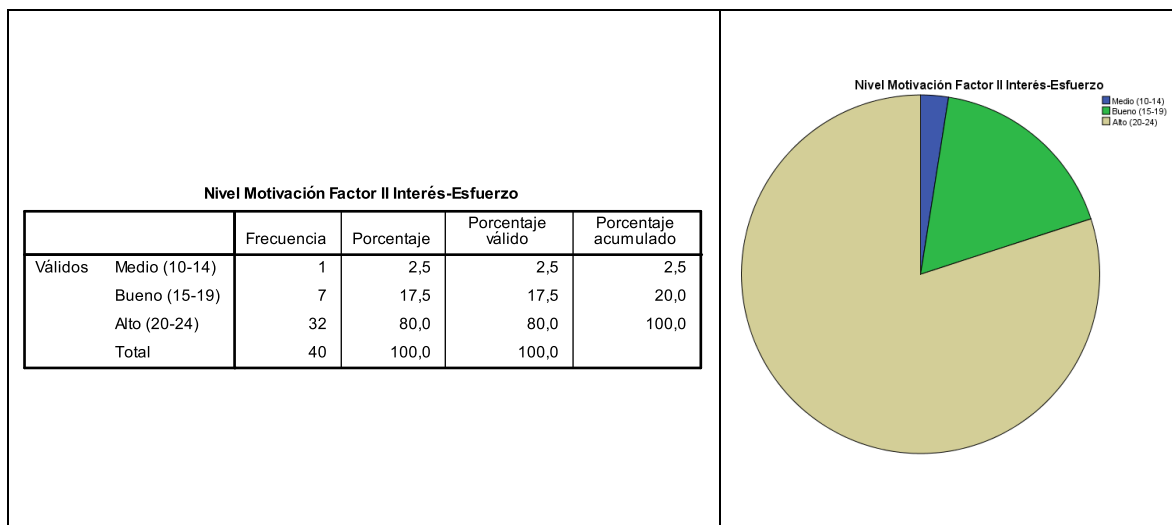
Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Nivel Motivación Factor I Dificultad de la tarea



En la tabla 39 y Gráfico 19, podemos encontrar que el Factor I Dificultad de la tarea tiene una mayor frecuencia en el Nivel Alto con 27 estudiantes, equivalente al 62.5%, luego desciende con 12 estudiantes en el Nivel Bueno equivalente al 30.0%, 1 estudiante con un nivel Medio equivalente al 2.5% de la muestra total.

**Tabla 40****Gráfico 20**

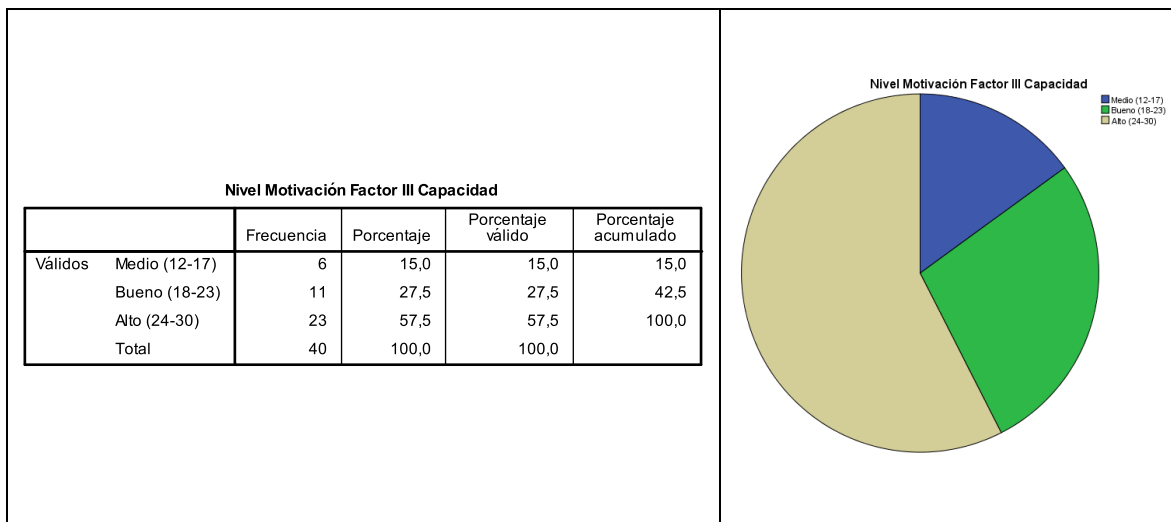
*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Nivel Motivación Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro*



En la tabla 40 y Gráfico 20, podemos encontrar que el Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro tiene una mayor frecuencia en el Nivel Alto con 32 estudiantes, equivalente al 80.00%, luego desciende con 7 estudiantes en el Nivel Bueno equivalente al 17.5%, 1 estudiante con un nivel Medio equivalente al 2.5% de la muestra total.

**Tabla 41****Gráfico 21**

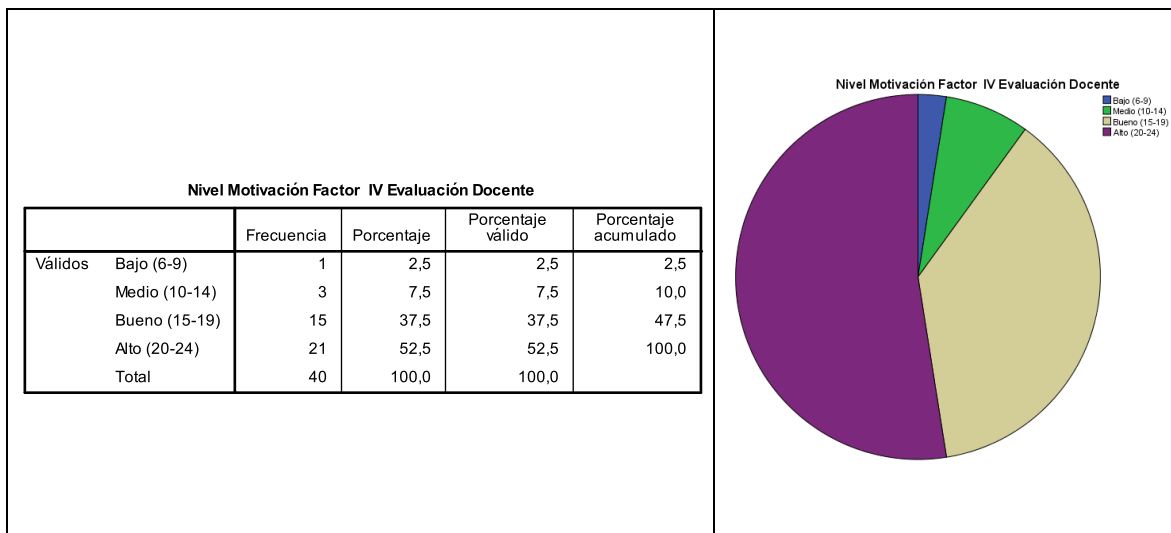
*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Nivel Motivación Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas*



En la tabla 41 y Gráfico 21, podemos encontrar que el Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas tiene una mayor frecuencia en el Nivel Alto con 23 estudiantes, equivalente al 57.5%, luego desciende con 11 estudiantes en el Nivel Bueno equivalente al 27.5%, 6 estudiantes con un nivel Medio equivalente al 15.0% de la muestra total.

**Tabla 42****Gráfico 22**

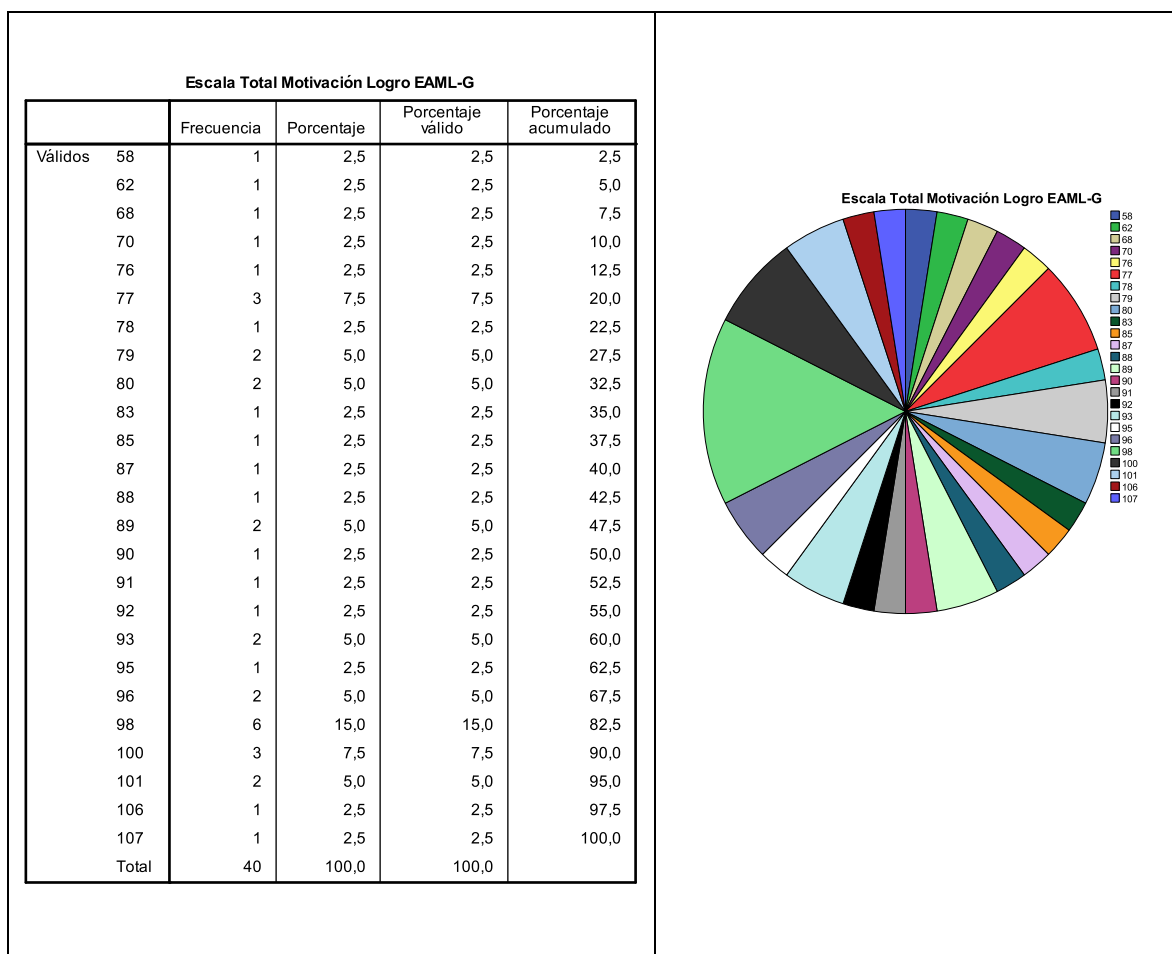
*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Nivel Motivación Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente*



En la tabla 42 y Gráfico 22, podemos encontrar que el Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente, tiene una mayor frecuencia en el Nivel Alto con 21 estudiantes, equivalente al 52.5%, luego desciende con 15 estudiantes en el Nivel Bueno equivalente al 37.5%, 3 estudiantes con un nivel Medio equivalente al 15.0% y 1 estudiante con un nivel Bajo equivalente al 2,5% de la muestra total.

**Tabla 43**

*Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), Nivel Motivación Factor Total*

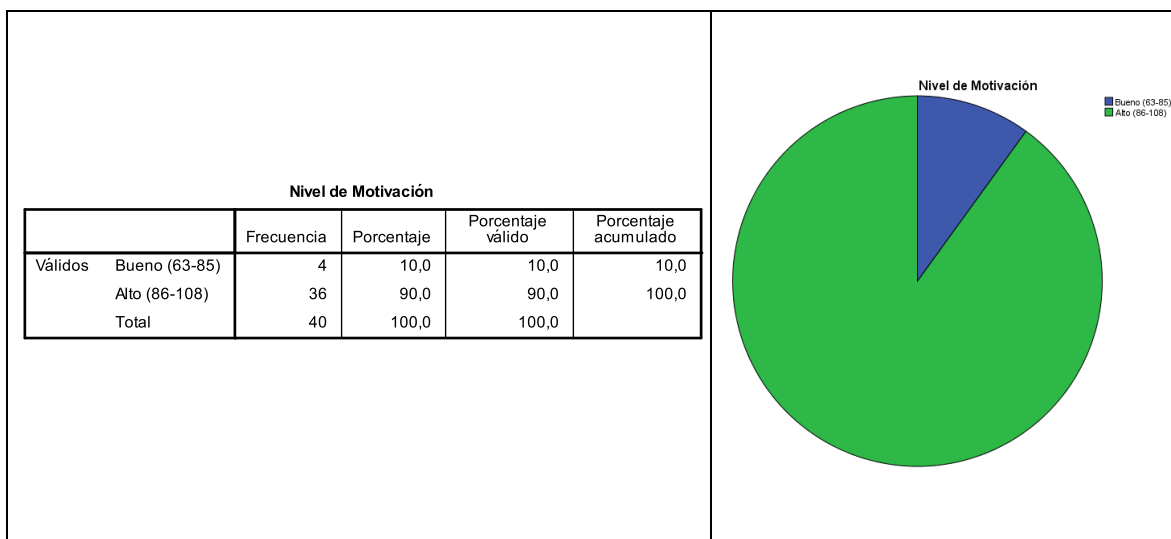
**Tabla 44**

*Nivel Motivación por Escala Likert*

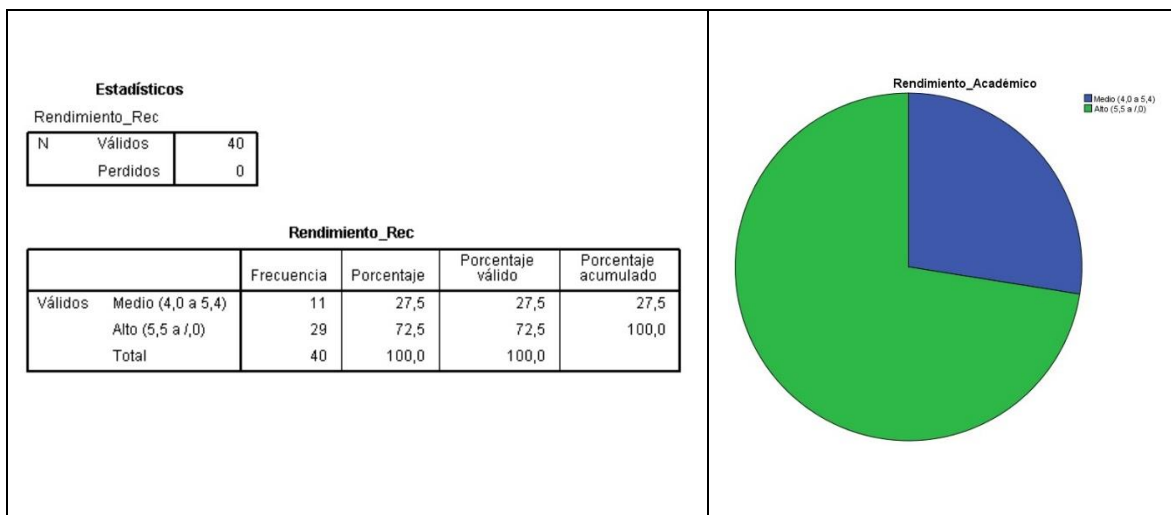
Puntos reactivos	Nivel
18 a 39	Bajo
40 a 62	Medio
63 a 85	Bueno
86 a 108	Alto

Puntaje máximo =108

En la tabla 43 y Gráfico 23, podemos encontrar el nivel de motivación factor Total, de la muestra completa, y en la tabla 44 la escala Likert del nivel de motivación total.

**Tabla 45***Nivel Motivación Factor Total*

En la tabla 45 y Gráfico 24, podemos encontrar que el Nivel Motivación Factor Total, tiene una mayor frecuencia en el Nivel Alto con 36 estudiantes, equivalente al 90.0%, luego desciende con 4 estudiantes en el Nivel Bueno equivalente al 10.0% de la muestra total, según la escala del grado de motivación.

**Tabla 46***Rendimiento Académico***Tabla 47***Rendimiento Académico en Escala Likert*

Puntos reactivos	Nivel
1,0 a 3,9	Bajo
4,0 a 5,4	Medio
5,5 a 6,3	Bueno
6,4 a 7,0	Alto

La tabla 46-47 y Gráfico 25, presenta un resumen de los datos sobre el rendimiento académico de un grupo de 40 personas. Nos dice cómo se distribuye el rendimiento entre dos categorías: "Medio" (4.0 a 5.4) y "Alto" (5.5 a 7.0), donde el Medio son 11 estudiantes con un 27.5% y Alto con 29 estudiantes con un 72,5 % del total de la muestra.

**Tabla 48***Rendimiento Académico por jornada*

Estadísticos de grupo					
	Jornada	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Rendimiento Académico	Diurno	18	5,394	,6054	,1427
	Vespertino	22	5,946	,2626	,0560

La tabla 48 muestra el promedio general de las notas, desglosado por jornada. Se observa que los estudiantes de la jornada diurna obtuvieron un promedio de 5.3, con una muestra de 18 alumnos. Por su parte, los estudiantes de la jornada vespertina alcanzaron un promedio ligeramente superior, de 5.9, con una muestra de 22 alumnos. En conjunto, el estudio incluyó a 40 estudiantes

### 4.1.3 Análisis Inferencial

**Tabla 49**

*Contingencia Nivel de responsabilidad y rendimiento académico*

Tabla de contingencia Nivel Responsabilidad (C) * Rendimiento_Rec					
			Rendimiento_Rec		Total
			Medio (4,0 a 5,4)	Alto (5,5 a 7,0)	
Nivel Responsabilidad (C)	Medio (15-24)	Recuento	4	11	15
		% dentro de Nivel Responsabilidad (C)	26,7%	73,3%	100,0%
		% dentro de Rendimiento_Rec	36,4%	37,9%	37,5%
		% del total	10,0%	27,5%	37,5%
	Medio Alto (25-34)	Recuento	7	18	25
		% dentro de Nivel Responsabilidad (C)	28,0%	72,0%	100,0%
		% dentro de Rendimiento_Rec	63,6%	62,1%	62,5%
		% del total	17,5%	45,0%	62,5%
Total	Recuento	11	29	40	
	% dentro de Nivel Responsabilidad (C)	27,5%	72,5%	100,0%	
	% dentro de Rendimiento_Rec	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	27,5%	72,5%	100,0%	

En la tabla de contingencia presenta la relación entre Nivel de responsabilidad y rendimiento académico. Pareciera existir una relación positiva entre el nivel de responsabilidad y el rendimiento académico. Los estudiantes con un nivel de responsabilidad "Medio Alto" tienen una mayor proporción en la categoría de "Alto" rendimiento académico comparado con los estudiantes con un nivel de responsabilidad "Medio".

La distribución de los estudiantes no es completamente uniforme entre las categorías. Hay una mayor proporción de estudiantes en la categoría de "Medio Alto" de responsabilidad y en la categoría de "Alto" rendimiento académico.

**Tabla 50***Contingencia Nivel de Motivación y rendimiento académico*

			Rendimiento_Rec		Total
			Medio (4,0 a 5,4)	Alto (5,5 a 1,0)	
Nivel de Motivación	Bueno (63-85)	Recuento	2	2	4
		% dentro de Nivel de Motivación	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de Rendimiento_Rec	18,2%	6,9%	10,0%
		% del total	5,0%	5,0%	10,0%
	Alto (86-108)	Recuento	9	27	36
		% dentro de Nivel de Motivación	25,0%	75,0%	100,0%
		% dentro de Rendimiento_Rec	81,8%	93,1%	90,0%
		% del total	22,5%	67,5%	90,0%
Total		Recuento	11	29	40
		% dentro de Nivel de Motivación	27,5%	72,5%	100,0%
		% dentro de Rendimiento_Rec	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,5%	72,5%	100,0%

En la siguiente tabla podemos observar los estudiantes con un nivel de motivación "Alto" tienen una proporción mucho mayor en la categoría de "Alto" rendimiento académico comparado con los estudiantes con un nivel de motivación "Bueno".

Por el contrario, los estudiantes con un nivel de motivación "Bueno" tienen una proporción mayor en la categoría de "Medio" rendimiento académico.

**Tabla 51***Prueba T, Test Big Five Inventory (BFI), por sexo*

<b>Estadísticos de grupo</b>										
		Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media				
Factor Neuroticismo (N)		Femenino	28	13,54	2,975	,562				
		Masculino	12	13,92	3,088	,892				
Factor Extraversión(E)		Femenino	28	11,04	1,934	,365				
		Masculino	12	11,50	2,111	,609				
Factor Apertura (O)		Femenino	28	29,75	3,555	,672				
		Masculino	12	29,33	3,962	1,144				
Factor Amabilidad (A)		Femenino	28	7,25	1,818	,344				
		Masculino	12	7,25	1,658	,479				
Factor Responsabilidad (C)		Femenino	28	25,36	2,281	,431				
		Masculino	12	25,00	2,697	,778				

<b>Prueba de muestras independientes</b>											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior		
Factor Neuroticismo (N)	Se han asumido varianzas iguales	,317	,577	-,367	38	,716	-,381	1,038	-2,482	1,720	
	No se han asumido varianzas iguales			-,361	20,188	,722	-,381	1,054	-2,578	1,816	
Factor Extraversión(E)	Se han asumido varianzas iguales	,164	,688	-,677	38	,502	-,464	,685	-1,852	,923	
	No se han asumido varianzas iguales			-,653	19,320	,521	-,464	,710	-1,950	1,021	
Factor Apertura (O)	Se han asumido varianzas iguales	,209	,650	,328	38	,744	,417	1,269	-2,152	2,985	
	No se han asumido varianzas iguales			,314	18,981	,757	,417	1,326	-2,360	3,193	
Factor Amabilidad (A)	Se han asumido varianzas iguales	,140	,710	,000	38	1,000	,000	,612	-1,239	1,239	
	No se han asumido varianzas iguales			,000	22,789	1,000	,000	,589	-1,220	1,220	
Factor Responsabilidad (C)	Se han asumido varianzas iguales	,214	,646	,430	38	,670	,357	,831	-1,325	2,039	
	No se han asumido varianzas iguales			,401	18,084	,693	,357	,890	-1,512	2,226	

**Factor Neuroticismo (N)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo masculino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Neuroticismo (N) (13,92), en relación al sexo femenino que es del (13,54); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,716; por lo tanto, el sexo no determina el Factor Neuroticismo (N).

**Factor Extraversión (E)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Extraversión (O) (11,50), en relación al sexo Masculino que es del (11,04); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,502; por lo tanto, el sexo no determina el Factor Extraversión (O).

**Factor Apertura (O)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Apertura (O) (29,75), en relación al sexo masculino que es del (29.33); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,744; por lo tanto, el sexo no determina el Factor Apertura (O).

**Factor Amabilidad (A)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo masculino tiene un promedio (Media) en el Factor Amabilidad (A) (7,25), el sexo femenino de (7,25) Igualmente; así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 1,000; por lo tanto, el sexo no determina el Factor Amabilidad (A).

**Factor Responsabilidad (C)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo masculino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Responsabilidad (C) (32,75), en relación al sexo femenino que es del (32.18); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que

dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,535; por lo tanto, el sexo no determina el Factor Responsabilidad (C).

**Tabla 52**

*Prueba T, Escala Total Motivación (EAML-G)*

Estadísticos de grupo										
		Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media				
Escala Total Motivación		Femenino	28	91,00	11,022	2,083				
Logro EAML-G		Masculino	12	81,92	11,943	3,448				

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
Escala Total Motivación Logro EAML-G	Se han asumido varianzas iguales	,075	,786	2,331	38	,025	9,083	3,898	1,193	16,973
	No se han asumido varianzas iguales			2,255	19,441	,036	9,083	4,028	,666	17,501

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene una puntuación media de 91,00 en la Escala Total (EAML-G), mientras que el sexo masculino obtuvo una puntuación media de 81.92. Esto sugiere que, en promedio, las mujeres de esta muestra reportaron niveles más altos de motivación de logro que los hombres. La Desviación típica, tanto en mujeres como en hombres, la desviación típica es relativamente similar, lo que indica que la variabilidad de los puntajes es comparable en ambos grupos.

Así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes el p-valor (0.025) es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula de que no hay diferencia en la motivación de logro entre los géneros. Esto sugiere que, en esta muestra, las mujeres tienen un nivel de motivación de logro significativamente más alto que los hombres, según lo medido por la escala EAML-G.

**Tabla 53**

*Prueba T, Motivación (EAML-G) factor I al IV, por Jornada*

La siguiente tabla muestra los resultados de una serie de pruebas t de muestras independientes, donde se comparan las medias de cuatro factores de la Escala Total de Motivación de Logro EAML-G entre dos grupos, diurno y vespertino (jornada).

Estadísticos de grupo										
		Jornada	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media				
Factor I Dificultad de la tarea		Diurno	18	23,00	3,481	,820				
		Vespertino	22	25,64	3,200	,682				
Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro		Diurno	18	20,72	2,630	,620				
		Vespertino	22	21,18	3,459	,737				
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas		Diurno	18	22,39	3,928	,926				
		Vespertino	22	24,95	4,123	,879				
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del periodo anterior y justicia en la evaluación docente		Diurno	18	17,72	3,997	,942				
		Vespertino	22	20,14	2,731	,582				

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Factor I Dificultad de la tarea	Se han asumido varianzas iguales	,592	,446	-2,492	38	,017	-2,636	1,058	-4,778	-,495
	No se han asumido varianzas iguales			-2,471	35,067	,018	-2,636	1,067	-4,803	-,470
Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	Se han asumido varianzas iguales	,597	,444	-,464	38	,645	-,460	,990	-2,464	1,545
	No se han asumido varianzas iguales			-,477	37,830	,636	-,460	,963	-2,410	1,491
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,031	,860	-2,000	38	,053	-2,566	1,283	-5,163	,032
	No se han asumido varianzas iguales			-2,010	37,075	,052	-2,566	1,277	-5,152	,021
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del periodo anterior y justicia en la evaluación docente	Se han asumido varianzas iguales	1,877	,179	-2,263	38	,029	-2,414	1,067	-4,574	-,254
	No se han asumido varianzas iguales			-2,180	29,035	,038	-2,414	1,108	-4,679	-,149

### Factor I: Dificultad de la Tarea

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada vespertina tiene una puntuación media de 25.64 en el Factor I, mientras que el diurno obtuvo una puntuación media de 23.00. Esto sugiere que, en promedio, los

estudiantes de la jornada vespertina de esta muestra reportaron niveles más altos de motivación de logro en el Factor I que los del diurno.

La desviación típica, en el vespertino es 3.200 y en el diurno es 3.481. Si bien ambas son relativamente cercanas, indica que la variabilidad de los puntajes es ligeramente mayor en el grupo diurno. Esto sugiere que los puntajes del grupo diurno están más dispersos alrededor de la media en comparación con el grupo vespertino.

En cuanto a los resultados de la prueba T, existe una diferencia significativa en la percepción de la dificultad de la tarea entre las jornadas. Los estudiantes de jornada vespertina perciben una mayor dificultad de la tarea que los de jornada diurna, con una diferencia de medias de -2.636 ( $p < 0.05$ ).

### **Factor II: Motivación de Interés y esfuerzo para el logro**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada vespertino tiene una puntuación media de 21.18 en el Factor II, mientras que el diurno obtuvo una puntuación media de 20.72. Esto sugiere que, en promedio, los estudiantes de la jornada vespertino de esta muestra reportaron niveles más altos de motivación de logro en el Factor II que los del diurno.

La desviación típica es mayor en el grupo vespertino (3.459) que en el diurno (2.630). Esto indica que los puntajes de los estudiantes vespertinos están más dispersos alrededor de la media, lo que sugiere una mayor heterogeneidad en cuanto a la motivación de interés y esfuerzo en este grupo.

Referente a la prueba T, no se encontró una diferencia significativa en la motivación de interés y esfuerzo para el logro entre las dos jornadas ( $p > 0.05$ ).

### **Factor III: Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas**

Desde un punto matemático, los estudiantes de la jornada vespertina tienen una media de (24.95) reportaron niveles significativamente más altos de percepción de capacidad ante los contenidos y asignaciones en comparación con los de la jornada diurna cuya media es de (22.39). Esta diferencia es considerable y sugiere que los estudiantes vespertinos se sienten más capaces de enfrentar los desafíos académicos.

En cuanto a la desviación típica, ambos grupos presentan una alta desviación típica, lo que indica una gran variabilidad en la percepción de capacidad en ambos grupos.

En cuanto a la comparación de medias (prueba T de muestras independientes), la diferencia de medias en la percepción de la capacidad ante los contenidos y asignaciones entre jornadas es cercana a ser significativa, con una diferencia de -2.566 ( $p = 0.053$ ), lo que indica que los estudiantes de jornada vespertina podrían percibir una menor capacidad.

### **Factor IV: Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente**

Los estudiantes de la jornada vespertina tienen una puntuación media (20.14) reportando niveles ligeramente más altos de satisfacción con las calificaciones y percepción de justicia en la evaluación en comparación con los de la jornada diurna (17.72).

La desviación típica es mayor en el grupo diurno (3.997) que en el vespertino (2.731). Esto sugiere que los estudiantes diurnos presentan una mayor variabilidad en cuanto a la satisfacción con las calificaciones y la percepción de justicia.

Referente a la prueba T, existe una diferencia significativa en la satisfacción con las calificaciones y la justicia en la evaluación docente entre las jornadas. Los estudiantes de jornada vespertina parecen estar menos satisfechos y percibir menos justicia en las evaluaciones en comparación con los de jornada diurna, con una diferencia de medias de -2.414 ( $p < 0.05$ ).

Como conclusión general, podemos indicar que la jornada de estudio parece influir en la percepción de la dificultad de la tarea, la capacidad ante los contenidos y asignaciones, y la satisfacción con las calificaciones y la justicia en la evaluación. Los estudiantes de jornada vespertina tienden a reportar mayores dificultades y menor satisfacción en comparación con sus compañeros de jornada diurna. No se encontró una diferencia significativa en la motivación de interés y esfuerzo para el logro entre las jornadas.

**Tabla 54***Prueba T, Test Big Five Inventory (BFI), por Jornada*

Estadísticos de grupo					
Jornada		N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
Factor Neuroticismo (N)	Diurno	18	14,94	3,077	,725
	Vespertino	22	12,59	2,482	,529
Factor Extraversión(E)	Diurno	18	11,28	1,447	,341
	Vespertino	22	11,09	2,348	,501
Factor Apertura (O)	Diurno	18	28,94	3,811	,898
	Vespertino	22	30,18	3,473	,740
Factor Amabilidad (A)	Diurno	18	7,67	1,749	,412
	Vespertino	22	6,91	1,716	,366
Factor Responsabilidad (C)	Diurno	18	25,44	2,617	,617
	Vespertino	22	25,09	2,223	,474

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	Inferior	Superior
Factor Neuroticismo (N)	Se han asumido varianzas iguales	,594	,446	2,679	38	,011	2,354	,878	,575	4,132
	No se han asumido varianzas iguales			2,622	32,466	,013	2,354	,898	,526	4,181
Factor Extraversión(E)	Se han asumido varianzas iguales	2,355	,133	,295	38	,770	,187	,634	-1,098	1,471
	No se han asumido varianzas iguales			,308	35,557	,760	,187	,606	-1,042	1,416
Factor Apertura (O)	Se han asumido varianzas iguales	,157	,684	-1,073	38	,290	-1,237	1,153	-3,572	1,097
	No se han asumido varianzas iguales			-1,063	34,903	,295	-1,237	1,164	-3,601	1,126
Factor Amabilidad (A)	Se han asumido varianzas iguales	,110	,741	1,377	38	,176	,758	,550	-,356	1,871
	No se han asumido varianzas iguales			1,375	36,162	,178	,758	,551	-,360	1,875
Factor Responsabilidad (C)	Se han asumido varianzas iguales	,204	,654	,462	38	,647	,354	,765	-1,195	1,903
	No se han asumido varianzas iguales			,454	33,538	,652	,354	,778	-1,228	1,935

**Factor Neuroticismo (N)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada diurna tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Neuroticismo (N) (14,94), en relación al Vespertino que es del (12,59); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes se determina una diferencia estadísticamente significativas, Sig. (bilateral) 0,011; por lo tanto, la jornada si determina el Factor Neuroticismo (N).

**Factor Extraversión (E)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada diurna tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Extraversión (O) (11,28), en relación la jornada vespertina que es del (11,04); así mismo a la hora de aplicar una

prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,770; por lo tanto, la jornada no determina el Factor Extraversión (O).

### **Factor Apertura (O)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada vespertina tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Apertura (O) (30,18), en relación jornada diurna que es del (28.94); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,290; por lo tanto, la jornada no determina el Factor Apertura (O).

### **Factor Amabilidad (A)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada diurna tiene un promedio (Media) en el Factor Amabilidad (A) (7,67), en relación a la jornada vespertina que es del (6,91); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,176; por lo tanto, la jornada no determina el Factor Amabilidad (A).

### **Factor Responsabilidad (C)**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que la jornada diurna tiene un mayor promedio (Media) en el Factor Responsabilidad (C) (25,44), en relación a la jornada vespertina que es del (25.09); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean significativas, Sig. (bilateral) 0,647; por lo tanto, la jornada no determina el Factor Responsabilidad (C).

Tabla 55

Prueba T, Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), por

SEXO

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor I Dificultad de la tarea	Femenino	28	24,75	3,395	,642
	Masculino	12	23,75	3,934	1,136
Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	Femenino	28	21,64	2,329	,440
	Masculino	12	19,42	4,078	1,177
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Femenino	28	25,00	3,672	,694
	Masculino	12	21,00	4,112	1,187
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	Femenino	28	19,61	3,542	,669
	Masculino	12	17,75	3,279	,946

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	
Factor I Dificultad de la tarea	Se han asumido varianzas iguales	,409	,526	,814	38	,421	1,000	1,228	-1,486	3,486	
	No se han asumido varianzas iguales			,767	18,380	,453	1,000	1,304	-1,736	3,736	
Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	Se han asumido varianzas iguales	3,685	,062	2,192	38	,035	2,226	1,016	,170	4,283	
	No se han asumido varianzas iguales			1,771	14,177	,098	2,226	1,257	-,466	4,918	
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Se han asumido varianzas iguales	,480	,493	3,047	38	,004	4,000	1,313	1,343	6,657	
	No se han asumido varianzas iguales			2,909	18,903	,009	4,000	1,375	1,121	6,879	
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	Se han asumido varianzas iguales	,131	,719	1,552	38	,129	1,857	1,196	-,565	4,279	
	No se han asumido varianzas iguales			1,602	22,464	,123	1,857	1,159	-,544	4,258	

### Factor I: Dificultad de la Tarea

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor I: Dificultad de la Tarea (24,75), en relación al sexo masculino que es del (23,75); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean diferentes, Sig. (bilateral) 0,421; por lo tanto, el sexo no determina el Factor I: Dificultad de la Tarea.

### **Factor II: Motivación de Interés y Esfuerzo para el Logro**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor II: Motivación de Interés y Esfuerzo para el Logro (21,64), en relación al sexo masculino que es del (19,46); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean diferentes, Sig. (bilateral) 0,035; por lo tanto el sexo determina el Factor II: Motivación de Interés y Esfuerzo para el Logro.

### **Factor III: Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor III: Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas (25,00), en relación al sexo masculino que es del (21,00); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean diferentes, Sig. (bilateral) 0,004; por lo tanto el sexo determina el Factor III: Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas.

### **Factor IV: Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente**

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en el Factor IV: Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente (19,61), en relación al sexo masculino que es del (17,75); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean diferentes, Sig. (bilateral) 0,129; por lo tanto el sexo no determina el Factor IV: Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente.

**Tabla 56***Prueba T, Escala Total Motivación (EAML-G)*

Estadísticos de grupo										
		Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media				
Escala Total Motivación Logro EAML-G		Femenino	28	91,00	11,022	2,083				
		Masculino	12	81,92	11,943	3,448				

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior	
Escala Total Motivación Logro EAML-G	Se han asumido varianzas iguales	,075	,786	2,331	38	,025	9,083	3,898	1,193	16,973	
	No se han asumido varianzas iguales			2,255	19,441	,036	9,083	4,028	,666	17,501	

En la tabla podemos observar desde un punto matemático, que el sexo femenino tiene un mayor promedio (Media) en la Escala Total (EAML-G), (91,00), en relación al sexo masculino que es del (81,92); así mismo a la hora de aplicar una prueba T de muestras independientes no fue posible determinar que dichas diferencias estadísticamente sean diferentes, Sig. (bilateral) 0,013; por lo tanto, el sexo determina la Escala Total Motivación (EAML-G).

**Tabla 57***Correlaciones Test Big Five Inventory (BFI)*

En la siguiente tabla nos muestra la relación estadística entre los cinco grandes factores de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad) y el rendimiento académico. A continuación, el detalle por factor

Correlaciones							
		Factor Neuroticismo (N)	Factor Extraversión (E)	Factor Apertura (O)	Factor Amabilidad (A)	Factor Responsabilidad (C)	Rendimiento Académico
Factor Neuroticismo (N)	Correlación de Pearson	1	,199	-,076	,318*	,027	-,502**
	Sig. (bilateral)		,219	,639	,046	,868	,001
	N	40	40	40	40	40	40
Factor Extraversión(E)	Correlación de Pearson	,199	1	,013	,091	-,119	-,181
	Sig. (bilateral)	,219		,937	,577	,466	,264
	N	40	40	40	40	40	40
Factor Apertura (O)	Correlación de Pearson	-,076	,013	1	-,392*	,180	-,138
	Sig. (bilateral)	,639	,937		,012	,267	,394
	N	40	40	40	40	40	40
Factor Amabilidad (A)	Correlación de Pearson	,318*	,091	-,392*	1	-,083	-,040
	Sig. (bilateral)	,046	,577	,012		,611	,806
	N	40	40	40	40	40	40
Factor Responsabilidad (C)	Correlación de Pearson	,027	-,119	,180	-,083	1	-,057
	Sig. (bilateral)	,868	,466	,267	,611		,725
	N	40	40	40	40	40	40
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	-,502**	-,181	-,138	-,040	-,057	1
	Sig. (bilateral)	,001	,264	,394	,806	,725	
	N	40	40	40	40	40	40

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).  
 \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 58***Factor Neuroticismo (N)*

Factores de Correlación	Índice de Correlación
Factor I – Neuroticismo (N)	-0.502**
Rendimiento académico	

Damos cuenta que existe una correlación negativa significativa entre neuroticismo y rendimiento académico. Este resultado es estadísticamente significativo, lo que indica que esta relación no es producto del azar. Esto sugiere

que los estudiantes con altos niveles de neuroticismo tienden a tener un rendimiento académico más bajo.

**Tabla 59**

*Factos Extraversión (E)*

<b>Factores de Correlación</b>	<b>Índice de Correlación</b>
Factor II – Extraversión (E)	-.181
Rendimiento académico	

La correlación entre extraversión y el rendimiento académico es negativa pero débil, y no es estadísticamente significativa ( $p > 0.05$ ). Esto sugiere que no existe una relación clara entre ser extravertido y el rendimiento académico en esta muestra. Esto indica que los niveles de extraversión no están directamente relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, la significancia estadística ( $p = 0.264$ ) está muy por encima del umbral común de 0.05, lo que sugiere que la correlación observada podría ser producto del azar y no reflejar una relación verdadera en la población.

**Tabla 60**

*Factor Apertura (O)*

<b>Factores de Correlación</b>	<b>Índice de Correlación</b>
Factor III – Apertura (O)	-.138
Rendimiento académico	

No se encontró una correlación significativa ( $p > 0.05$ ) entre la apertura y el rendimiento académico. Esto sugiere que la apertura a nuevas experiencias no tiene una relación directa con el rendimiento académico en esta muestra.

**Tabla 61***Factor Amabilidad (A)*

<b>Factores de Correlación</b>	<b>Índice de Correlación</b>
Factor IV – Amabilidad (A)	-.040
Rendimiento académico	

No se encontró una correlación significativa entre la amabilidad y el rendimiento académico. El coeficiente de correlación es muy cercano a cero y negativo. Esto indica una relación extremadamente débil y negativa entre la amabilidad y el rendimiento académico. Esto significa que los niveles de amabilidad de los estudiantes tienen poco o ningún efecto discernible en su rendimiento académico.

El valor de significancia ( $p=0.806$ ) indica no es muy alto (mucho mayor que el umbral común de 0.05), lo que indica que no hay suficiente evidencia estadística para concluir que existe una relación real entre la amabilidad y el rendimiento académico. Es probable que cualquier variación observada sea producto del azar.

**Tabla 62***Factor Responsabilidad (C)*

<b>Factores de Correlación</b>	<b>Índice de Correlación</b>
Factor V – Responsabilidad (C)	-.057
Rendimiento académico	

La correlación entre la responsabilidad y el rendimiento académico es cercana a cero y negativa (-0.057), lo que indica una relación extremadamente débil y negativa. Esto sugiere que la responsabilidad no tiene un efecto claro sobre el rendimiento académico. Además, el valor de significación (0.725) es mucho mayor que el umbral convencional de 0.05, lo que implica que esta correlación no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, no se puede concluir que exista una

relación real entre estas variables en esta muestra. En resumen, estos resultados indican que la responsabilidad no tiene una relación directa con el rendimiento académico.

A partir del análisis de los diferentes factores de personalidad evaluados, se han identificado los siguientes hallazgos clave:

**Neuroticismo (N):** Hay una correlación negativa significativa con el rendimiento académico. Esto indica que los estudiantes con altos niveles de neuroticismo tienden a tener un menor rendimiento académico. Este resultado es consistente con la expectativa de que la inestabilidad emocional puede interferir con el rendimiento académico.

**Extraversión (E):** No se encontró una correlación significativa con el rendimiento académico. Esto sugiere que, en esta muestra, ser más extravertido no está relacionado de manera clara con mejores o peores resultados académicos.

**Apertura (O):** No se encontró una correlación significativa con el rendimiento académico. Esto indica que, en esta muestra, los niveles de apertura a la experiencia no están significativamente relacionados con el rendimiento académico, a pesar de que la literatura a menudo sugiere una asociación positiva.

**Amabilidad (A):** Se encontró una correlación negativa muy baja y no significativa con el rendimiento académico. Esto indica que, en esta muestra, los niveles de amabilidad no tienen una relación significativa con el rendimiento académico.

**Responsabilidad (C):** No se encontró una correlación significativa con el rendimiento académico. Aunque la literatura sugiere que la responsabilidad suele ser un predictor positivo del rendimiento académico, en esta muestra, no se observó una relación significativa.

En resumen, el análisis revela que solo el neuroticismo muestra una relación significativa con el rendimiento académico, siendo una relación negativa. Los otros factores de personalidad (extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad) no muestran correlaciones significativas con el rendimiento académico en esta muestra específica. Esto podría reflejar características particulares de la muestra estudiada o indicar que otros factores no considerados en este estudio podrían estar influyendo en el rendimiento académico.

**Tabla 63**

*Correlaciones Factores de Motivación de Logro*

En la siguiente tabla se observa los 4 factores de motivación de logro en relación con rendimiento académico. A continuación, el detalle por factor

		Correlaciones				
		Factor I Dificultad de la tarea	Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	Rendimiento Académico
Factor I Dificultad de la tarea	Correlación de Pearson	1	,517**	,657**	,527**	,426**
	Sig. (bilateral)		,001	,000	,000	,006
	N	40	40	40	40	40
Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	Correlación de Pearson	,517**	1	,508**	,539**	,061
	Sig. (bilateral)	,001		,001	,000	,711
	N	40	40	40	40	40
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Correlación de Pearson	,657**	,508**	1	,715**	,375*
	Sig. (bilateral)	,000	,001		,000	,017
	N	40	40	40	40	40
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	Correlación de Pearson	,527**	,539**	,715**	1	,209
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,196
	N	40	40	40	40	40
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	,426**	,061	,375*	,209	1
	Sig. (bilateral)	,006	,711	,017	,196	
	N	40	40	40	40	40

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).  
\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 64**

*Factor I: Dificultad de la Tarea, correlación Dificultad de la Tarea y rendimiento académico*

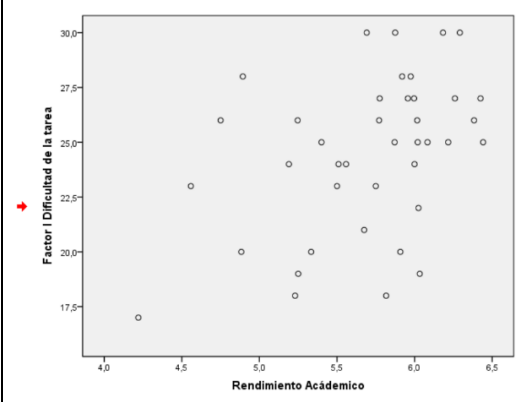
<b>Factores de Correlación</b>	<b>Índice de Correlación</b>
Factor I – Dificultad de la Tarea	.426**
Rendimiento académico	

**Tabla 65**

*Correlación Dificultad de la tarea y rendimiento académico*

<b>Correlaciones</b>			
		Factor I Dificultad de la tarea	Rendimiento Académico
Factor I Dificultad de la tarea	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 40	.426** .006 40
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.426** .006 40	1 40

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



Existe una correlación positiva significativa entre la percepción de la dificultad de la tarea y el rendimiento académico. Los estudiantes que perciben las tareas como más desafiantes tienden a tener un rendimiento académico más alto.

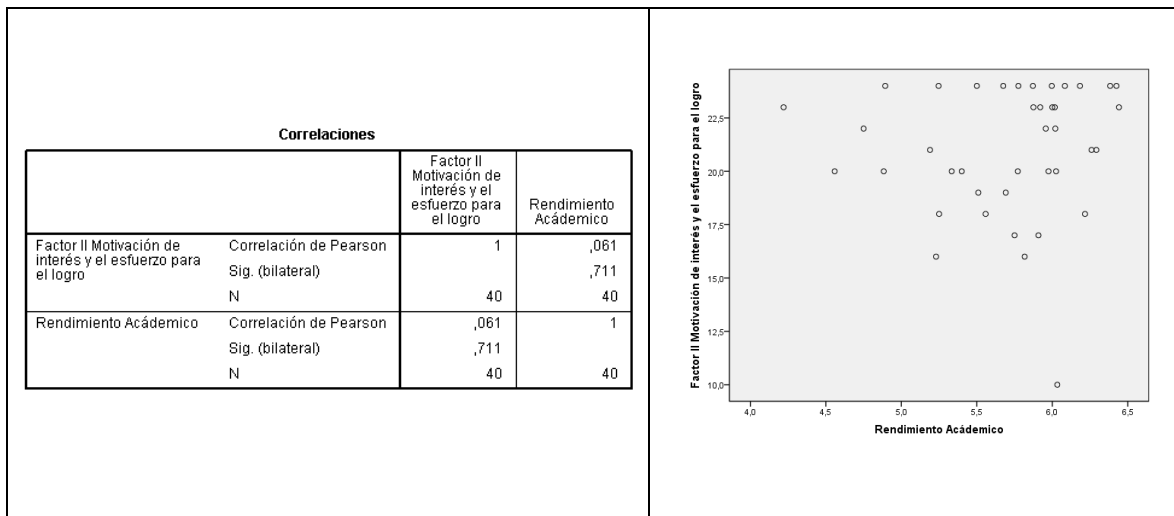
**Tabla 66**

*Factor II: Motivación de Interés y Esfuerzo para el Logro*

<b>Factores de Correlación</b>	<b>Índice de Correlación</b>
Factor II– Motivación de Interés, esfuerzo para el Logro.	.061
Rendimiento académico	

**Tabla 67**

*Correlación Motivación de Interés, esfuerzo para el Logro y rendimiento académico*



La correlación entre la motivación de interés y esfuerzo para el logro y el rendimiento académico es  $r: 0.061$ , indicando una relación positiva extremadamente débil. El valor de significación de  $0.711$  es considerablemente mayor que el umbral de  $0.05$ , lo que sugiere que esta correlación no es estadísticamente significativa. Esto significa que no hay evidencia suficiente para afirmar que exista una relación real entre estos dos factores en la muestra estudiada. Por lo tanto, en términos estadísticos, se concluye que la motivación de interés y el esfuerzo para el logro no están significativamente asociados con el rendimiento académico en esta muestra.

No se encontró una correlación significativa entre la motivación de interés, esfuerzo para el logro y el rendimiento académico. Esto indica que el nivel de interés y esfuerzo no está directamente relacionado con las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

**Tabla 68**

*Factor III: Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas*

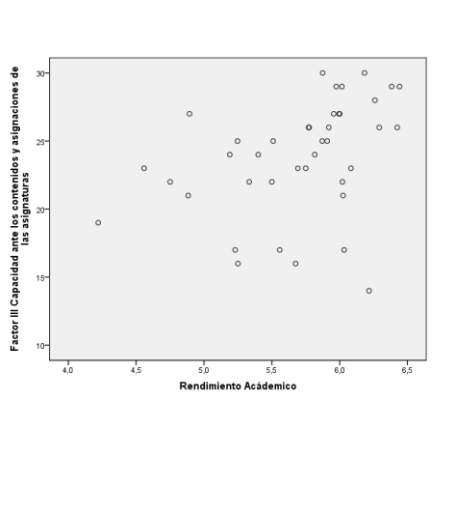
Factores de Correlación	Índice de Correlación
Factor III – Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas	.375
Rendimiento académico	

**Tabla 69**

*Correlación Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones de las Asignaturas y rendimiento académico*

Correlaciones			
		Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Rendimiento Académico
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 40	,375* ,017 40
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,375* ,017 40	1 40

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



La correspondencia entre la capacidad ante los contenidos y rendimiento académico es positiva significativa entre la capacidad percibida para manejar los contenidos y asignaciones y el rendimiento académico. La correlación de  $r: 0.375$  y la significación de  $p: 0.017$  indican que, a medida que aumenta la percepción de capacidad ante los contenidos y asignaciones, también tiende a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes de manera significativa en esta muestra. Esto sugiere que los estudiantes que se sienten más capaces en relación con las tareas académicas tienden a obtener mejores calificaciones.

**Tabla 70**

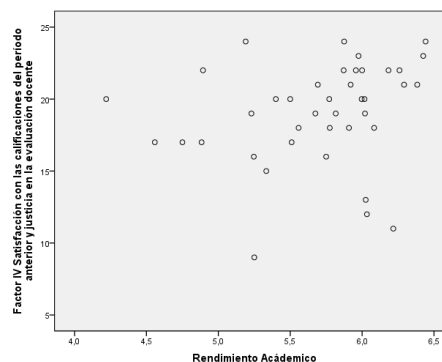
*Factor IV: Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente*

Factores de Correlación	Índice de Correlación
Factor IV – Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente	.209
Rendimiento académico	

**Tabla 71**

*Correlación Satisfacción con las Calificaciones del Período Anterior y Justicia en la Evaluación Docente y rendimiento académico*

Correlaciones			
	Factor IV Satisfacción con las calificaciones del periodo anterior y justicia en la evaluación docente		Rendimiento Académico
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del periodo anterior y justicia en la evaluación docente	Correlación de Pearson	1	.209
	Sig. (bilateral)		.196
	N	40	40
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	.209	1
	Sig. (bilateral)	.196	
	N	40	40



No se encontró una correlación significativa entre la satisfacción con las calificaciones anteriores y la percepción de justicia en la evaluación docente y el rendimiento académico. Siendo la correlación 0.209 y la significación  $p=0.196$  es mayor que el nivel de significación comúnmente utilizado ( $p < 0.05$ ). Esto significa que la relación observada no es estadísticamente significativa. Esto sugiere que estos factores no tienen una relación directa con el rendimiento académico.

Tabla 72

## Regresión lineal múltiple

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Rendimiento Académico	5,697	,5237	40
Factor Neuroticismo (N)	13,65	2,975	40
Factor Extraversión(E)	11,18	1,973	40
Factor Apertura (O)	29,63	3,635	40
Factor Amabilidad (A)	7,25	1,750	40
Factor Responsabilidad (C)	25,25	2,383	40
Factor I Dificultad de la tarea	24,45	3,544	40
Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	20,98	3,084	40
Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	23,80	4,189	40
Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	19,05	3,530	40

Resumen del modelo <sup>b</sup>									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,617 <sup>a</sup>	,381	,195	,4697	,381	2,052	9	30	,068

a. Variables predictoras: (Constante), Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente, Factor Responsabilidad (C), Factor Extraversión(E), Factor Apertura (O), Factor Neuroticismo (N), Factor Amabilidad (A), Factor I Dificultad de la tarea, Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro, Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas

b. Variable dependiente: Rendimiento Académico

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	4,076	9	,453	2,052	,068 <sup>a</sup>
	Residual	6,620	30	,221		
	Total	10,695	39			

a. Variables predictoras: (Constante), Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente , Factor Responsabilidad (C), Factor Extraversión(E), Factor Apertura (O), Factor Neuroticismo (N), Factor Amabilidad (A) , Factor I Dificultad de la tarea , Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro , Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas

b. Variable dependiente: Rendimiento Académico

Coeficientes<sup>a</sup>

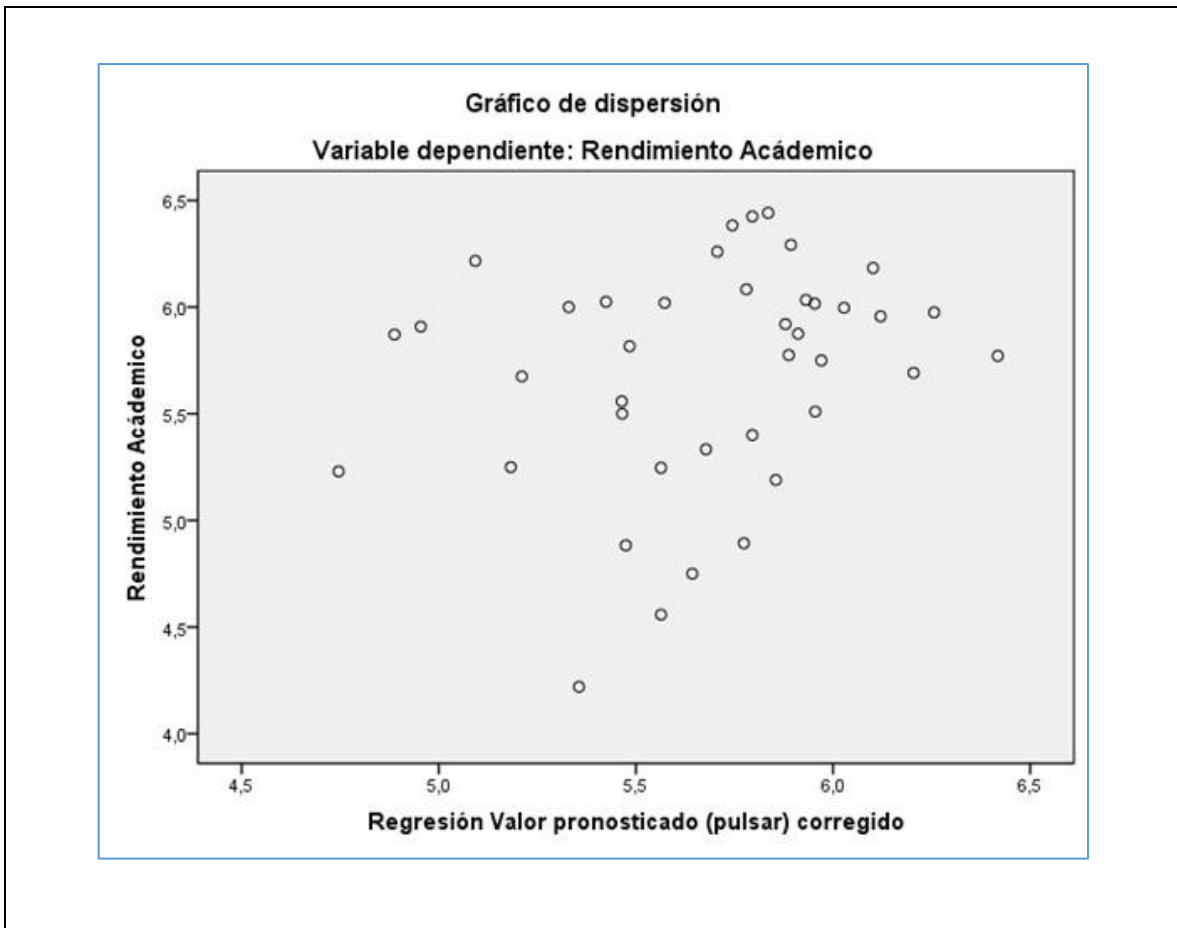
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95,0% para B	
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	6,909	1,743		3,965	,000	3,351	10,468
	Factor Neuroticismo (N)	-,070	,036	-,399	-1,977	,057	-,143	,002
	Factor Extraversión(E)	-,038	,043	-,142	-,875	,389	-,126	,050
	Factor Apertura (O)	-,025	,023	-,175	-1,076	,290	-,073	,023
	Factor Amabilidad (A)	,006	,054	,021	,113	,911	-,105	,117
	Factor Responsabilidad (C)	,014	,035	,062	,386	,702	-,058	,085
	Factor I Dificultad de la tarea	,062	,032	,422	1,961	,059	-,003	,127
	Factor II Motivación de interés y el esfuerzo para el logro	-,037	,035	-,220	-1,064	,296	-,109	,034
	Factor III Capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas	-,012	,036	-,097	-,337	,739	-,086	,061
	Factor IV Satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente	,004	,034	,026	,114	,910	-,066	,074

a. Variable dependiente: Rendimiento Académico

**Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	4,919	6,218	5,697	,3233	40
Valor pronosticado tip.	-2,408	1,610	,000	1,000	40
Error típico de valor pronosticado	,131	,328	,229	,052	40
Valor pronosticado corregido	4,746	6,418	5,672	,3780	40
Residual	-,9272	,6714	,0000	,4120	40
Residuo típ.	-1,974	1,429	,000	,877	40
Residuo estud.	-2,055	1,850	,023	1,023	40
Residuo eliminado	-1,1355	1,1242	,0251	,5671	40
Residuo eliminado estud.	-2,180	1,932	,019	1,046	40
Dist. de Mahalanobis	2,047	18,035	8,775	4,227	40
Distancia de Cook	,000	,231	,040	,060	40
Valor de influencia centrado	,052	,462	,225	,108	40

a. Variable dependiente: Rendimiento Académico



En las tablas, se presenta el análisis de regresión lineal múltiple, en la tabla estadístico descriptivo proporciona las medias y desviaciones típicas de las variables estudiadas, incluyendo el rendimiento académico, los rasgos de personalidad (neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad, responsabilidad) y los factores de motivación de logro (dificultad de la tarea, motivación de interés y esfuerzo para el logro, capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas, y satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente).

La desviación típica nos indica la dispersión de los datos en torno a la media, siendo crucial para entender la variabilidad de los puntajes en cada factor.

El resumen del modelo de regresión lineal múltiple indica información clave sobre el ajuste del modelo y la contribución de las variables predictoras al rendimiento académico.

El modelo utilizado en esta investigación para predecir el rendimiento académico a partir de los rasgos de personalidad y los factores de motivación de logro muestra una correlación moderada y una varianza explicada del 38.1%. Sin embargo, la falta de significancia estadística en el cambio en F ( $p = 0.068$ ) sugiere que el modelo podría no ser suficientemente robusto para predecir con precisión el rendimiento académico basado en las variables incluidas.

En cuanto a la muestra podemos observar la prueba de significancia para el modelo de regresión lineal múltiple. El valor de F es 2,052 con una significancia asociada (p-valor) de 0,068. Esto indica que el modelo no es estadísticamente significativo al nivel de 0,05, pero está cerca del umbral de significancia.

En cuanto a la gráfica de coeficiente podemos determinar que los resultados indican que, en general, los factores de personalidad y motivación de logro incluidos en el modelo no son predictores significativos del rendimiento académico en esta muestra de estudiantes. Es importante destacar que el neuroticismo y la percepción de dificultad de la tarea son las variables más cercanas a ser significativas, lo que sugiere una posible influencia, aunque no confirmada, en el rendimiento académico. Estos resultados pueden ser utilizados para reflexionar sobre las teorías previas y considerar posibles limitaciones en la muestra o en la medición de las variables.

La proporción de la información sobre los residuos del modelo de regresión, que son las diferencias entre los valores observados y los valores predichos por el modelo.

Lo que sugieren que el modelo de regresión no presenta problemas graves con valores atípicos o puntos influyentes, lo que respalda la validez del modelo. Sin embargo, la ausencia de correlaciones significativas entre la mayoría de los factores de personalidad y el rendimiento académico, como se ha mencionado en análisis previos, sigue siendo un hallazgo central.

Y finalmente el gráfico de dispersión presentado muestra la relación entre los valores predichos por el modelo de regresión (eje X) y los valores observados de rendimiento académico (eje Y).

Los puntos en el gráfico representan la combinación de valores predichos y observados. Se observa una dispersión moderada alrededor de una línea imaginaria que se traza desde la esquina inferior izquierda a la esquina superior derecha, lo que indica que el modelo de regresión tiene una capacidad limitada para predecir con precisión el rendimiento académico.

## 4.2 Interpretación de resultados

En esta sección se presentan los resultados de los análisis inferenciales realizados para examinar la relación entre los rasgos de personalidad y la motivación de logro con el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología en la Universidad Miguel de Cervantes. Se emplearon diversas técnicas estadísticas, que fueron abordando el fenómeno en forma gradual, iniciando con análisis descriptivos, que nos proporcionaron una imagen clara de las características de la muestra estudiada, posteriormente, se aplicaron análisis de correlación para examinar las relaciones entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico, además de análisis de comparar medias muestras independientes, consecutivamente se realiza análisis inferencial con el objeto de ir haciendo inferencias o generalizaciones, para ir probando hipótesis y determinar relaciones entre las variables.

Para responder a la pregunta de investigación, se empleó un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño correlacional. Se recolectaron datos de una muestra de 40 estudiantes a través de Test Big Five Inventory (BFI) de (Benet-Martínez & John, 1998), adaptado y validado por Lara, Monje, Fuster-Villasaca, y Domínguez-Lara (2021) para estudiantes universitarios chilenos y Test Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML) de Manassero y Vásquez, en su adaptación (EAML-G) de Durán-Aponte y Pujol y rendimiento académico a través de los registros de notas proporcionados por la Escuela de Psicología de la Universidad Miguel de Cervantes.

Los resultados de las correlaciones de Pearson, se observaron correlaciones significativas entre el neuroticismo y el rendimiento académico ( $r = -0.502$ ,  $p = 0.001$ ), indicando que niveles elevados de neuroticismo se asocian con un menor rendimiento académico. No se encontraron correlaciones significativas entre otros rasgos de personalidad (extraversión, apertura, amabilidad, responsabilidad) y el

rendimiento académico, sugiriendo una ausencia de relación directa en esta muestra.

Este hallazgo es consistente con estudios previos que han demostrado que altos niveles de neuroticismo, asociados con ansiedad y preocupación, pueden perjudicar el rendimiento académico debido a la interferencia con la concentración y la regulación emocional (Jhon & Srivastava , 1999). Sin embargo, a diferencia de la literatura que frecuentemente resalta la responsabilidad como un predictor positivo del rendimiento (Costa & McCrae, 1992), en este estudio no se encontró una correlación significativa entre la responsabilidad y el rendimiento académico ( $r = -0.057$ ,  $p = 0.725$ ). Esto podría deberse a factores culturales o contextuales específicos de la muestra de estudiantes de la Universidad Miguel de Cervantes.

Es necesario destacar que la falta de una correlación significativa entre la amabilidad y el rendimiento académico podría sugerir que este rasgo de personalidad no influye directamente en el desempeño académico, lo cual coincide con la teoría que considera la amabilidad más relevante en contextos interpersonales que académicos.

Resultados de las Pruebas T de Muestras Independientes, al comparar las diferencias en la Escala total de motivación de logro (tabla 56). Entre hombres y mujeres, se encontró una diferencia significativa ( $t(38) = 2.331$ ,  $p = 0.025$ ), con las mujeres mostrando niveles significativamente más altos de motivación de logro que los hombres. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en los rasgos de personalidad entre los diferentes sexos o jornadas académicas.

Según McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (Morán & Menezes dos Anjos, 2016), la motivación de logro se refiere al impulso de una persona para alcanzar el éxito y evitar el fracaso, lo cual puede manifestarse de diferentes maneras en función de factores individuales y contextuales. En el contexto académico, esta motivación puede estar influenciada por factores como la autoeficacia, el entorno

social y las expectativas de género. Algunos estudios sugieren que las mujeres pueden tener niveles más altos de motivación intrínseca en contextos educativos, lo cual se manifiesta en una mayor dedicación y esfuerzo hacia las tareas académicas, especialmente cuando se les proporciona un entorno de apoyo y se les permite centrarse en el aprendizaje y la comprensión. (Eccles y otros, 2015).

Los resultados de esta investigación, que indican una mayor motivación de logro en mujeres, pueden reflejar una tendencia general en la población estudiantil a valorar y esforzarse más en sus estudios académicos. Esto podría estar vinculado a factores culturales específicos en Chile, donde las mujeres podrían estar más motivadas para lograr éxito académico como medio de movilidad social y profesional.

Consideraciones a tener en cuenta, aunque la diferencia encontrada es estadísticamente significativa, es importante considerar que la motivación de logro es un constructo multifacético que puede estar influenciado por numerosos factores, incluidos el contexto socioeconómico, el apoyo familiar y las experiencias previas de éxito o fracaso. No realizamos una generalización el llamado a la cautela es esencial, ya que la muestra se limita a estudiantes de una universidad específica y a una carrera específica de Universidad Miguel de Cervantes.

Para finalizar el presente estudio exploró la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico mediante un análisis de regresión lineal múltiple. La cual nos permite indagar, establecer y determinar con mayor precisión las interrelaciones que se establecen entre las variables seleccionadas como predictoras con la variable criterio.

Dada la complejidad de esta técnica, se consultaron diversas fuentes académicas y tutoriales especializados para facilitar su comprensión y aplicación. Si bien este análisis representa un primer acercamiento al uso de esta herramienta estadística, los resultados obtenidos ofrecen una visión inicial de cómo estos

factores interactúan para influir en el rendimiento académico. Es importante destacar que, nos centraremos en una interpretación general de sus hallazgos.

Este coeficiente de Correlación (R) indica la correlación entre los valores observados y los valores predichos del rendimiento académico. Un valor de 0.617 sugiere una correlación moderada.

Coeficiente de Determinación (R cuadrado). R cuadrado: 0.381. Este valor indica que aproximadamente el 38.1% de la varianza en el rendimiento académico puede ser explicada por las variables predictoras incluidas en el modelo. Esto sugiere que los rasgos de personalidad y los factores de motivación de logro considerados tienen una contribución moderada al rendimiento académico.

En cuanto R cuadrado corregido: 0.195., este valor ajusta el R cuadrado por el número de predictores en el modelo, proporcionando una estimación menos sesgada de la varianza explicada. Un R cuadrado corregido de 0.195 indica que, al ajustar por el número de predictores, el modelo explica aproximadamente el 19.5% de la varianza en el rendimiento académico.

El modelo de regresión lineal múltiple utilizado para predecir el rendimiento académico a partir de los rasgos de personalidad y los factores de motivación de logro muestra una correlación moderada y una varianza explicada del 38.1%. Sin embargo, la falta de significancia estadística en el cambio en F ( $p = 0.068$ ) sugiere que el modelo podría no ser suficientemente robusto para predecir con precisión el rendimiento académico basado en las variables incluidas.

Estos hallazgos se alinean parcialmente con teorías previas que sugieren que ciertos rasgos de personalidad, como el neuroticismo y la responsabilidad, pueden influir en el rendimiento académico. Sin embargo, la baja significancia estadística indica que otros factores no considerados en este modelo pueden estar influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología. La teoría

de la motivación de logro también encuentra un apoyo limitado, sugiriendo la necesidad de incluir factores adicionales o revisar la operacionalización de las variables medidas.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES**

### **5.1 Conclusiones**

La presente investigación se centró en explorar una cuestión fundamental en el ámbito de la psicología educativa: ¿Cuál es la relación entre los rasgos de personalidad y la motivación de logro en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes? Este interrogante surgió de la necesidad de comprender mejor cómo factores individuales, como las características de la personalidad y los niveles de motivación, pueden influir en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

La importancia de esta investigación radica en la premisa de que el rendimiento académico no es solo una función de las habilidades cognitivas, sino que también está profundamente influenciado por aspectos emocionales y motivacionales. Al investigar estos factores, buscamos aportar conocimientos que puedan mejorar las estrategias educativas y de apoyo para los estudiantes, fomentando un entorno académico que no solo promueva el aprendizaje, sino que también sea sensible a las necesidades individuales.

En el análisis de los datos recopilados, se identificaron varios hallazgos clave que proporcionan una comprensión profunda de la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico en los estudiantes de primer año de psicología.

### **Relación entre Rasgos de Personalidad y Rendimiento Académico:**

Neuroticismo: Se encontró una correlación negativa significativa entre el neuroticismo y el rendimiento académico ( $r = -0.508$ ,  $p < 0.01$ ). Esto sugiere que los estudiantes con altos niveles de neuroticismo tienden a tener un rendimiento académico inferior. Este hallazgo coincide con la literatura previa que asocia el neuroticismo con mayor ansiedad y estrés, factores que pueden interferir con el rendimiento académico.

Otros Rasgos de Personalidad (Extraversión, Apertura, Amabilidad, Responsabilidad): No se encontraron correlaciones significativas con el rendimiento académico, lo que indica que, en esta muestra, estos rasgos no mostraron una relación directa clara con las calificaciones académicas.

### **Relación entre Motivación de Logro y Rendimiento Académico:**

Factor I: Dificultad de la Tarea: Se observó una correlación positiva significativa ( $r = 0.426$ ,  $p < 0.01$ ) con el rendimiento académico, lo que sugiere que los estudiantes que perciben las tareas académicas como desafiantes tienden a tener un mejor rendimiento.

Factor III: Capacidad ante los Contenidos y Asignaciones: También se encontró una correlación positiva significativa con el rendimiento académico ( $r = 0.375$ ,  $p < 0.05$ ). Este resultado indica que una percepción alta de la propia capacidad para manejar los contenidos y asignaciones está asociada con mejores calificaciones.

Factores II y IV (Motivación de Interés y Esfuerzo para el Logro, Satisfacción con las Calificaciones y Justicia en la Evaluación Docente): No mostraron correlaciones significativas con el rendimiento académico, sugiriendo que estas

dimensiones de la motivación no tienen un impacto directo observable en las calificaciones en esta muestra.

### **Diferencias por Sexo en la Motivación de Logro:**

La prueba T reveló diferencias significativas en los niveles de motivación de logro entre hombres y mujeres, con las mujeres mostrando niveles significativamente más altos ( $t(38) = 2.331, p = 0.025$ ). Este hallazgo sugiere una diferenciación en cómo los géneros experimentan y expresan la motivación académica.

### **Modelo de Regresión Múltiple:**

El análisis de regresión múltiple, aunque no mostró una significancia estadística global ( $F(9,30) = 2.052, p = 0.068$ ), indicó que el conjunto de variables independientes (rasgos de personalidad y factores de motivación) explica el 38.1% de la variabilidad en el rendimiento académico ( $R^2 = 0.381$ ). Esto refleja una influencia conjunta moderada de estas variables sobre el rendimiento académico.

Estos hallazgos subrayan la complejidad del rendimiento académico, que parece ser influenciado por una combinación de factores emocionales, cognitivos y motivacionales. La importancia del neuroticismo y la percepción de la dificultad de la tarea y la capacidad personal destacan como áreas clave de interés para intervenciones futuras y apoyo académico.

En cuanto a la evaluación del cumplimiento de los objetivos, se plantearon varios objetivos específicos y un objetivo general, los cuales se evaluaron a continuación para determinar su grado de consecución.

El objetivo general planteado fue, Indagar la relación entre los rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.

Podemos indicar que se cumplió con este objetivo al analizar correlaciones entre los rasgos de personalidad, los factores de la motivación de logro y el rendimiento académico. La regresión múltiple también permitió explorar la influencia conjunta de estas variables. Los resultados mostraron que el neuroticismo tuvo una correlación negativa significativa con el rendimiento académico, mientras que otros rasgos no mostraron correlaciones significativas. Los factores de la motivación relacionados con la percepción de la dificultad de la tarea y la capacidad percibida para manejar los contenidos se relacionaron positivamente con el rendimiento académico. Así, se logró identificar y cuantificar las relaciones entre las variables de estudio.

En cuanto a los objetivos específicos el primero era Identificar los rasgos de personalidad de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.

Este objetivo se cumplió mediante la aplicación del Test Big Five Inventory (BFI), que permitió medir los cinco grandes rasgos de personalidad: neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad. Se obtuvieron estadísticas descriptivas que caracterizaron a la muestra en términos de estos rasgos.

El segundo objetivo específico, el cual versa así; Identificar el nivel de motivación de logro de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.

Lo que respecta a su evaluación, este objetivo se alcanzó utilizando la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G). Los datos recopilados

proporcionaron una evaluación detallada de los niveles de motivación de logro en la muestra, destacando dimensiones específicas como la percepción de dificultad de la tarea, interés, esfuerzo y satisfacción con las calificaciones. Los resultados indicaron que, al comparar medias de muestras Independientes, en escala total entre hombres y mujeres, se encontró que sexo femenino muestran niveles significativamente más altos de motivación de logro que los hombres.

El tercer objetivo específico, determinar si existe una asociación entre los rasgos de personalidad y motivación de logro de los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes. Se cumplió al utilizar el análisis de correlación de Pearson. Los resultados indicaron una correlación significativa entre ciertos rasgos de personalidad y factores de motivación, como la relación positiva entre el neuroticismo y la amabilidad. Sin embargo, la mayoría de los rasgos de personalidad y los factores de motivación no mostraron asociaciones significativas entre sí.

Finalmente, el último objetivo específico fue, examinar la relación entre el rendimiento académico, motivación de logro y rasgos de personalidad en los estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes.

Este objetivo fue abordado mediante análisis de correlación y regresión. Dando cuenta que el neuroticismo tenía una correlación negativa significativa con el rendimiento académico. Por otra parte, la percepción de la dificultad de la tarea y la capacidad ante los contenidos y asignaciones mostraron correlaciones positivas significativas con el rendimiento académico. Aunque el modelo de regresión múltiple no fue estadísticamente significativo en su conjunto, sí proporcionó información valiosa sobre la influencia conjunta de estas variables.

En resumen, los objetivos de la investigación fueron alcanzados de manera efectiva, permitiendo una comprensión detallada de cómo los rasgos de

personalidad y la motivación de logro se relacionan con el rendimiento académico en la muestra estudiada.

A continuación, revisaremos las Implicancias Teóricas y Prácticas en este punto plantearemos la Discusión de los Alcances de los Resultados, sus Contribuciones al Campo de Estudio, y Posibles Aplicaciones Prácticas.

Pero antes de adentrarnos es importante reconocer las limitaciones de este estudio, que afectan la generalización de sus resultados. La investigación se llevó a cabo exclusivamente en la Universidad Miguel de Cervantes, ubicada en Santiago de Chile, y se centró en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología en un cohorte específico. Esta focalización geográfica y académica implica que los hallazgos reflejan una realidad específica de esta población, lo cual limita la extrapolación de los resultados a otras instituciones, regiones o programas académicos. Además, el tamaño de la muestra de 40 participantes es relativamente pequeño, lo que limita la precisión y confiabilidad de los resultados obtenidos a nivel análisis estadístico. Esto restringe la capacidad de generalizar los hallazgos a la totalidad de los estudiantes universitarios, especialmente en contextos diversos o con características demográficas diferentes. Para mejorar la validez externa y la representatividad de los resultados, futuras investigaciones deberían considerar utilizar una muestra más amplia y diversa, lo que permitiría obtener conclusiones más robustas y aplicables a una población estudiantil más generalizada.

### **Alcances de los Resultados**

Los resultados de este estudio proporcionan información valiosa sobre la relación entre los rasgos de personalidad, la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes de primer año de psicología cohorte 2023 en la Universidad Miguel de Cervantes. Uno de los hallazgos más significativos es la correlación negativa entre el neuroticismo y el rendimiento académico, lo que sugiere que los estudiantes con altos niveles de neuroticismo tienden a obtener

menores calificaciones. Por otro lado, la percepción de la dificultad de la tarea y la capacidad para manejar los contenidos mostraron correlaciones positivas con el rendimiento académico, indicando que estos factores de motivación de logro están asociados con un mejor desempeño académico.

Otro hallazgo en cuanto a la motivación de logro, se observada en sexo femenino, este está alineado con estudios que indican una mayor motivación intrínseca en contextos educativos (Eccles y otros, 2015), McClelland y otros autores sugieren que la motivación de logro está influenciada por factores individuales y contextuales.

### **Contribuciones al Campo de Estudio**

Este estudio contribuye al campo de la psicología educativa y de la personalidad al evidenciar que ciertos rasgos de personalidad y factores de motivación de logro pueden influir en el rendimiento académico. Aunque estudios previos han señalado la importancia de la responsabilidad y la apertura a la experiencia como predictores del éxito académico, los hallazgos de esta investigación destacan la relevancia del neuroticismo y los factores específicos de la motivación de logro en el contexto de la Universidad Miguel de Cervantes.

Los desafíos emocionales y motivacionales pueden variar significativamente entre los estudiantes, este estudio aporta una perspectiva localizada y contextualizada al campo. Además, revela que no todos los rasgos de personalidad previamente asociados con el éxito académico tienen un impacto significativo en esta población específica. En lugar de centrarse únicamente en la responsabilidad o la apertura a la experiencia, el estudio resalta la importancia de factores como la percepción de la dificultad de la tarea y la capacidad percibida, los cuales se vinculan más estrechamente con el rendimiento académico en este contexto.

Esto amplía la comprensión de cómo las características personales y las percepciones académicas influyen en el rendimiento de los estudiantes universitarios, aportando una perspectiva localizada y contextualizada al campo.

### **Posibles Aplicaciones Prácticas**

Los resultados de esta investigación tienen importantes implicancias prácticas para la educación superior. En particular, los hallazgos sugieren que los programas de apoyo académico podrían beneficiarse al incorporar estrategias para manejar el neuroticismo y mejorar la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades y la dificultad de las tareas. Por ejemplo, intervenciones dirigidas a reducir la ansiedad y promover estrategias de afrontamiento efectivas podrían mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con altos niveles de neuroticismo.

Además, la identificación de que la percepción de capacidad y la dificultad de la tarea se correlacionan positivamente con el rendimiento académico indica la necesidad de fomentar una autoevaluación positiva y realista entre los estudiantes. Las instituciones educativas podrían desarrollar programas de orientación y talleres para ayudar a los estudiantes a reconocer sus fortalezas y áreas de mejora, y a establecer metas académicas alcanzables y motivadoras.

Finalmente, estos resultados pueden ser útiles para los administradores y encargados de programas académicos de la Universidad Miguel de Cervantes, así como para otras instituciones educativas con contextos similares. Los hallazgos sugieren la importancia de diseñar currículos y programas de apoyo que tengan en cuenta las diferencias individuales en personalidad y motivación de los estudiantes. Esto podría incluir la implementación de enfoques pedagógicos personalizados, adaptados a las características y necesidades específicas de los estudiantes, con el objetivo de mejorar la retención y el éxito académico en el ámbito universitario. Es importante considerar que, dado el carácter localizado del estudio, la

aplicabilidad de estas estrategias puede variar en otras instituciones o regiones, por lo que se recomienda una adaptación contextual antes de su implementación.

En conclusión, esta investigación aporta conocimientos valiosos al campo de la psicología educativa, especialmente en el contexto de la Universidad Miguel de Cervantes. Aunque los resultados deben interpretarse con cautela debido al tamaño de la muestra y su enfoque localizado, ofrecen importantes indicios sobre cómo los rasgos de personalidad y la motivación de logro pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos hallazgos sugieren la necesidad de considerar las diferencias individuales en la personalidad y la motivación al diseñar intervenciones educativas y estrategias de apoyo. De esta manera, se podría mejorar no solo el rendimiento académico, sino también la satisfacción y la experiencia general de los estudiantes en la universidad.

## **5.2 Discusión y recomendaciones**

Los resultados de esta investigación abren varias direcciones prometedoras para futuras investigaciones. Dado que se encontró una correlación significativa entre ciertos rasgos de personalidad y la motivación de logro con el rendimiento académico, futuras investigaciones podrían profundizar en estas relaciones con muestras más amplias y diversificadas para validar los hallazgos. Además, sería interesante explorar cómo intervenciones específicas diseñadas para mejorar aspectos como la regulación emocional y la gestión del estrés, que están relacionados con el neuroticismo, pueden influir positivamente en el rendimiento académico.

Otra línea de investigación podría centrarse en el análisis longitudinal de cómo evolucionan los rasgos de personalidad y la motivación de logro a lo largo del tiempo en el contexto universitario, y cómo estos cambios afectan el rendimiento académico y la retención de los estudiantes. Con especial atención a la influencia de los ciclos académicos, como los períodos de exámenes o la proximidad de

evaluaciones importantes. Estos momentos de alta presión pueden alterar significativamente la emocionalidad de los estudiantes, impactando en niveles de neuroticismo y, en consecuencia, en su rendimiento académico. Este enfoque permitiría entender mejor las fluctuaciones temporales y contextuales en la emocionalidad y la motivación, proporcionando una visión más detallada y precisa de cómo estos factores interactúan en diferentes momentos del ciclo académico. Esto permitiría identificar intervenciones tempranas que puedan prevenir la deserción estudiantil y mejorar la experiencia educativa.

A pesar de los hallazgos obtenidos, es importante reconocer que la metodología utilizada en este estudio, basada principalmente en el análisis cuantitativo, tiene limitaciones que podrían abordarse con un enfoque mixto en investigaciones futuras. Dado que la personalidad y la motivación son fenómenos complejos y multifacéticos, se sugiere complementar los análisis cuantitativos con técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad o grupos focales.

Una aproximación cualitativa permitiría explorar más a fondo las experiencias subjetivas de los estudiantes y sus percepciones sobre cómo sus rasgos de personalidad y niveles de motivación influyen en su rendimiento académico. Por ejemplo, una entrevista en profundidad podría revelar cómo los estudiantes enfrentan el estrés, las expectativas académicas y los desafíos emocionales a lo largo del ciclo académico, ofreciendo matices que no son capturados completamente a través de escalas y cuestionarios estandarizados.

Finalmente, este enfoque mixto podría ser particularmente valioso en el contexto de diseñar intervenciones educativas y programas de apoyo que no solo se basen en los factores detectados mediante análisis cuantitativos, sino que también integren las vivencias y expectativas expresadas directamente por los estudiantes. Al tener en cuenta estas perspectivas, se podría desarrollar un plan de acción más sensible a las necesidades individuales y grupales dentro del entorno educativo. Esto abriría nuevas líneas de investigación centradas en comprender no

solo las correlaciones estadísticas, sino también las narrativas y los significados que los estudiantes atribuyen a su desempeño académico y a su experiencia universitaria.

Además, se sugiere investigar de manera más profunda la interacción entre las políticas institucionales y los perfiles de personalidad de los estudiantes. Específicamente, sería valioso explorar cómo las políticas de apoyo académico, las estrategias de enseñanza y las estructuras curriculares pueden influir de manera diferente en estudiantes con diversos rasgos de personalidad. Por ejemplo, es probable que políticas diseñadas para reducir la ansiedad, como tutorías personalizadas o programas de manejo del estrés, tengan un impacto más positivo en estudiantes con altos niveles de neuroticismo. Por otro lado, la implementación de políticas que fomenten la autonomía y la innovación podría ser más beneficiosa para estudiantes con altos niveles de apertura a la experiencia.

Asimismo, sería pertinente considerar otros factores que influyen en la motivación y el rendimiento académico en la educación superior, como el clima institucional, las expectativas sociales y familiares, y las experiencias previas de los estudiantes. La inclusión de estas variables en futuros estudios permitiría una comprensión más holística del rendimiento académico, considerando no solo los aspectos individuales, sino también el entorno y las circunstancias que rodean a los estudiantes. Investigaciones futuras podrían, por tanto, adoptar un enfoque multidimensional que incluya factores contextuales, como el apoyo social y las características del entorno de aprendizaje, para desarrollar estrategias más integrales que promuevan tanto la motivación como el rendimiento académico.

Por último, una investigación comparativa entre diferentes instituciones educativas y contextos culturales podría proporcionar una perspectiva más amplia sobre cómo estos factores interactúan en distintos entornos. Esto ayudaría a generalizar los hallazgos y a desarrollar políticas educativas más inclusivas y efectivas.

## CAPÍTULO VI. REFERENCIAS

### BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association [APA]. (2003). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*.  
[https://ibiseducacion.org/IMG/pdf/APA2003\\_capacitacion.pdf](https://ibiseducacion.org/IMG/pdf/APA2003_capacitacion.pdf)
- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Medica Panamericana S.A.
- Améstica-Rivas, L., King-Domínguez, A., Sanhueza Gutiérrez, D., & Ramírez González, V. (2021). Efectos económicos de la deserción en la gestión universitaria: el caso de una universidad pública chilena. *https://www.redalyc.org*, 18, núm. 35, pp. 209-231, 2021(35), 209-231.  
<https://doi.org/DOI>: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5772>
- Becerra, C., & Morales, M. (mayo de 2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Revista Innovación Educativa*, XV(68), 136-153.
- Caballero D, C., Abello , L., & Palacio, S. (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. <https://redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). La personalidad predice el rendimiento académico: evidencia de dos muestras universitarias longitudinales. *Revista de investigación en personalidad*, 37(4).  
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00578-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00578-0)
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad* (3° ed.). Pearson Educación.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de Ética Profesional* .  
<http://colegiopsicologos.cl/>: <http://colegiopsicologos.cl/>

- Comisión Nacional de Acreditación Chile (CNA). (2022). *Criterios y Estándares para la Acreditación de Universidades*. Comisión Nacional de Acreditación Chile: <https://www.cnachile.cl/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares.aspx>
- Costa, P., & McCrae, R. (2008). *Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R). Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)* (3 ed.). Tea ediciones.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso Besio, C., Marambio-Guzmán, K., & Tapia Henríquez, C. (2015). Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40(10), 690-695. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33941643007.pdf>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 65-86.
- Duran-Aponte, & Pujol. (2013). *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez*. Retrieved 3 de 9 de 2023, from <http://www.scielo.org.co>: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n3/v12n3a03.pdf>.
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Estudios pedagógicos*(1), 83-97.
- Eccles, J., Simpkins, S., Fredricks, J., Roeser, R., & Schiefele, U. (3 de 2015). *Desarrollo de la motivación y el compromiso de logro*. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- EducaLT. (2022). *ranking-de-gestion-la-tercera-que-pasa/*. <https://www.educalt.com/ranking-de-gestion-la-tercera-que-pasa/>.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Gallegos, J., Campos, N., Canales, K., & González, E. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias

Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Revista Formación Universitaria*, XI(3), 11-18.

Garbanzo Vargas, 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., 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 64-74.

García, J.-M. (23 de diciembre de 2015). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *Revista Reidocrea*, V(1), 1-8. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39336/5-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, A. (junio de 2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). <https://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). Mc Graw Hill. Education.

Jhon, O., & Srivastava, S. (3 de 1999). *The Big-Five Trait Taxonomy History, Measurement, and Theoretical Perspectives*. pages.uoregon.edu: <https://pages.uoregon.edu/sanjay/pubs/bigfive.pdf>

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). The Big Five Inventory--Versions 4a and 54.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Cambio de paradigma hacia la taxonomía integradora de rasgos de los Cinco Grandes: Historia, medición y cuestiones conceptuales. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Manual de personalidad: teoría e investigación*. 114-158.

Komarraju, M., Karau, S., Schmeck, R., & Avdic, A. (2011). Los cinco grandes rasgos de personalidad, estilos de aprendizaje y logros académicos.

*Personalidad y diferencias individuales*, 51(4), 472-477.  
[https://www.researchgate.net/publication/251531386\\_The\\_Big\\_Five\\_personality\\_traits\\_learning\\_styles\\_and\\_academic\\_achievement](https://www.researchgate.net/publication/251531386_The_Big_Five_personality_traits_learning_styles_and_academic_achievement)

Lara, L., Monje, M., Fuster-Villaseca, J., & Dominguéz-Lara, S. (2021). Adaptación y validación del big five inventory para estudiantes universitarios chilenos/ adaptation and validation of the big five inventory in chilean university students. *Revista Mexicana de Psicología*, 38(2).  
<https://www.researchgate.net/publication/357241145>

Lara, L., Monje, M., Fuster-Villaseca, j., & Dominguez-Lara, S. (2021). Adaptación y validación del big five inventory para estudiantes universitarios chilenos/ adaptation and validation of the big five inventory in chilean university students. *Revista Mexicana de Psicología*, XXXVIII(2), 83–94.  
<https://www.researchgate.net/publication/357241145>

Llanga, E., Pardo, J., Panchi, K., Paucar, M., & Quintanilla, D. (28 de junio de 2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Revista Atlante*.

Mamani, T. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 38-44.

Manassero, M.-A., & Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Revistas Científicas de América Latina*, VI(2), 361-376.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72707210>

Manrique, Z. (2023). Motivación intrínseca y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac*, 78-85.

Martín Pavón, M., Sevilla Santo, D., & Jenaro Río, C. (2018). *Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación*. <https://doi.org/https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2556>

Morales Navarro, M., Guzmán Utreras, E., & Baeza Ugarte, C. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como

predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO*, 6(2), 59-80. Retrieved 30 de 8 de 2023, from <https://revistas.uchile.cl:https://revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/54680/58860>

Morán, C., & Menezes dos Anjos, E. (15 de febrero de 2016). La motivación de logro como impulsor creador de bienestar: Su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 11(1), 31-40.

Morris, C., & Maisto, A. (2009). *Psicología*. México: Person educación.

Naranjo, M.-L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancias en el ámbito educativo. *Revista Educación*, XXXIII(2), 153-170.

Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Niño de Guzmán, I., Calderón, A., & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 121-143.

Oñate, M., Blanco, E., Gentile, E., & Tortul, M. (2021). Rasgos de personalidad y rendimiento académico en jóvenes universitarios argentinos. *Educación y Ciencia* (2021), 10(56), 21-33, 10(56), 21-33. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/217061>

Páez, M., & Castaño, J. (2015). inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte*, 268-285.

Petri, H., & Govern, J. (2006). *Motivación, Teoría Investigación y Aplicaciones*. México: Thomsom Editores.

- Pineda, O., & Alcántara, N. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare*, 19-34.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322. *Psychological bulletin*, 135(2), 322. [https://www.researchgate.net/publication/24170515\\_A\\_Meta-Analysis\\_of\\_the\\_Five-Factor\\_Model\\_of\\_Personality\\_and\\_Academic\\_Performance/link/0deec522a aaf4f00b7000000/download](https://www.researchgate.net/publication/24170515_A_Meta-Analysis_of_the_Five-Factor_Model_of_Personality_and_Academic_Performance/link/0deec522a aaf4f00b7000000/download)
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA.
- Santrock, J. (2013). *Psicología de la educación* (Vol. V). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Schultz, D., & Schultz, S. (2010). *Teorías de la Personalidad* (9° ed.). CENGAGE Learning.
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES] . (2021). *Informe 2021, Retención de primer año de pregrado, Cohorte 2007-2020*. Santiago.
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES]. (2023). *Informe de Retención de 1er Año de Pregrado Cohortes 2018-2022*. Santiago.
- Sollod, R., Wilson, J., & Monte, C. (2009). *Teorías de la Personalidad* (8° ed.). McGraw Hill.
- Sotomayor, P., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica. *Estudios y Experiencias en Educación*, 199-233.
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2022). Análisis empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según

opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, II(63), 17-30.

Universidad Miguel de Cervantes [UMC]. (14 de Noviembre de 2023). *Historia*. Retrieved Noviembre de 2023, from [www.uncervantes.cl](http://www.uncervantes.cl): <https://www.uncervantes.cl>

Zumárraga-Espinosa, M., Luzuriaga, J., Armas, R., González, Y., & Peñaherrera, L. (2020). *¿Los rasgos de personalidad importan? Medición y análisis de su correlación con el rendimiento académico como aporte a los procesos institucionales de orientación vocacional*. (C. CLABES, Ed.) [www.revista.utp.ac.pa](http://www.revista.utp.ac.pa): <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2699>

## CAPÍTULO VII. ANEXOS

### Anexo N° 1 Instrucciones de puntuación de Big Five Inventory (BFI)

#### SCORING INSTRUCTIONS

To score the BFI, you'll first need to **reverse-score** all negatively-keyed items:

Extraversion: 6, 21, 31  
 Agreeableness: 2, 12, 27, 37  
 Conscientiousness: 8, 18, 23, 43  
 Neuroticism: 9, 24, 34  
 Openness: 35, 41

To recode these items, you should subtract your score for all reverse-scored items from 6. For example, if you gave yourself a 5, compute 6 minus 5 and your recoded score is 1. That is, a score of 1 becomes 5, 2 becomes 4, 3 remains 3, 4 becomes 2, and 5 becomes 1.

Next, you will create scale scores by **averaging** the following items for each B5 domain (where R indicates using the reverse-scored item).

Extraversion: 1, 6R, 11, 16, 21R, 26, 31R, 36  
 Agreeableness: 2R, 7, 12R, 17, 22, 27R, 32, 37R, 42  
 Conscientiousness: 3, 8R, 13, 18R, 23R, 28, 33, 38, 43R  
 Neuroticism: 4, 9R, 14, 19, 24R, 29, 34R, 39  
 Openness: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35R, 40, 41R, 44

#### SPSS SYNTAX

##### \*\*\* REVERSED ITEMS

```
RECODE
  bfi2 bfi6 bfi8 bfi9 bfi12 bfi18 bfi21 bfi23 bfi24 bfi27 bfi31 bfi34 bfi35
  bfi37 bfi41 bfi43
  (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO bfi2r bfi6r bfi8r bfi9r bfi12r bfi18r bfi21r bfi23r bfi24r
  bfi27r bfi31r bfi34r bfi35r bfi37r bfi41r bfi43r.
EXECUTE .
```

##### \*\*\* SCALE SCORES

```
COMPUTE bfi_e = mean(bfi1,bfi6r,bfi11,bfi16,bfi21r,bfi26,bfi31r,bfi36) .
VARIABLE LABELS bfi_e 'BFI Extraversion scale score'.
EXECUTE .
```

```
COMPUTE bfi_a = mean(bfi2r,bfi7,bfi12r,bfi17,bfi22,bfi27r,bfi32,bfi37r,bfi42) .
VARIABLE LABELS bfi_a 'BFI Agreeableness scale score'.
EXECUTE .
```

```
COMPUTE bfi_c = mean(bfi3,bfi8r,bfi13,bfi18r,bfi23r,bfi28,bfi33,bfi38,bfi43r) .
VARIABLE LABELS bfi_c 'BFI Conscientiousness scale score'.
EXECUTE .
```

```
COMPUTE bfi_n = mean(bfi4,bfi9r,bfi14,bfi19,bfi24r,bfi29,bfi34r,bfi39) .
VARIABLE LABELS bfi_n 'BFI Neuroticism scale score'.
EXECUTE .
```

```
COMPUTE bfi_o = mean(bfi5,bfi10,bfi15,bfi20,bfi25,bfi30,bfi35r,bfi40,bfi41r,bfi44) .
VARIABLE LABELS bfi_o 'BFI Openness scale score'.
EXECUTE .
```

**REFERENCE INFORMATION**

The BFI should be cited with the original and a more accessible, recent reference:

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory--Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.

## Anexo N° 2 Test Big Five Inventory (BFI)

### Inventario de los Cinco Grandes (BFI) Rasgos de personalidad

*Benet-Martínez & John, en su adaptación de Lara, Monje, Fuster-Villaseca, y Domínguez-Lara*

Las siguientes expresiones le describen a usted con más o menos precisión. Por ejemplo, ¿está de acuerdo en que usted es alguien "chistoso, a quien le gusta bromear"? Por favor escoja un número para cada una de las siguientes expresiones, indicando así hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo en cómo le describe a usted.

Muy en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Muy de acuerdo
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

Me veo a mí mismo(a) como alguien que . . .

- 1. es bien hablador
- 2. tiende a ser crítico
- 3. es minucioso en el trabajo
- 4. es depresivo, melancólico
- 5. es original, se le ocurre ideas nuevas
- 6. es reservado
- 7. es generoso y ayuda a los demás
- 8. puede a veces ser algo descuidado
- 9. es calmado controla bien el estrés
- 10. tiene intereses muy diversos
- 11. está lleno de energía
- 12. prefiere trabajos que son rutinarios
- 13. inicia disputas con los demás
- 14. es un trabajador cumplidor, digno de confianza
- 15. con frecuencia se pone tenso
- 16. tiende a ser callado
- 17. valora lo artístico, lo estético
- 18. tiende a ser desorganizado
- 19. es emocionalmente estable, difícil de alterar
- 20. tiene una imaginación activa
- 21. persevera hasta terminar el trabajo
- 22. es a veces maleducado con los demás
- 23. es inventivo
- 24. es generalmente confiado
- 25. tiende a ser flojo, vago
- 26. se preocupa mucho por las cosas
- 27. es a veces tímido, inhibido

- \_\_\_ 28. es indulgente, no le cuesta perdonar
- \_\_\_ 29. hace las cosas de manera eficiente
- \_\_\_ 30. es temperamental, de humor cambiante
- \_\_\_ 31. es ingenioso, analítico
- \_\_\_ 32. irradia, entusiasmo
- \_\_\_ 33. es a veces frío y distante
- \_\_\_ 34. hace planes y lo sigue cuidadosamente
- \_\_\_ 35. mantiene la calma en situaciones difíciles
- \_\_\_ 36. le gusta reflexionar, jugar con las ideas
- \_\_\_ 37. es considerado y amable con casi todo el mundo
- \_\_\_ 38. se pone nervioso con facilidad
- \_\_\_ 39. es educado en arte, música, o literatura
- \_\_\_ 40. es asertivo, no teme expresar lo que quiere
- \_\_\_ 41. le gusta cooperar con los demás
- \_\_\_ 42. se distrae con facilidad
- \_\_\_ 43. es extrovertido, sociable
- \_\_\_ 44. tiene pocos intereses artísticos

**Por favor, compruebe que ha escrito un número delante de cada frase**

- (1) Muy en desacuerdo
- (2) Ligeramente en desacuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) Ligeramente de acuerdo
- (5) Muy de acuerdo

## Anexo N° 3 Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G)

### Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML-G)

*Manassero y Vásquez, en su adaptación de Durán-Aponte y Pujol*

Por favor, responda cada ítem de la escala según su percepción personal sobre su motivación y actitudes hacia el logro académico. Utilice la escala de Likert de 1 a 6 puntos, donde 1 representa total desacuerdo con la afirmación y 6 total acuerdo o presencia del evento.

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del semestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO      6 5 4 3 2 1      NADA SATISFECHO

2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el semestre anterior y la nota que esperabas obtener?

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS      6 5 4 3 2 1      PEOR DE LO QUE ESPERABAS

3. ¿Cuán justas son tus notas del semestre anterior con relación a lo que te merecías?

TOTALMENTE JUSTAS      6 5 4 3 2 1      TOTALMENTE INJUSTAS

4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este semestre?

NINGÚN ESFUERZO      1 2 3 4 5 6      MUCHO ESFUERZO

5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este semestre?

MUCHA CONFIANZA      6 5 4 3 2 1      NINGUNA CONFIANZA

6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este semestre?

MUCHA PROBABILIDAD      6 5 4 3 2 1      POCA PROBABILIDAD

7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?

MUY MALA      1 2 3 4 5 6      MUY BUENA

8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este semestre?		
MUY IMPORTANTES	6 5 4 3 2 1	NADA IMPORTANTES
9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este semestre?		
NINGÚN INTERÉS	1 2 3 4 5 6	MUCHO INTERÉS
10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este semestre?		
MUCHA SATISFACCIÓN	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN
11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este semestre?		
DISMINUYEN MI NOTA	1 2 3 4 5 6	AUMENTAN MI NOTA
12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?		
MUCHO AFÁN	6 5 4 3 2 1	NINGÚN AFÁN
13. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea este semestre?		
SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO	6 5 4 3 2 1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?		
EXIGENCIAS MUY BAJAS	1 2 3 4 5 6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?		
SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6 5 4 3 2 1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este semestre?		
NINGUNA GANA	1 2 3 4 5 6	MUCHÍSIMAS GANAS
17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?		
SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO	6 5 4 3 2 1	NUNCA TERMINO CON ÉXITO
18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este semestre?		
SIEMPRE ME ABURRO	1 2 3 4 5 6	NUNCA ME ABURRO

## Anexo N° 4 Consentimiento Informado



**Investigación:** *"Rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes al cohorte 2023 de psicología de la Universidad Miguel de Cervantes."*

**Investigadores:**

Víctor Araya Agüero [[victor.araya@alumni.umc.cl](mailto:victor.araya@alumni.umc.cl)]

Marta Jorquera Vargas [[marta.jorquera@alumni.umc.cl](mailto:marta.jorquera@alumni.umc.cl)]

Estudiantes de Psicología Universidad Miguel de Cervantes [UMC].

Nos dirigimos a usted para solicitar su consentimiento para participar en la investigación titulada "Rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes al cohorte 2023 de psicología de la Universidad Miguel de Cervantes".

Somos Víctor Araya Agüero & Marta Jorquera Vargas Estudiantes de psicología de la UMC.

### Consentimiento Informado

Yo, como estudiante de Psicología declaro el consentimiento para ser parte de la investigación denominada "Rasgos de personalidad y motivación de logro en el rendimiento académico en estudiantes pertenecientes al cohorte 2023 de psicología de la Universidad Miguel de Cervantes". Este estudio se justifica en virtud de la importancia que reviste comprender y abordar los factores que inciden en el desempeño académico, con especial énfasis en los rasgos de personalidad y la motivación de logro. Este es un proyecto de investigación que cuenta con el respaldo de la propia Universidad Miguel de Cervantes UMC.

La presente investigación pretende determinar si existe relación significativa entre rendimiento académico y rasgos de la personalidad, motivación de logro de los estudiantes del cohorte 2023 Psicología UMC, según jornadas (diurno-vespertino), en el periodo del primer y segundo semestre del año 2023, y nuestra participación se llevará a cabo presencial o vía virtual, por intermedio de información académica entregada por la universidad, encuestas e instrumentos a utilizar.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un código, esto significa que las respuestas no podrán ser reconocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en consentimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio por la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que me puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Nombres y Apellidos:

Cedula de identidad:

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

Firma:

Fecha:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------