

# Características de la motivación de logro y desempeño académico en universitarios con alto desempeño académico y en universitarios con aptitud intelectual sobresaliente

DIANA IRASEMA CERVANTES-ARREOLA,<sup>1</sup> JUAN ANDRÉS ELÍAS-HERNÁNDEZ,<sup>2</sup>  
BEATRIZ ANGUIANO-ESCOBAR,<sup>3</sup> EDSUA MARENA OLVERA-CARRANZA<sup>4</sup>



## Resumen

Se presenta un análisis sobre los elementos de la motivación de logro académico y el desempeño académico, relacionados en cuatro casos de dos grupos de estudio: jóvenes universitarios con aptitud intelectual sobresaliente y jóvenes con alto desempeño académico. El enfoque metodológico del estudio es mixto, de tipo no experimental transversal, correlacional y diseño de estudio de casos múltiple. La muestra de la sección cuantitativa fue no probabilística por nominación de profesores, de 21 participantes, sobre casos de ambos grupos de estudio; en la sección cualitativa se trabajó con cuatro casos (dos de cada grupo). Se usó la escala breve de inteligencia Shipley 2, la escala de motivación de logro académico y se realizó una entrevista estructurada abierta. De los resultados cuantitativos se obtuvo que el CI tiene una relación positiva moderada con la *competitividad* en cuanto a que otros obtengan mejores calificaciones ( $r = 0.521$ ) y cuando su trabajo es mejor que el de los demás ( $r = 0.474$ ), sin embargo, el rendimiento académico no tiene relación significativa con ninguno de los dos factores de

## Characteristics of Academic Achievement Motivation and Academic Performance in University Students with High Academic Performance and Intellectual Giftedness Students

## Abstract

This research presents an analysis on the elements of academic achievement motivation and academic performance, related in four cases of two study groups: university students with intellectual giftedness and students with high academic performance. The methodological approach of the study is mixed, of a non-experimental correlational transversal study and a multi-case study. The sample of the quantitative section was not probabilistic by nomination of professors, of 21 participants, on both study cases groups; In the qualitative section it is established with four cases (two, from each group). The instruments used were: the Shipley 2 intelligence scale, the motivation scale for academic achievement and an open structured interview. From the quantitative results it was obtained that the CI has a moderate positive relationship with the competitiveness in relation to others that obtain better qualifications ( $r = 0.521$ ) and when their work is better than that of the others ( $r = 0.474$ ), the academic performance has no significant relationship with either of the two factors of the achievement motivation

Recibido: 16 de octubre de 2019  
Aceptado: 14 de noviembre de 2019  
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Educación. diana.cervantes@uacj.mx, ORCID 0000-0003-2353-1309
- 2 Profesor de Medio Tiempo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Educación. andres.elias@uacj.mx, ORCID 0000-0002-0876-3542

la escala de motivación de logro. Del análisis de la sección cualitativa, las similitudes en los casos aparecieron sobre elementos de la exigencia, cumplimiento de metas, la búsqueda de alternativas y del éxito y los temores al fracaso. Las diferencias encontradas fueron en cuanto a las características personales y en el desempeño académico, así como las subcategorías de metas, resolución de problemas, automotivación y reconocimiento.

*Palabras clave:* Aptitud intelectual sobresaliente, Jóvenes, Motivación de logro académico, Desempeño académico.

---

scale. From the analysis of the qualitative section, the similarities in the cases appeared on elements of the requirement, fulfillment of goals, the search for alternatives and success and fears of failure. The differences found were in terms of the personal characteristics and academic performance the differences stand out, as well as the sub-categories of goals, problem solving, self-motivation and recognition.

*Key words:* Intellectual Giftedness, Young People, Academic Achievement Motivation, Academic Performance.

---

3 Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, Programa de la Licenciatura en Educación. [beatriz.anguiano@uacj.mx](mailto:beatriz.anguiano@uacj.mx), ORCID 0002-3533-5607

4 Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades. [al150887@alumnos.uacj.mx](mailto:al150887@alumnos.uacj.mx)

## Introducción

Un tema actual en México en cuestión educativa es el de la inclusión, la cual está inmersa en lo referente a la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el ámbito de la educación especial, según lo plantea la Secretaría de Educación Pública [(SEP), 2006]. Dentro de esta temática, existe un área que se explora poco a nivel superior, los estudiantes talentosos, con aptitudes sobresalientes (AS) y los de alto desempeño académico (ADA), ya que pareciera que estos casos no requieren apoyo o se da por hecho que por sus habilidades y capacidades, pueden hacer solos las cosas.

Este planteamiento no solo es relevante de replantear, sino que existen diversos factores para los casos, en específico de las Aptitudes Intelectuales Sobresalientes (AIS), que pueden tener influencia en la realización de actividades o incluso en su desempeño académico. Debido a diversas causas y factores que inciden en los estudiantes con AIS, la educación debe tener modificaciones, adecuaciones y mejoras para ellos, pues conforme avanzan en su trayecto académico (en muchos de los casos sin recibir una atención apropiada), no se impulsa su aptitud y/o talento académico, y, como lo mencionan, Elvira, Méndez y Auces (2017), es de vital importancia reconsiderar las prácticas, forma de pensar, actitudes e incluso las políticas en las instituciones educativas, para llevar a cabo un apoyo integral a los estudiantes, con oportunidades, en lugar de limitaciones.

La labor de identificación y atención para estos casos inició hace varios años; según diversos antecedentes la identificación data desde 1986, cuando inició la atención a niños con aptitudes sobresalientes en educación básica y se estableció una propuesta de intervención para la atención educativa dentro y fuera del aula (SEP, 2006). Sin embargo, el trabajo que se ha efectuado mayormente es en el nivel básico, pues según datos estadísticos, se reporta que se ha dado atención a alrededor de 170,122 estudiantes sobresalientes en México, y se estima que en el nivel básico al menos el 10% de los estudiantes tiene aptitudes sobresalientes, por lo que, según esta aproximación en relación con las escuelas existentes y los servicios educativos, solo el 6.5% es atendido (SEP, 2012). Estos datos evidencian la falta de apoyo para estos casos y su poco seguimiento hacia otros niveles educativos, entre los que se encuentra la educación superior.

Estos datos, además de generar una reflexión sobre la atención, plantean también interrogantes sobre el conocimiento con que se cuenta sobre las características de los jóvenes con AS y un alto desempeño académico (en adelante, ADA), ya que entre más datos se tengan sobre ellos, obtendrán mayores beneficios a través de los programas de intervención y apoyo dedicados a estos casos.

Estudios realizados con casos de AS y ADA han destacado algunas características como que los estudiantes que muestran un alto desempeño académico (ADA) poseen mayor confianza en sus capacidades para aprender y por lo general esperan buenos resultados del esfuerzo realizado (Schunk, 2012), así como mayor logro o éxito de esa tarea, como resultado de sus acciones. Caso distinto para los estudiantes con AIS, como que alrededor del 70% de los casos sobresalientes puede presentar un bajo desempeño escolar (Gálvez, 2000).

Debido a estas razones, la motivación de logro representa una disposición estable o una característica que lleva al individuo a esforzarse por el éxito (Atkinson, 1957). Por ello resulta un factor importante de ser estudiado y esto puede crear múltiples líneas de enfoque en los procesos educativos que la universidad puede ofrecer para estos estudiantes, caso también semejante en estudiantes con AIS, pues investigaciones han demostrado que el rendimiento académico se ve predicho por elementos afectivos y de motivación (Kohler, 2013).

### *Modelos explicativos de la superdotación (aptitudes sobresalientes)*

Aunado a los puntos que apoyan en el conocimiento de las AIS, la conceptualización del término ha sido también un problema, pues a las AS se les puede denominar en la literatura como superdotación, sobredotación, dotación, alumnos sobresalientes, aptitudes sobresalientes, por lo que en México se ha adoptado el término *aptitudes sobresalientes* para estas personas.

Es relevante mencionar que existen modelos explicativos sobre ellas, tales como los modelos de capacidades, que tienen una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición de la inteligencia como condición innata (Martínez *et al.*, 2012), los modelos socioculturales, en los cuales se menciona la importancia e influencia que tiene el contexto sociocultural para las aptitudes sobresalientes (Peñas, 2008), los modelos orientados al rendimiento, que pretenden explicar las características esenciales para

alcanzar rendimientos altos o tener logros observables como indicativo para determinar las AS, que se centran en la habilidad intelectual general e identifican que el talento denota destrezas que son más específicas; entre los principales representantes de este modelo, se encuentran Joseph Renzulli y Francys Gagné (Alonso y Benito, 2004).

Para Gagné (2008) los dones (capacidades naturales) designan la posesión y uso de capacidades naturales destacadas, las cuales pueden ser llamadas aptitudes en al menos un área o dominio de capacidad, situando al individuo en un grado del 10% superior de sus pares de edad. También este autor refiere que la evaluación de las capacidades naturales (o aptitudes) implica algún tipo de desempeño, para lo cual generalmente se recurre a pruebas (técnicas formales) que midan el cociente intelectual o potencial intelectual (Gagné, 2015). En este campo de las capacidades naturales se encuentran los dones intelectuales, donde se encuentran las AIS, caso de estudio en conjunto a los casos de ADA, para esta investigación.

#### *Desempeño académico*

La definición de desempeño académico, desde su nombre, resulta un tanto compleja; en algunos estudios se le denomina como aptitud escolar, rendimiento escolar o desempeño escolar, pero generalmente solo se trata de diferencias semánticas, ya que en los estudios del ámbito escolar se utilizan como sinónimos (Navarro, 2003).

Pizarro y Clarck (1998) definen al desempeño académico como la medida de la capacidad que tiene una persona en relación con lo que ha aprendido durante su proceso de enseñanza. De acuerdo con Jiménez, Alvarado y Jiménez (2000) para cuestiones operativas en las investigaciones, este concepto se puede abordar a través de las pruebas objetivas o las calificaciones que brinda el profesorado.

#### *Motivación de logro*

El tema de la motivación es uno de los aspectos importantes dentro del aprendizaje, ya que el logro en ocasiones suele presentarse de manera alejada de la realidad, puesto que la falta de motivación es una de las causas más frecuentes de fracaso escolar (Polanco, 2005), por lo que representa un foco de interés para casos de ADA y AIS.

McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) definieron la motivación de logro como aquello que mueve a la persona a conducir sus acciones y sus esfuerzos, siendo persistente, en busca de un desempeño

exitoso que alcance o sobrepase estándares de excelencia. Representa una disposición estable que lleva al individuo a esforzarse por el éxito (Atkinson, 1957).

La identificación y estudio de elementos relacionados a la motivación de logro y el desempeño académico en estudiantes universitarios, tanto en casos con ADA y AIS, es valiosa para conocer las características que los diferencian, puede dar mayores herramientas para que diseñar programas de apoyo, atención o enriquecimiento que les orienten en su desempeño y crecimiento profesional durante el trayecto universitario; como refieren Davia, Del Siegle, Mccoach y Burton (2012), se requiere examinar la manera de apoyar y formar al estudiante con AIS, ya que provoca que se deje escapar la potencialidad de estos estudiantes, tanto en los aspectos personal, académico, y posteriormente, profesional.

A partir de estos antecedentes, la presente investigación tiene como objetivo conocer la relación entre la motivación de logro con el cociente intelectual y el desempeño académico de los estudiantes ADA y AIS, así como el identificar y conocer las similitudes y diferencias de las características de la motivación al logro y desempeño académico en casos de estudiantes universitarios con alto desempeño académico y los estudiantes con aptitud intelectual sobresaliente. Se plantea como hipótesis que existe una relación de la motivación de logro con el desempeño académico y el cociente intelectual en estudiantes universitarios con alto desempeño académico y los estudiantes con aptitud intelectual sobresaliente. A la par se supone que los elementos de la motivación de logro académico y del desempeño académico presentan características diferentes en los casos de ADA y de AIS.

#### **Método**

El estudio tiene un enfoque metodológico llevado a cabo en dos secciones: sección cuantitativa no experimental transversal correlacional y en sección cualitativa con diseño de estudio de casos múltiple.

En la primera sección del estudio los participantes pertenecen a una población de estudiantes de diferentes programas de la División Multidisciplinaria ubicada en campus sur de una universidad pública del Norte de México: Educación (n = 14.66.7%), Enseñanza del inglés (n = 1.4.8%), Periodismo (n = 5.23.8%) e Ingeniería en Software (n = 1.4.8%), que se encuentran cursando distintos niveles de su carrera (principiante, intermedio y avanzado), con edades que oscilan entre los 20 y 37 años (M = 23), de los cuales 13 (71.4%) son

mujeres y 8 (28.6%) son hombres. La selección de participantes fue a través de la nominación de profesores, con la restricción de que nominaran estudiantes que ya cursaran segundo semestre, para poder conocer el promedio general que llevan en el programa y que la nominación fuera independiente del promedio que llevaba a la fecha. Se invitó a participar en el estudio a los jóvenes nominados y a jóvenes de estas carreras donde se hizo esta nominación que tuvieran los promedios más altos. Se trabajó con 21 estudiantes con participación voluntaria en la investigación (nominados y de promedios altos/desempeño alto), en una muestra no probabilística por conveniencia.

De los informantes de la sección dos del estudio, se trabajó con cuatro casos, dos estudiantes con AIS y dos con ADA. A partir de los datos generales de identificación se tiene que:

La informante 1, con clave PAIS1 (P = participante, AIS = aptitud intelectual sobresaliente), es mujer, soltera, de 21 años, con ocupación estudiante y trabajadora, con nivel socioeconómico medio y cursa sus estudios en el programa de Educación.

La informante 2, con clave PAIS2, es mujer, soltera, de 22 años, con ocupación solo de estudiante, con nivel socioeconómico medio y cursa sus estudios universitarios en el programa de Ingeniería en Software.

La informante 3, con clave PADA1 (P = participante, ADA = alto desempeño académico), mujer, soltera, de 23 años, ocupación estudiante y trabajadora, refiere nivel socioeconómico medio y cursa sus estudios universitarios en el programa de Educación.

El informante 4, con clave PADA2, es hombre, soltero, de 23 años, ocupación estudiante y trabajador, de nivel socioeconómico medio bajo y cursa sus estudios universitarios en el programa de Educación.

#### Procedimiento

Para el trabajo de investigación se llevó a cabo el siguiente procedimiento: a) se identificaron los casos de estudiantes AIS mediante la nominación libre de profesores; b) se realizó la revisión de los promedios más altos para la detección de estudiantes con alto desempeño académico (ADA) en los mismos grupos donde hubo nominación de profesores de los AIS; c) se seleccionaron los casos de estudiantes AIS y ADA y en ambos casos se solicitó el consentimiento informado para su participación, de los 21 que accedieron participar, se les aplicó la escala breve de inteligencia Shipley 2 para obtener su CI y la Escala de Motivación al logro académico; d) se analizaron los datos obteni-

dos de ambas escalas en el software estadístico SPSS; e) posterior a ello, de los 21 participantes, se identificaron los casos que obtuvieron una puntuación estándar encima de 120 (de acuerdo a la escala Shipley 2, la categoría interpretativa del rango 120-129 considerada muy por encima del promedio), para seleccionar los casos AIS (dos informantes); a la par se seleccionaron dos casos de ADA, tomando en cuenta que su puntuación estándar obtenida no fuera encima de 120, pero que tuvieran los promedios más altos en su carrera; f) se realizó una entrevista a profundidad con los cuatro casos, cuyos cuestionamientos indagaban acerca de elementos de su desempeño académico y elementos de la motivación de logro académico; g) por último se realizó el análisis de las entrevistas a profundidad para determinar categorías de ambas temáticas a fin de encontrar las diferencias para estos casos (ADA y AIS).

#### Instrumentos

Se utilizaron diversos instrumentos. La Escala de Motivación de Logro Académico se compone de ocho ítems que se responden con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 0 (Nunca) hasta 5 (Siempre). Los ítems se encuentran agrupados en dos factores: *Maestría*, que refiere a la preferencia por enfrentar tareas académicas difíciles y buscar la perfección en su realización y *Competitividad*, que refiere al interés por superar a los otros en aspectos académicos. Este instrumento cuenta con reportes de validez de constructo, que se llevaron a cabo por medio de un análisis factorial confirmatorio, mediante el método de ecuaciones estructurales (Valdés, Urías, Torres, Carlos y Montoya, 2012).

Por otra parte, se utilizó el Test Breve de Inteligencia Shipley 2, que evalúa el factor general de la inteligencia (*g*). Su función fue establecer relaciones mediante razonamiento deductivo abstracto; es de capacidad intelectual, habilidad mental general; no verbal, de selección múltiple y las puntuaciones que arroja son percentiles, bajo siete categorías interpretativas (bajo < 70, muy por debajo del promedio 70-79, por debajo del promedio 80-89, promedio 90-109, por encima del promedio 110-119, muy por encima del promedio 120-129 y superior  $\geq$  130) (Shipley, Gruber y Martin, 1993).

También se utilizó una guía de la entrevista conformada por 18 preguntas estructuradas abiertas, de las cuales, dos se enfocan en la descripción de características personales que destacan en él o ella; cuatro abordan cuestiones de desempeño académico y 12

tratan de elementos relacionados a la motivación de logro académico.

## Resultados

En cuanto a los resultados de la sección cuantitativa, se obtuvo que el CI tiene una relación positiva moderada con la *competitividad* en cuanto a que otros obtengan mejores calificaciones ( $r = 0.521$ ) y cuando su trabajo es mejor que el de los demás ( $r = 0.474$ ), sin embargo, el desempeño académico (DA) no tiene relación significativa con ninguno de los dos factores de la escala de motivación de logro (Cuadro 1).

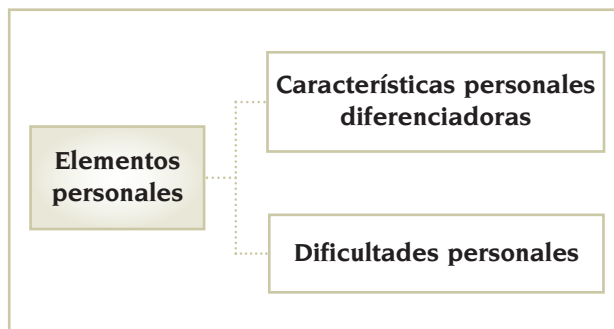
Por otro lado, se relacionan de manera negativa la motivación de logro y el cociente intelectual, con la satisfacción de hacer un buen trabajo y la responsabilidad con las tareas. Dados estos resultados se puede mencionar que la motivación de logro en estudiantes con alto desempeño académico y aptitud intelectual sobresaliente, no permite establecer una relación significativa con el desempeño académico y el CI, así como con el factor de maestría que tiene que ver con afrontar tareas académicas difíciles y buscar la perfección en su realización.

En lo que respecta a los resultados de la sección cualitativa, se determinaron tres grandes categorías a partir del análisis de las entrevistas de los cuatro informantes: 1) elementos personales, 2) desempeño académico y 3) motivación de logro. De ahí se desprendieron 13 subcategorías y nueve más que derivaron de tres de estas últimas. A continuación se presentan los esquemas de categoría obtenidos, para mayor claridad.

### 1. Elementos personales

En esta categoría se abordan aspectos relaciona-

dos a características personales o puntos en los cuales existen algunas diferencias en relación a sus pares etarios o por su desempeño académico, así como algunas dificultades a las cuales se han enfrentado por sus características personales (Figura 1).



**Figura 1. Mapa temático de fuentes y estrategias de autorrealización**

Fuente: Elaboración propia.

### 2. Desempeño académico

Se abordan elementos que están unidos a su rendimiento académico, la forma en que perciben este punto en cuanto a sus capacidades y procesos de aprendizaje (Figura 2).

### 3. Motivación de logro

En esta categoría se revisan diversos elementos que se conceptualizan en la motivación de logro y motivación de logro académico desde la perspectiva de los estudiantes (Figura 3).

#### 1.1. Elementos personales

De las entrevistas realizadas, en la categoría de características personales, los elementos que desta-

**Cuadro 1. Correlaciones entre el desempeño académico, cociente intelectual y variables de motivación de logro**

Medidas	DA	ML1	ML2	ML3	ML4	ML5	ML6	ML7	ML8	CI
DA	1	.154	.295	.276	.199	.009	-.026	.007	.021	.021
ML1	.154	1	.183	-.116	.030	-.326	-.568**	-.494*	-.254	-.291
ML2	.295	.183	1	.395	.072	.242	.109	.136	-.303	-.120
ML3	.276	-.116	.395	1	.634**	.284	.194	.172	-.040	-.101
ML4	.199	.030	.072	.634**	1	.028	-.179	-.015	-.010	-.090
ML5	.009	-.326	.242	.284	.028	1	.842**	.874**	.448*	.398
ML6	-.026	-.568**	.109	.194	-.179	.842**	1	.930**	.543*	.521*
ML7	.007	-.494*	.136	.172	-.015	.874**	.930**	1	.565**	.474*
ML8	.021	-.254	-.303	-.040	-.010	.448*	.543*	.565**	1	.231
CI	.021	-.291	-.120	-.101	-.090	.398	.521*	.474*	.231	1

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .



**Figura 2. Mapa de la categoría dos "Desempeño académico", con subcategorías**  
 Fuente: Elaboración propia.

can son la perfección y la determinación, en los casos PAIS1 y PAIS2.

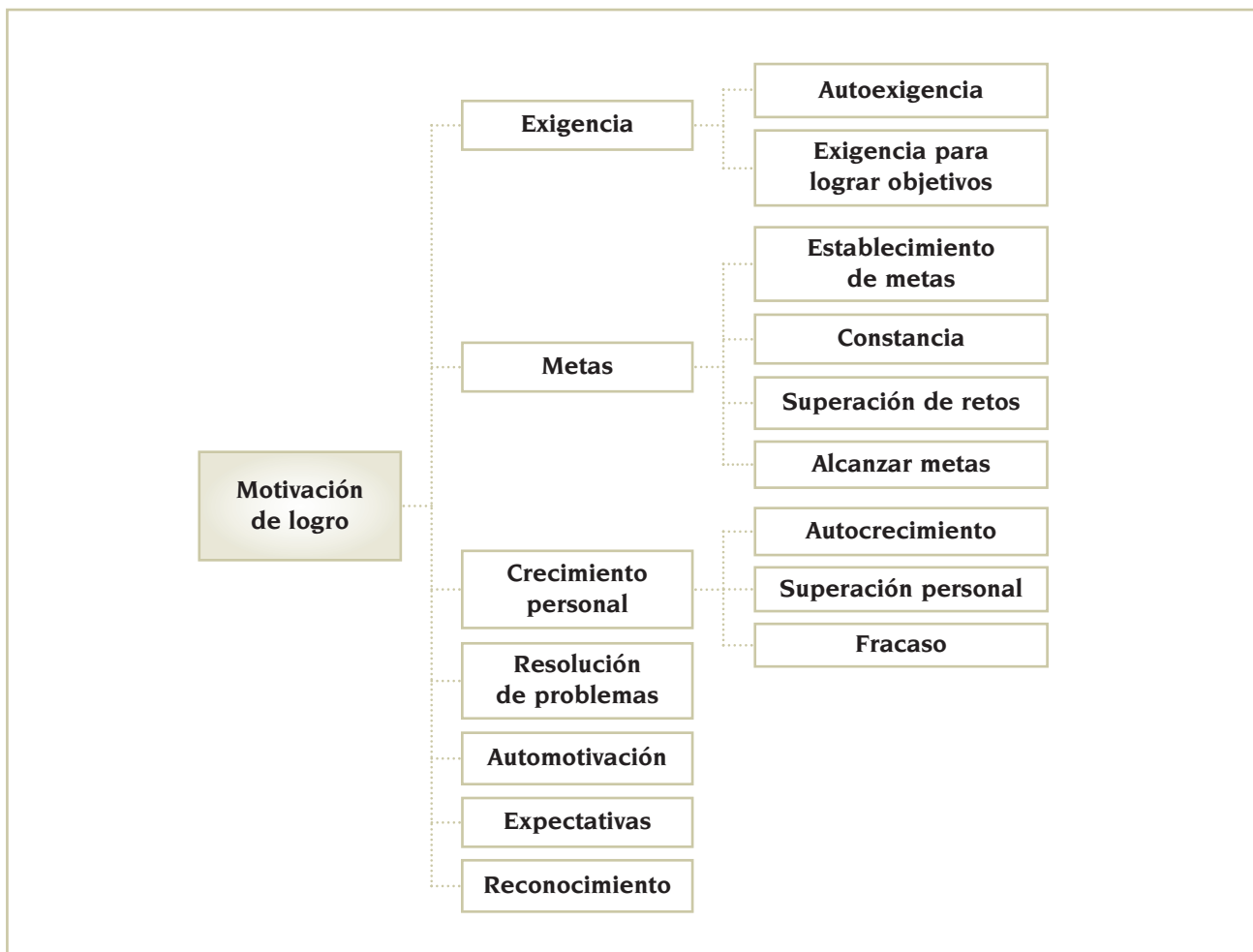
"Soy muy perfeccionista entonces mis calificaciones se deben a parte a eso, porque lo trabajo y lo trabajo hasta que de alguna manera cumple lo que yo imagino" (PAIS1).

"Me ha mencionado mucho mi papá es que soy determinada y cuando quiero conseguir algo que siempre hago el esfuerzo hasta que lo consigo" (PAIS2).

En los casos de PADA1 y PADA2, los elementos personales que mencionan son la responsabilidad, la resiliencia, tomar riesgos, ser creativa y saber trabajar bajo presión.

"A veces los riesgos que tomo en algunas materias [...] también la creatividad [...] hacer algo que no se vea tan común. Puedo trabajar mucho más eficiente bajo presión" (PADA1).

"Lo que destaca en mí es la resiliencia que tengo



**Figura 3. Mapa de categorías tres "Motivación de logro", con subcategorías**  
 Fuente: Elaboración propia.

[...]. [...] yo estoy por voluntad propia, más por la iniciativa, porque quiero tener una carrera. Otra es desvelarme para la entrega de trabajos [...] es ese pensamiento de - me sacrifico por la cuestión de la responsabilidad-[...]" (PADA2).

Sobre las dificultades, mencionan PADA2 y PAIS1 que las tuvieron en la primaria y secundaria y estaban relacionadas con la atención y el desempeño académico en algunas materias.

"Y sí, para ser honesta, en la primaria no ponía mucha atención" (PAIS1).

"Algunas materias no me iba tan bien, en la primaria [...]" (PADA2).

El caso es distinto en PAIS2 y PADA1 que no refieren estas dificultades.

### 2.2. Desempeño académico

En esta categoría, tres de los informantes (PAIS2, PADA1 y PADA2) le dan importancia a las calificaciones, pero en el sentido de conocimiento y aprendizaje adquirido, para ver fallos y comparar.

"Anteriormente si era muy importante para mí todas mis calificaciones [...], ahora pienso bueno a lo mejor no es una calificación que yo hubiera querido, pero bueno, es buena y si realmente aprendí, está bien [...]" (PAIS2).

"Tengo una opinión dividida, [...] hay muchas cosas que afectan [...], pero creo que lo más importante, es los conocimientos que uno adquiere [...]" (PADA1).

Sobre las técnicas de estudio, los dos casos de alto desempeño académico refieren que el recordar ejemplos, tomar apuntes en clase y repasarlos son cosas que realizan más; por su parte, en los casos con aptitud intelectual sobresaliente, PAIS1 dice que repetir conceptos o palabras para memorizarlas y organizarlas es una de sus técnicas y PAIS2 menciona que le sirve como técnica grabarse mientras repasa para después escucharlo.

En cuanto a la responsabilidad académica, en los casos de AIS, ambas coinciden en perfeccionar y comprobar que su trabajo esté bien hecho:

"Ser perfeccionista, [...] de preferencia que fuera el mejor trabajo que haya hecho, dedicarle excelencia a lo que hacía [...]" (PAIS2).

"[...] iba con los profesores para confirmar que estuviera bien... también me pasaba eso de querer comprobar, ver que las cosas estén bien" (PAIS1).

Por su parte en los casos de ADA, refieren ser responsables, sin mencionar ser perfeccionistas, solo priorizar y organizarse.

"Priorizar, siempre estoy muy atento a lo que me encargan [...]. Organizo mis tiempos" (PADA2).

Sobre los retos académicos, existe coincidencia en que la motivación es clave para lograrlos; además, la escuela representa en este momento un reto.

"Mantenerme con entusiasmo motivación [...] [...] ha sido el reto más grande, en poderme mantener estudiando" (PAIS2).

"No lo veo tanto como retos, tal vez el graduarme [...] [...] seguir con esa motivación, ese es como mi mayor reto" (PADA1).

### 3.3. Motivación de logro

De la primer subcategoría de exigencia, en lo referente al autoexigencia, PAIS1 y PAIS2 tienen coincidencias en cuanto a ser muy exigentes consigo mismas y se exigen para cumplir expectativas y hacer las cosas muy bien.

"Sí, soy muy exigente, de hecho también chocaba mucho con mis compañeros [...]" (PAIS1).

"Para mí era muy importante cumplir con las expectativas de mi familia y también las de mis maestros, [...] si yo fallaba pues me exigían hasta que saliera ya bien y eso me hizo que yo me exigiera a mí misma más y no me gustaba fallar [...]" (PAIS2).

En cambio en lo que respecta a PADA1 y PADA2, comentan que depende del trabajo que se requiera hacer, ya que considera PADA2 que en lo cotidiano, cumple con los requisitos. En cambio en la exigencia para lograr objetivos, los cuatro informantes coinciden en ser muy exigentes consigo mismos y saben que cuentan con las capacidades y habilidades para hacerlo.

"[...] si soy muy exigente conmigo misma procuro no llevar el nivel de exigencia a otras personas, que le llegue a los demás, pero si se trata de mí, sí me exijo mucho" (PAIS2).

"[...] si es más exigencia conmigo, pues digo, yo tengo la capacidad" (PADA1).

En la subcategoría de metas, PAIS1 y PAIS2, coinciden en que al establecerlas, si estas no salen, la frustración es algo que aparece. PAIS2 procura trazarse metas próximas.

"[...] la gente normalmente me percibe como



alguien que fija metas, objetivos y plan, pero no soy así, de hecho cuando tiendo a planear algo y no sale, eso me frustra bastante entonces voy con la corriente" (PAIS1).

"procuro que no sean metas tan grandes, sino en ir en poco en poco para poderlas cumplir, porque si no las logro cumplir, entonces me frustró" (PAIS2).

PADA1 y PADA2 en cambio refieren tener un plan y organizarse para trazarlas y procuran tener en claro lo que quieren.

"yo soy una persona muy organizada, [...] en el caso de mis metas, la mayoría están a largo plazo y he tenido siempre muy en claro lo que quiero lograr (PADA1).

"Plasmo cuál es el objetivo de vida que tengo [...] me gusta mucho trazar un plan" (PADA2).

Referente a la constancia, PAIS1 y PADA1, coinciden en que depende de la situación y si es de su interés; sin embargo, PAIS2 y PADA2 refieren lo contrario, reflexionar sus pensamientos y organizarlos, vivirlo como proceso.

"[...] a veces empiezo como hacer algo y digo mejor no, no me gustó tanto, pero si me gusta mucho, no me detengo hasta que lo hago" (PADA1).

"Procuro todos los días estar reflexionando en lo que aprendí, en buscar fuentes adicionales y tener ordenadas mis cosas, para también en mi mente" (PAIS2).

A la par de la constancia, la superación de retos es algo importante para los cuatro informantes, mencionan que arriesgarse, mentalizarse, sistematizarlo, visualizarlo y prepararse, es algo que realizan para poder superarlos.

"Pues procuro mentalizarme, este...primero pensar ese reto, qué cosas implica para mí [...], entonces procuro sistematizar algunas cosas para ir por paso" (PAIS2).

"visualizo todo lo que quiero lograr y cómo voy en el trayecto y lo que he recorrido, para impulsarme" (PADA1).

En relación con alcanzar metas, PADA2 lo vincula con no fallar, ni a sí mismo, ni a otros; PADA1 lo relaciona con trabajar para alcanzarlas, algo similar a lo que refiere PAIS2 que menciona la lucha constante para lograrlas.

"siempre trato ver qué recursos tengo a la mano y

los resultados que voy a tener, creo es no fallarme a mí y a las personas que han creído en mí" (PADA2).

"creo que si hay medios, cuando uno lo trabaja [... ] (PADA1).

"[...] quiero ver realizados mis sueños y mis metas, entonces tengo que hacer algo por luchar por ellas" (PAIS2).

Por su parte, PAIS1 en esta subcategoría tiende a ser controladora buscando alcanzar sus metas.

"Tiendo hacer un poco controladora, entonces me destanteo un poco cuando las cosas no salen como yo quiero" (PAIS1).

En la subcategoría de crecimiento personal, en autodesarrollo, PAIS1 lo relaciona con fijarse en lo que los demás perciben de ella y cómo la perciben, para buscar qué cambiar; PAIS2 menciona sobre hacer cosas que le dejen aprendizaje, algo que es similar a lo referido por PADA1, mientras que PADA2 dice que tener la visión de llegar lejos lo mueve a crecer.

"Igual tiendo a fijarme más en lo que dicen mal, las críticas de mí y a veces trato trabajar en eso" (PAIS1).

"[...] cuando logro aprender algo nuevo y lo domino [...] esa gratificación de ahora aprendí algo nuevo" (PADA1).

En cuanto a la superación personal y el fracaso, las respuestas se relacionan en cuanto a no fallar, a buscar superar retos, no ser conformista, aprender de otros y tener éxito. PAIS1 y PADA1 mencionan que tienen miedo a fallar y esto les hace no ser conformistas. Por su parte PAIS2 y PADA2 coinciden en buscar el éxito y no quedarse en la zona de confort.

"Definitivamente, sí, si no tiene esa superación personal, llega uno a ser muy conformista"; "[...] es algo que me preocupa mucho, el llegar a fallar [...] me preocupa mucho el no llegar a lograrlo" (PADA1).

"Quiero tener éxito y quiero tener cosas" (PADA2).

"[...] enfrentar retos, no quedarse en la zona de confort [...]" (PAIS2).

En cuanto a resolución de problemas, tres de los informantes mencionaron distintas cosas, PAIS1 dice que le es difícil resolver problemas porque duda que sería lo mejor; sin embargo busca si le ha pasado algo similar para resolverlo; PAIS 2 tiende a buscar apoyo en alguien más, pedir consejo, PADA1 y

PADA2 tienen a analizar las cosas para buscar alternativas.

“normalmente no sé qué hacer, igual las decisiones batallo mucho para tomarlas, porque pienso que si tome una decisión, la otra pudo ser mejor”; “trato de ver si no lo he vivido antes, trato de analizarlo [...]” (PAIS1).

“empezar a trazar alternativas y analizar posibles consecuencias inmediatamente” (PADA2).

En cuanto a la automotivación, PAIS1 y PAIS2 coinciden en que la familia es uno de sus motores para motivarse, algo distinto para PADA1 y PADA2 que mencionan que no les interesa lo que piensen los demás, sino de los logros de sí mismos y de tener en mente a dónde quieren llegar.

“para mí, las razones es la familia” (PAIS1).

“No espero como nada de nadie, porque siempre están ahí [...]. La otra es una motivación personal, quiero tener éxito y voy por eso [...]” (PADA2).

Sobre las expectativas, PAIS2, PADA1 y PADA2, coinciden en que confían en su capacidad, tienen grandes expectativas de las cosas y plantean las cosas a futuro para crecer, sin embargo PAIS1 menciona que no espera tanto.

“Son precisamente ese camino que te ayuda a visualizar el futuro y las acciones para llegar a ello” (PADA2).

“Puede representar el tener confianza en uno. Genera motivación, el saber que uno puede llegar a cumplir con esas expectativas” (PADA1).

“[...] no espero tanto de las cosas, como por si sale bien qué bueno [...]” (PAIS1).

Sobre la última subcategoría de reconocimiento, PADA2 y PAIS2 coinciden en no gustarles el reconocimiento público, sino el reconocimiento de personas cercanas, el que consideran más honesto.

“Me gusta hacer las cosas bien y trabajar, nunca lo hago por el reconocimiento público, [...] creo que finalmente el reconocimiento más importante es el que las personas te dan de manera honesta [...]” (PADA2).

Por su parte PAIS1 refiere la importancia de que su familia lo vea y eso le causa satisfacción, así como PADA2 que menciona que es una fuente de satisfacción muy grande, el que otras personas lo reconozcan.

“mi satisfacción más grande es que a ellos les dé

gusto [refiriéndose a su familia], que yo obtenga un reconociendo de algo [...]” (PAIS1).

“Es una fuente muy muy grande de motivación [...], [...] es como una gratificación el hecho de que te reconozcan otras personas” (PADA2).

Como en esta y en varias subcategorías, se reflejan diferencias entre los informantes de ambos grupos (AIS y ADA).

## Discusión

Los resultados obtenidos sobre la relación entre el CI y el desempeño académico con respecto a la motivación de logro en ambos grupos, no permiten establecer relación significativa, ello da cuenta de que al menos en esta muestra de participantes no resultan ser factores relacionados. Sin embargo, es posible que en otras muestras pueda encontrarse esta relación, ya que en algunos elementos como la competitividad en la motivación de logro, sí mostró relación con el CI en ambos grupos (AIS y ADA).

En cuanto a identificar similitudes y diferencias en los grupos de estudio, en primera instancia se encontraron características similares en cuanto a la exigencia para cumplir con actividades, pues son muy exigentes consigo mismos; de la misma manera con superar retos, arriesgarse y prepararse para estos, así también sobre los temores al fracaso, el no fallar o ser conformistas y buscar el éxito, ya que coinciden en presentar este elemento de la motivación de logro, ello como una característica que lleva al individuo a esforzarse por el éxito, como lo menciona Atkinson (1957).

Las expectativas resultan un elemento de la motivación de logro también relevantes para la mayoría de los informantes, se plantean grandes expectativas hacia el futuro.

En otros elementos como las características personales y el desempeño académico las diferencias destacan, así como las subcategorías de metas, resolución de problemas, automotivación y reconocimiento, referentes a la motivación de logro. En estas diferencias, en los de ADA, se observan elementos de resiliencia y responsabilidad, mientras que en los casos de AIS, se enuncia la búsqueda del perfeccionismo, caso similar en la categoría de desempeño académico y subcategoría de responsabilidad académica, ello constata datos enunciados por Fletcher y Speirs (2012) sobre el perfeccionamiento y la motivación de logro, donde es mayor en estudiantes universitarios

con aptitudes sobresalientes en relación con los no sobresalientes.

Las técnicas de estudio, también se muestran distintas en los casos de estudio, donde los casos de AIS parecen usar técnicas más de repetición y memorización, caso distinto para los casos con ADA. Sin embargo el uso de técnicas está relacionado con el desempeño académico y la motivación, mostrando que al menos para estos cuatros informantes el desempeño es importante así como la automotivación, por lo que nuestros datos constatan los resultados reportado por por Becerra-González y Reidl (2015) en el sentido de que las variables motivacionales parecen estar mediadas por elementos como los hábitos de estudio y otros aspectos; y con los resultados de Bedolla (2018) para quien no tener las técnicas y hábitos de estudio se asocia con el bajo rendimiento de los estudiantes.

Lo anterior pone en manifiesto que existen diferencias en elementos relacionados con desempeño académico y la motivación de logro en los casos de estudio; sin embargo, los resultados se debe tomar con cuidado para no generalizar sobre lo obtenido pues los resultados se refieren a la comparación de solo cuatro casos, por lo que se sugiere realizar más estudios en alumnos universitarios con ADA y AIS, con más muestras, y en otros casos comparativos, para poder establecer más elementos que permitan adaptar programas y ver de qué manera se puede desarrollar su potencial en el ámbito personal y académico. No obstante, algo que se obtiene de manera general en este estudio, es que al menos en todos los casos, la exigencia, el cumplimiento de metas, la motivación, la búsqueda de alternativas, la búsqueda del éxito y la superación de retos, son características presentes en el día a día, por lo que la motivación de logro es fundamental.

## Referencias

- ATKINSON, J. (1957). Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5a5b/7587a1b3d73367101f026d3428ad5bc6b566.pdf>
- ALONSO, J. y BENITO, Y. (2004). *Alumnos superdotados*. Buenos Aires: Bonum.
- BECERRA-GONZÁLEZ, C. E. y REIDL L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-beccerra-reidl.html>
- BEDOLLA SOLANO, R. (2018). Programa educativo enfocado a las técnicas y hábitos de estudio para lograr aprendizajes sustentables en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (2), 73-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7622959>
- BETANCOURT, J. y VALADEZ, M. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: Manual Moderno.
- CASTEJÓN, J. y NAVAS, L. (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. España: Club Universitario.
- CORBALÁN, F., MARTÍNEZ, D., SONORO, C., MONREAL, M., TEJERINA y LIMINANA, R. (2003). *Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad –CREA*. Madrid: TEA ediciones.
- DAVIA, L., DEL SIEGLE, S., MCCOACH, B. y GREENE, M. (2012). A Complex Quest: the Development and Research of Underachievement Interventions for Gifted Students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.21620>
- ELVIRA, C., MÉNDEZ, J. y AUACES, del M. (2017). Prácticas docentes inclusivas en el nivel medio superior. En Y. López (Coord.). *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*, Ponencia llevada a cabo en San Luis Potosí, México.
- FLETCHER, K. y SPEIRS, K. (2012). Research on Perfectionism and Achievement Motivation: Implications for Gifted Students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.21623>
- GALLAGHER, J. y GALLAGHER, S. (1994). *Teaching the Gifted Child (4th Ed)*. Boston, USA: Allyn y Bacon.
- GAGNÉ, F. (2008). Building Gifts into Talents: Brief Overview of the DMGT 2.0. *High Ability Studies*, 152, 81-89. Recuperado de [http://www.eurotalent.org/Gagne\\_DMGT\\_Model.pdf](http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf)
- GAGNÉ, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- JIMÉNEZ, M., ALVARADO, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-252. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/558.pdf>
- KOHLER, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *LIBERABIT*, 19(2), 277-288. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272013000200013](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200013)
- MARTÍNEZ, M., GUIRADO, A., Prieto, A., Reverter, R., Ruiz, N., Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Graó.
- MCCLELLAND, D., ATKINSON, J., CLARK, R. y LOWELL, E. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton Century Clofts.

- GÁLVEZ, J. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Ministerio de Educación.
- NAVARRO, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- PEÑAS, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. España: Secretaría General Técnica.
- PIZARRO, R. y CLARCK, S. (1998). Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33. Recuperado de <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18764>
- POLANCO, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. Recuperado de <https://deyve.files.wordpress.com/2010/10/resumen-as.pdf>
- SCHUNK, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- SHIPLEY, W., GRUBER, C. y MARTIN, T. (1993). *Shipley 2, Escala bre ve de inteli gencia*. México: Manual Moderno.
- TAVANI, C. y LOSH, S., (2003). Motivation, Self-Confidence, and Expectations as Predictors of the Academic Performances Among our High School Students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151. Recuperado de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-116924600/motivation-self-confidence-and-expectations-as-predictors>
- VALDÉS, A., URÍAS, M., TORRES, G., CARLOS, E. y MONTOYA, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir motivación de logro en adolescentes con aptitudes sobresalientes. En R. PIZÁ, L. GASSÓS y M. GONZÁLEZ (Eds.), *Proyectos de Investigación de los Cuerpos Académicos del ITSON* (pp. 211-219).
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- ZAVALA, M. (2004). Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 13-20. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/3/003\\_Zavala.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/3/003_Zavala.pdf)