



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

**EGE**

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL  
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

### **Título de la Tesis**

**Impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional**

Tesis para obtener el grado de:

**Maestro en Educación con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje**

Presenta:

**Diego Mario Suárez Rossi**

Registro CVU 562634

Asesor tutor:

**Mtra. Kathy Martínez Helguera**

Asesor titular:

**Dra. Yolanda Heredia Escorza**

Girardot, Cundinamarca, Colombia

Mayo de 2014

## **Dedicatoria**

A mi amada esposa Leonor González, quien tuvo que sacrificar muchos momentos de mi compañía, para que yo pudiera dedicárselos al desarrollo de mis estudios y de la preparación de esta tesis, para lo cual me brindó todo su apoyo.

A mi adorada hija Diana Carolina Suárez Leal, quien también me dio todo su apoyo, sacrificando mucho del tiempo que pudimos estar juntos.

A mis hermanos Clara, Jairo, Myriam y Antonio, que siempre me brindaron su apoyo moral.

A mi madre, que desde el cielo siempre me alentó para no claudicar en este esfuerzo.

## **Agradecimientos**

En primer lugar a Dios, por haberme permitido concluir esta maestría.

A la Dra. María Teresa Restrepo, Directora del Centro Regional Girardot, de la universidad privada dentro de la cual llevé a cabo la presente investigación, por toda la colaboración que me prestó al respecto.

A Johana Marcela Gómez, Coordinadora Administrativa de la universidad, quien me brindo toda la información de los estudiantes, requerida para llevar a cabo la investigación.

A la Mtra. Kathy Georgina Martínez Helguera, quien con su valiosísima orientación y todo su apoyo hizo posible el desarrollo de esta tesis.

A la Dra. Yolanda Heredia Escorza, que me dedicó una valiosa parte de su tiempo en vacaciones de verano, para que pudiera adelantar el desarrollo de la tesis.

## Tabla de contenidos

<b>Dedicatoria</b>	<b>ii</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>iii</b>
<b>Resumen</b>	<b>viii</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b>	
1.1. Antecedentes del problema.....	1
1.2. Problema de investigación.....	10
1.3. Objetivos de investigación.....	11
1.3.1. Objetivo general.....	11
1.3.2. Objetivos específicos.....	11
1.4. Justificación.....	12
1.5. Limitaciones de la investigación.....	14
<b>Capítulo 2. Marco teórico</b>	
2.1. La motivación.....	16
2.2. Factores que afectan la motivación.....	21
2.2.1. Motivación intrínseca.....	22
2.2.2. Motivación extrínseca.....	24
2.2.3. Estrategias motivacionales.....	25
2.3. Desempeño académico.....	30
2.3.1. Procesos de enseñanza.....	31
2.3.2. Procesos de aprendizaje.....	37
2.3.3. Motivación de logro.....	44
2.3.4. Contexto familiar.....	48
2.3.5. Género.....	52
2.3.6. Edad.....	53
2.4. Relación entre la motivación y el desempeño académico.....	54
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación</b>	
3.1. Diseño de investigación.....	58
3.2. Contexto sociodemográfico.....	60
3.3. Población.....	61

3.4. Muestra.....	62
3.4.1. Cálculo de la muestra.....	62
3.4.2. Cálculo de las submuestras.....	63
3.5. Participantes.....	65
3.6. Instrumentos.....	67
3.6.1. Recolección de datos sociodemográficos.....	68
3.6.2. Medición de la motivación.....	69
3.6.3. Medición del desempeño académico.....	71
3.6.4. Prueba piloto.....	72
3.7. Procedimiento.....	73
3.8. Análisis de datos.....	74
3.8.1. análisis del desempeño académico.....	76
<b>Capítulo 4. Análisis de resultados</b>	
4.1. Resultados.....	79
4.1.1. Análisis descriptivo.....	79
4.1.1.1. Datos sociodemográficos.....	79
4.1.1.2. Análisis de los promedios académicos.....	83
4.1.1.3. Participación en las categorías de rendimiento académico, acorde a la motivación intrínseca y extrínseca.....	86
4.1.2. Análisis correlacional.....	91
4.1.2.1. Correlación entre el contexto sociodemográfico y el Desempeño académico.....	91
4.1.2.2. Correlación entre motivación y desempeño académico.....	96
4.2. Respuesta a las preguntas de investigación.....	101
<b>Capítulo 5. Conclusiones</b>	
5.1. Principales hallazgos.....	106
5.2. Recomendaciones.....	108
5.3. Investigaciones futuras.....	108
<b>Referencias.....</b>	<b>110</b>
<b>Apéndices</b>	
Apéndice A: Formulario de encuesta.....	115

Apéndice B: Cuestionario de evaluación de la motivación extrínseca.....	117
Apéndice C: Cuestionario de evaluación de la motivación intrínseca.....	118
Apéndice D: Carta de autorización para realizar las encuestas.....	119
<b>Curriculum Vitae</b>	

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Composición de la muestra por carrera, semestre y género</i> .....	71
Tabla 2. <i>Composición de la muestra por carrera y estrato social</i> .....	71
Tabla 3. <i>Composición de la muestra por carrera y por rango de edades</i> .....	71
Tabla 4. <i>Grado de estudio de los padres de los estudiantes</i> .....	72
Tabla 5. <i>Comprobación de objetivo general y objetivos específicos</i> .....	80
Tabla 6. <i>Género</i> .....	84
Tabla 7. <i>Edad de los estudiantes</i> .....	85
Tabla 8. <i>Nivel académico del padre</i> .....	86
Tabla 9. <i>Nivel académico de la madre</i> .....	86
Tabla 10. <i>¿Quién financia sus estudios?</i> .....	87
Tabla 11. <i>Categoría nivel académico de ingreso</i> .....	88
Tabla 12. <i>Categoría nivel académico semestre I</i> .....	89
Tabla 13. <i>Categoría nivel académico semestre II</i> .....	89
Tabla 14. <i>Categoría nivel académico semestre III</i> .....	89
Tabla 15. <i>Participación en las categorías de promedios de notas por semestre y por género</i> .....	90
Tabla 16. <i>Promedio académico por categorías de edad</i> .....	91
Tabla 17. <i>Categoría de desempeño académico según nivel de motivación extrínseca semestre I</i> .....	92
Tabla 18. <i>Categoría de desempeño académico según nivel de motivación extrínseca semestre II</i> .....	92
Tabla 19. <i>Categoría de desempeño académico según nivel de motivación extrínseca semestre III</i> .....	92
Tabla 20. <i>Categoría de desempeño académico según nivel de motivación intrínseca semestre I</i> .....	94
Tabla 21. <i>Categoría de desempeño académico según nivel de motivación intrínseca semestre II</i> .....	94
Tabla 22. <i>Categoría de desempeño académico según nivel de motivación intrínseca semestre III</i> .....	94
Tabla 23. <i>Correlación entre el nivel de escolaridad de los padres y el desempeño académico por semestre</i> .....	97
Tabla 24. <i>Correlación entre género de los participantes y el desempeño académico por semestre</i> .....	98
Tabla 25. <i>Correlación entre la edad y el desempeño académico por semestre</i> .....	99
Tabla 26. <i>Correlación de Spearman entre las motivaciones intrínseca y extrínseca y el desempeño académico</i> .....	101

# **Impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional**

## **Resumen**

La motivación es uno de los aspectos más importantes que influyen en el quehacer de los seres humanos. Cuando un individuo está motivado, presenta mayor facilidad para desarrollar cualquier actividad que se le plantee. De igual forma, los estudiantes que están motivados pueden apropiarse del conocimiento con mayor facilidad, lo cual les permite mejorar constantemente su desempeño académico. Es por ello que la presente investigación tiene como objetivo, determinar cuál es el impacto que la motivación ejerce sobre los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera universitaria. Para tal efecto, se le dio a la misma un enfoque cuantitativo, ex post-facto, no experimental y correlacional, teniendo en cuenta las variables motivación, tanto intrínseca como extrínseca y desempeño académico. Como resultados principales se encontró que la generalidad de estudiantes que hicieron parte del estudio y que ingresó con un promedio académico bastante bajo, lo mejoró a partir del primer semestre, debido probablemente a la motivación producida por el ingreso a la universidad. Así mismo, se encontró que un grado alto de motivación extrínseca generó un rendimiento académico medio en los tres semestres estudiados, mientras que, contrario a lo anterior, los estudiantes con rendimiento académico medio quedaron distribuidos en los tres niveles de motivación, sobresaliendo los de niveles alto y bajo. Una recomendación para investigaciones futuras, es el impacto que puede generar en el desempeño académico de los estudiantes, el hecho de que ellos mismos deban financiarse, con el fruto de su trabajo, sus estudios universitarios.



## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

En el presente capítulo se hizo una descripción de los antecedentes del problema que se investigó. De acuerdo con estos antecedentes se planteó el problema que se investigó, al igual que los objetivos a los que se pretendió llegar, tanto en lo general como en lo específico. También se justificó la razón por la cual se quiso llevar a cabo esta investigación. Por último, se hicieron las delimitaciones tanto científicas como temporales y espaciales, que permitieron que el estudio fuera lo más real posible.

### **1.1. Antecedentes del problema**

En los 28 años de práctica docente, el investigador ha dictado asignaturas en los primeros semestres de diferentes carreras (Administración de Empresas, Ingeniería Financiera, Trabajo Social, Contaduría, Ingeniería de Sistemas y Comunicación Social). Debido a la experiencia docente mencionada se ha podido notar que la generalidad de los estudiantes, por ejemplo de primer semestre, llega bastante motivada a iniciar una carrera y ya al segundo semestre un gran porcentaje se encuentra desmotivado, no rinde en sus asignaturas, alguna o algunas de las cuales está repitiendo porque en el primer semestre las perdió. Lo anterior significa que el desempeño académico de estos estudiantes disminuye notoriamente, cuando no es que pierden el interés por el estudio y terminan retirándose de la universidad, es decir, terminan desertando; y, como afirma Medellín (2010), la deserción es un problema que afecta a miles de estudiantes en Colombia, con consecuencias que redundan en el deterioro de las condiciones del estudiante así como de su familia.

Esta problemática es una preocupación del investigador, la cual lo motivó a llevar a cabo este estudio, cuyos resultados serán de suma importancia para que la universidad plantee estrategias adicionales a las que actualmente está desarrollando, tal como se menciona más abajo, de tal manera que coadyuven a la solución del problema tanto de desmotivación como de deserción.

De acuerdo con un estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia (2009), se encontró que la tasa de deserción en las carreras profesionales para el año 2009 estaba entre el 45 y el 50 por ciento. Teniendo en cuenta que de cada 100 colombianos 35 ingresan a la universidad, lo anterior significa que 17 de ellos desertan.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las causas de deserción son muchas, pero señala el informe que, contrario a lo que se creía sobre la deserción, es decir, que esta se daba debido a razones económicas principalmente, como lo afirmaban los desertores, una de las causas principales es, realmente, el bajo rendimiento académico de los estudiantes (Universidad Nacional de Colombia, 2009).

El estudio indica que los alumnos que obtienen un puntaje más alto en las pruebas de Estado, presentan un porcentaje de deserción más bajo (35%), que el de aquellos cuyos puntajes son más bajos en dichas pruebas (70%).

Frente al aspecto económico, la investigación de la Universidad Nacional dio como resultado que éste afecta menos que el desempeño académico, a aquellos estudiantes con resultados bajos en las pruebas de Estado, siendo el porcentaje de deserción por dicho aspecto del 60% frente al 70% antes mencionado, mientras que los

estudiantes que tienen una mejor condición económica, presentan una deserción del 40% frente al 35% que desertan por razones académicas. Aunque estos porcentajes son muy similares, siguen siendo bastante altos.

Sobre lo anterior señala Tinto (1987, citado en Huesca y Castaño, 2007), que los alumnos desertores dan como causa de su deserción el factor económico, pero que esta excusa tiene como objeto más bien enmascarar los verdaderos motivos que los llevan a ella e indica que “Los alumnos que perciben las experiencias universitarias como gratificantes y/o directamente vinculadas con su futuro, continuarán soportando pesadas cargas económicas y aceptarán contraer deudas considerables a corto plazo con el objeto de obtener la graduación”(Tinto, 1987 pág.88 citado en Huesca y Castaño, 2007).

Los estudiantes que hagan estos esfuerzos económicos y logren terminar sus carreras, es decir, que no deserten, deben presentar un rendimiento académico, si no excelente, por lo menos bueno, pues la sociedad del Siglo XXI requiere profesionales que estén actualizados y muy bien preparados para afrontar las dificultades económicas, sociales y culturales que se presentan en un mundo por demás caótico y en el que los valores éticos y morales están en declive. Por tanto, es necesario que estos nuevos profesionales adquieran los conocimientos que las empresas modernas necesitan, pero también que tengan conciencia ética para aplicar cabalmente esos conocimientos en beneficio de la empresa para la cual estén desarrollando sus actividades profesionales. Se requieren estudiantes íntegros en todos los aspectos para sacar adelante esa profesión que decidieron o que les tocó estudiar, la cual les exige un buen desempeño. Padrón y

Polanco (2006), convienen en que el desarrollo de los países depende de la excelencia de su recurso humano.

Pero para que lo anterior se pueda realizar a conciencia, los estudiantes deben esforzarse por entender a fondo los conocimientos que están adquiriendo a través de las asignaturas que van desarrollando durante el transcurso de su carrera y, especialmente, las correspondientes a los primeros semestres, lo que les permitirá fortalecerse en los siguientes. Ese esfuerzo, básicamente lo pueden hacer si están debidamente motivados. Entonces cabe preguntar, ¿con qué nivel de motivación llegan los estudiantes a los primeros semestres de carrera profesional?

Los estudiantes de la Universidad privada sobre los cuales se centró el presente estudio, y en la que el investigador desempeña sus actividades docentes, son jóvenes, en su mayoría, de estratos sociales bajos (estratos uno y dos), cuyos estudios de primaria y secundaria los han desarrollado en escuelas y colegios públicos, debido a las condiciones económicas de sus padres. Desafortunadamente la enseñanza en estos colegios no es la mejor, mucho más en cuanto que el Decreto 230 de 2002, ordenó, en su Artículo Noveno: “**Promoción de los educandos.** Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados” (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Este mandato lo que determinó, fue que dichos estudiantes fueran promocionados por los establecimientos educativos, sin que se hubieran apropiado realmente de los contenidos de las asignaturas correspondientes pues, al parecer, la norma no fue interpretada correctamente por los directivos y docentes de las instituciones educativas, pues lo que

se pretendía era que los docentes pusieran todo su esfuerzo en procurar que los estudiantes ganaran un mayor conocimiento.

El resultado de lo anterior es que los estudiantes, como se mencionó anteriormente, lleguen bastante motivados a la universidad, pero con unos conocimientos muy deficientes.

Esta motivación con la cual ingresan a la universidad, se genera por el deseo que tienen de ser profesionales para, con su carrera, poder llenar ese vacío económico en el cual viven y, desde luego, poder ayudar con el sostenimiento de sus hogares. Según Arango y Ramírez (2007), esto se convierte en un aliciente y motivación muy importantes para salir adelante en la vida.

Sin embargo, estos muchachos inician carreras que posiblemente no son de su completo agrado, primero, porque no han tenido una orientación profesional en los colegios que les ayude a conocer los diferentes programas profesionales o técnicos en el aspecto curricular, para así poder tomar una decisión adecuada respecto de la carrera a seguir. Segundo, porque en la ciudad no existen otros programas profesionales diferentes a los mencionados anteriormente y sus padres no cuentan con los recursos económicos para pagarles una carrera fuera de Girardot. Tercero, porque, en algunos casos, los padres los inducen para que estudien aquella profesión que ellos no pudieron estudiar y, por ello, quieren verse reflejados en sus hijos.

Esto hace que en los primeros semestres haya una deserción bastante elevada, debido posiblemente a que, durante ellos, los estudiantes encuentran que esa no era la

carrera que querían estudiar, por cuanto las asignaturas tomadas no llenan sus expectativas pues, como menciona Gallardo, (2011, pág.134), “...las experiencias determinan si los estudiantes encontrarán significativo el contenido o las habilidades que se les impulsa a aprender”. Sin embargo, teniendo en cuenta el esfuerzo que sus padres hacen para pagarles los estudios, muchos continúan y hacen un gran esfuerzo por mantener un adecuado desempeño académico, aunque éste no es el mejor.

Ello implica que los estudiantes no dejen de lado la responsabilidad que tienen frente a su proceso de crecimiento; responsabilidad esta que es individual y propia de cada uno de ellos y que es obtenida como valor dentro de la vida familiar (Padrón y Polanco, 2006).

Es en este punto en el cual interviene la motivación, la cual, según Crook (2000, citado por Delgado, Fábregas, Grimón, Herrera y Monguet, 2006), es fundamental para lograr el éxito en el aprendizaje. Los jóvenes, al continuar estudiando en las circunstancias anteriormente mencionadas, deben hacer un gran esfuerzo y mantener una alta motivación que permita que su desempeño académico produzca, con el transcurrir de sus clases, un mayor rendimiento, el cual se vea reflejado no sólo en el mejoramiento de las notas obtenidas, sino también en los conocimientos de los que se pudieran haber apropiado, que en última instancia es lo que realmente debe interesarles. Este proceso autorregulador requiere que el estudiante piense con anticipación, que revise las características de las tareas a resolver y que controle la medida en que sus pensamientos, sentimientos, acciones y condiciones ambientales lo impulsan hacia la consecución de

sus objetivos o lo alejan de ellos y, además, que autorreflexione como sujeto que aprende (Zimmerman, 2002 y Pintrich, 2004, citados por Torre, 2007).

También es necesario tener en cuenta que en la motivación de los estudiantes no influye solamente el hecho de que hayan seguido o no, una carrera profesional que llene sus expectativas. En este aspecto, influye en alto grado el discurso del profesor, la forma como deben presentar sus trabajos, lo llamativa que sea la actividad que se esté desarrollando en clase, el ambiente de la clase, etc. (Ardura, Huertas y Nieto, 2008).

Respecto de lo anterior, es de importancia resaltar los cuatro climas que se pueden presentar en las clases que se dictan a los estudiantes, especialmente sobre el desarrollo de las actividades (Ardura, Huertas y Nieto, 2008). Estos climas son:

A. Clima de clases motivantes

- Se genera cierta autonomía y preocupa la comprensión de contenidos y de pasos.
- Los contenidos son susceptibles de ser revisados y modificados.
- Se proporcionan ejemplos útiles, anclajes a la vida cotidiana.

B. Clima de clases destructivas

- Poca autonomía del estudiante, no preocupa la comprensión.
- La posibilidad de modificación sobre la marcha es reducida y depende del

docente.

- Pocos ejemplos, referidos a la evaluación.

C. Clima de clases poco demandantes

- Mucha autonomía, la comprensión preocupa de forma inestable.

- Modificación posible para facilitar la tarea.
- Ejemplos muy referidos a facilitar la tarea.

D. Clima de clases desprotegidas

- Autonomía sobrevaluada y fiscalizada, no preocupa la comprensión.
- Poca modificación de la tarea, lo importante es la resolución.
- Ejemplos pobres y muy abstractos.

Dependiendo de cuál de estos climas se utilice para desarrollar la clase, de la misma forma se motivarán los estudiantes, ya que la motivación psicológica es un factor que influye en la conducta del estudiante, según lo señalan Romero y González (1994, citados por Padrón y Polanco, 2006).

Polanco (2005), considera que la motivación influye en el aprendizaje, de tal manera que se convierte en el objetivo principal de los docentes. También considera esta autora, que la motivación es una de las causas que es importante valorar en el éxito o en el fracaso de los estudiantes, sobre todo cuando tiene su origen en la relación docente-estudiante, es decir, qué tan cercana o qué tan lejana se da esa relación.

Respecto de esto, efectivamente, si la relación entre el docente y el estudiante es deficiente, habrá desmotivación por parte de éste y, generalmente, el estudiante tenderá a tomarle fastidio a la asignatura que aquél le dicte. Pero si esta relación es de afecto, de confianza, ella estará motivada y lo más probable es que el estudiante le tome gusto a la asignatura. Para Santos (1990, citado por Polanco, 2005, pág.2), la motivación es “el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben



como útiles y significativas”. Para Campanario (2002, citado por Polanco, 2005, pág.2), “Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos del aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas”.

Así las cosas, y de acuerdo con Ospina (2006, pág.158), “La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso”.

Por todo lo anterior, es necesario tener en cuenta que si al problema de motivación en los estudiantes no se le presta la atención que requiere en la actualidad, el futuro de nuestro país irá cada día en mayor detrimento, por cuanto no se contará con profesionales suficientemente capacitados para desempeñar los roles que las empresas del siglo XXI requieren para su máximo desarrollo. Por esta razón, fue muy importante llevar a cabo el presente estudio, para encontrar alternativas que evitaran los altos índices de deserción que, como lo mencionó El Tiempo Universitario (2005, citado por Arango y Ramírez, 2007, pág.392), “la deserción académica en las universidades colombianas supera el 50%”.

Al respecto, Medellín (2010, pág.58) también menciona que:

La tasa de deserción por cohorte en el 2004 en los países latinoamericanos oscilaba entre el 38% y el 82%, ubicándose Colombia en una posición intermedia con un 49% de deserción (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Para el 2006 la tasa de deserción nacional tuvo una leve disminución con respecto a los años anteriores,

situándose en el 47.5% (MEN, 2006). A enero de 2009, la deserción en Colombia alcanzó el 60.5% para las carreras técnicas, el 53.7% para carreras tecnológicas y 44.9% para carreras universitarias (MEN, 2009a).

En relación con este problema de la deserción, la Universidad optó por implantar un programa denominado “Primer Año”, el cual tiene como objetivo principal, desarrollar estrategias para su disminución en el Centro Regional Girardot.

## **1.2. Problema de investigación**

Todo lo anteriormente indicado, puede generar deserción en los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional de la Universidad privada en la cual se realizó este estudio, debido a que se pueden desmotivar y comenzar a presentar un desempeño académico que no va con los requerimientos que exigen las necesidades de conocimientos de este siglo XXI, tan activo y tan cambiante, lo cual obligó a plantearse la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional en una universidad privada?

Para dar respuesta fue necesario hacer un análisis de las teorías relacionadas con la motivación, planteadas por científicos estudiosos de sus características, tales como Iván Petróvich Pavlov, con su teoría del condicionamiento clásico; Burrhus Frederic Skinner, con su teoría del condicionamiento operante; David Ausubel, con su aprendizaje significativo; Jerome Bruner, con su aprendizaje por descubrimiento; Abrahán Maslow,

con su pirámide de necesidades y Edward Thorndike, con su ley del efecto. También fue necesario analizar la teoría de la Gestalt, cuyos exponentes fueron Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin.

Pero también fue importante plantear algunos interrogantes derivados que pudieran ayudar a resolver el problema principal que se planteó en el presente estudio y que tienen que ver con el contexto familiar y el contexto sociocultural, así como con la edad de los estudiantes. Estos factores tienen mucha influencia en su motivación y en su desempeño académico, de manera que fue necesario determinar ¿de qué manera influye el contexto familiar en la motivación de los estudiantes universitarios? ¿Cuál es la relación que existe entre el género de los estudiantes, su nivel de motivación y su desempeño académico? ¿Cómo influye la edad en el desempeño académico de los estudiantes universitarios?

### **1.3. Objetivos de investigación**

En razón de la problemática y los antecedentes descritos en esta investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

**1.3.1. Objetivo General.** Conocer cuál es el impacto que genera la motivación, sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional de una universidad privada.

**1.3.2. Objetivos específicos.** Los objetivos específicos en los cuales se basó esta investigación, fueron:

- Determinar cómo influyen algunas variables del contexto familiar, en el desempeño académico del alumno.
- Determinar cuál es la relación que existe entre el género de los estudiantes, su nivel de motivación y su desempeño académico.
- Determinar la relación que la edad del estudiante tiene con su desempeño académico.

#### **1.4. Justificación**

El desempeño académico de los estudiantes de nivel profesional de la universidad privada en la cual se realizó la investigación, siempre se verá afectado por la motivación. Por una parte se encuentran los que sobresalen en sus asignaturas porque están motivados, como afirman Cordero y Rojas (2007), quienes encontraron una correlación positiva de 0.448, con un nivel de significancia de 0.013, entre las variables desempeño académico y motivación. Por otra parte se encuentran aquellos cuyo rendimiento es deficiente porque están desmotivados, tal como lo indican Tejedor y García-Valcárcel (2007), quienes encontraron a través de su investigación que, según los profesores, una de las variables relativas a los alumnos, el bajo rendimiento, se debe a la desmotivación por los estudios que cursan. De igual forma estos autores encontraron en su estudio que, según los estudiantes, una de las causas del mal desempeño académico es el clima poco motivador de la institución.

La importancia de este estudio radicó, entonces, en determinar en qué forma impacta la motivación ese desempeño académico. Cómo influyen, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca de los estudiantes, en sus procesos de aprendizaje. Según

la teoría de la motivación-higiene de Herzberg, (Guilbert, Ries y Montes de Oca, 2009), la motivación intrínseca tiene que ver con factores tales como el reconocimiento, la responsabilidad, la realización personal o logro, el trabajo en sí y el progreso o ascenso; la motivación extrínseca, se relaciona con factores tales como la política de la empresa, la administración, las relaciones interpersonales (con superiores, con iguales, con subordinados), las condiciones de trabajo y estudio, la supervisión, el estatus y el salario.

Para Polanco (2005), la motivación intrínseca tiene que ver con la vivencia del proceso, por encima de los resultados del mismo, lo que hace que el alumno estudie por el interés que le genera la asignatura, o sea, por la simple satisfacción de aprenderla.

Sole (2001, citada por Ospina, 2006), explica que cuando un estudiante está intrínsecamente motivado, toma el aprendizaje como un fin y encuentra los incentivos para aprender en la tarea que se le plantea.

Campanario (2002, citado por Polanco, 2005), indica que la motivación extrínseca se genera cuando el estímulo no tiene una relación directa con la materia cursada o cuando simplemente existe la necesidad de aprobarla. Carretero (2004, citado por Ospina, 2006), por su parte, comenta que existen en los alumnos motivaciones tanto altas como bajas, así como diferentes estilos de aprendizaje, que implican otras expectativas y recompensas externas.

Teniendo en cuenta que el problema de la motivación surge cuando se encuentra que muchos de los estudiantes que cursan los primeros semestres de su carrera profesional presentan un desempeño académico que, durante el transcurso de esos primeros semestres disminuye, se determinó llevar a cabo la presente investigación sobre los estudiantes que cursaban los semestres primero a tercero de carrera profesional

en una universidad privada de la ciudad de Girardot, Colombia, ya que acorde a Tinto (1987), lograr la retención en los primeros semestres aumenta la posibilidad de que los alumnos concluyan sus estudios profesionales. Este autor menciona que, si la universidad logra retener a los estudiantes durante los dos primeros semestres, el porcentaje de deserción puede disminuir en alta proporción.

Todas estas fueron razones que justificaron llevar a cabo la presente investigación. Además, la teoría revisada hasta el momento da a entender que la motivación tiene una alta influencia en el desempeño académico, cuando se encuentra que existe una relación positiva entre estudiantes altamente motivados y el buen desempeño académico. De igual forma, esa teoría permite entender que los alumnos desmotivados tienden a obtener calificaciones más bajas. Analizando el medio en que se llevó a cabo la presente investigación, se pudo observar que el tema ha sido poco estudiado, por lo cual se consideró conveniente darle mayor claridad.

### **1.5. Limitaciones de la investigación**

El presente estudio no pretendió sentar una cátedra científica sobre la motivación. Sin embargo, la experiencia docente universitaria del investigador, de 28 años continuos, sí le permitió conocer un poco sobre el comportamiento motivacional de los estudiantes universitarios. Por tanto, en términos científicos el estudio fue ex post facto, no experimental, transeccional, de tipo correlacional, teniendo en cuenta que se describió la relación entre dos variables (motivación y desempeño académico), en un determinado periodo académico, para lo cual se tuvo en cuenta una gran cantidad de referentes teóricos, que permitieron determinar dicha relación.

Debido a que el investigador desempeña sus actividades docentes en una universidad privada de la ciudad de Girardot, Colombia y que, por ende, la consecución de la información que se requirió para llevar a buen término el estudio se le facilitó, se determinó contextualizar espacialmente la presente investigación en los estudiantes que cursaban los semestres primero a tercero de carrera profesional de dicha universidad. Por tanto los resultados se restringieron exclusivamente a ella.

En cuanto a lo temporal, se consideró que durante el periodo escolar enero-diciembre de 2013, se podría realizar la investigación, pues la información que se debía obtener, por una sola vez, a través de los instrumentos de recolección de datos seleccionados, no tendría dificultad, en razón de tener a la mano a los estudiantes.

## **Capítulo 2. Marco teórico**

En este capítulo se hizo una descripción de lo que es la motivación, cuáles son las teorías que mayor profundidad tienen sobre ella y cuáles son los estudiosos más importantes y sus teorías. De igual forma, se describieron los factores que la afectan, entre ellos la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. De la misma manera, se enumeraron las estrategias de aprendizaje en las que mayor énfasis se hizo.

Por otra parte, se trató el desempeño académico, en lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, se describió la relación entre la motivación de logro y el desempeño académico.

### **2.1. La motivación**

La motivación es uno de los aspectos más importantes que mueven al ser humano. Con referencia a los procesos de enseñanza aprendizaje, la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, permite que los estudiantes se apropien del conocimiento.

A continuación se exponen diferentes teorías sobre la motivación, antes de lo cual se presentan dos definiciones importantes.

“Lo mismo que motivación, motivo es un concepto hipotético que expresa las disposiciones psíquicas relativamente duraderas. Los motivos se desarrollan en la interacción social dentro del sistema de referencia de la persona y constituyen sistemas parciales de tipo cognitivo, afectivo y ético” (Schiefele, 1980, pág. 54).



“El motivo (del latín “motun”) es lo que mueve o tiene la capacidad de mover. Así motivar (también de “moveré”) es, en un sentido, dar razones que puedan mover a alguien a hacer o a dejar de hacer algo” (Reig, 1996, pág. 12).

Estas dos definiciones de lo que es la motivación, permiten determinar que los seres humanos actúan acorde con las razones que, a través de su vida, se le van dando; o sea que ellas, que son las que lo hacen interactuar socialmente, siempre están motivadas. Dichas razones generalmente se convierten en necesidades. Desde pequeñas, las personas actúan, primeramente, movidas por las necesidades fisiológicas.

Para Maslow (2008), las necesidades fisiológicas ejercen el máximo poder sobre la mente del ser humano, haciendo que todo su cuerpo reaccione a ellas. Así, por ejemplo, cuando se siente hambre, no es el estómago quien quiere satisfacer esa necesidad, sino todo el cuerpo de quien la siente. Pero las necesidades fisiológicas no son las únicas que tiene el ser humano; también surgen las necesidades de seguridad, de amor, de estima y de autorrealización.

Estas necesidades se convierten en los medios que se utilizan para alcanzar un objetivo y el estudio de estos medios conduce al estudio de la motivación pues, precisamente, cuando se siente el deseo de satisfacer alguna necesidad, el impulso que guía al ser humano a buscar esa satisfacción no es ni más ni menos que la motivación particular de ese deseo pues, según Maslow (2008, pág. 8), “no es habitual, que un acto o un deseo consciente tenga más de una sola motivación”. Pero, sí es necesario tener en cuenta que las motivaciones no van cada una por su lado, sino que, más bien, éstas se

convierten en una cadena pues, satisfecha una necesidad viene otra y luego de esta otra, y así sucesivamente. Ello significa que el ser humano nunca estará satisfecho, por más que satisfaga cualquier necesidad que le surja.

Es así como el deseo de aprender es una necesidad de autorrealización del ser humano y, este deseo, por más que se aprenda, siempre estará presente en su cotidianidad.

Los psicólogos definen “el aprendizaje típico y paradigmático como *cambio en el desarrollo personal, en la estructura del carácter*, que es un movimiento hacia la autorrealización” (Maslow, 2008, pág.55).

Pero este movimiento requiere, en términos de la docencia, la resolución de las deficiencias que tienen los estudiantes para aprender y que está plasmada en la falta de desarrollo de los motivos cognitivos, de lo cual surgen algunas preguntas: ¿cómo hacer para motivar académicamente a los alumnos?, ¿qué papel juega la motivación académica en el proceso de aprendizaje?, ¿de qué herramientas, tanto teóricas como metodológicas se puede valer el docente para lograr la motivación académica de los estudiantes? (González, 2009).

Según Paoloni, Rinaudo y Donolo, (2005), lo investigado sobre motivación académica ha estado sujeto a diferentes enfoques, entre los cuales se distinguen el enfoque cognitivo y el enfoque social-cognitivo.

El enfoque cognitivo se acentúa sobre los procesos que conlleva el pensamiento de los alumnos, dejando de lado la influencia que las variables sociales y de contexto

pueden tener sobre su motivación. Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Lamas (2008), según investigaciones nuevas, se ha hecho énfasis en lo fundamental que es tener en cuenta no solo los componentes cognitivos que intervienen en el aprendizaje, sino además los motivacionales.

Mientras tanto, el enfoque social-cognitivo también considera que los componentes cognitivos y motivacionales son esenciales para la comprensión del compromiso que deben asumir los estudiantes frente a su aprendizaje, sobre el cual también actúan las emociones (Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2005).

Se debe tener en cuenta que, como anota Espada (2006), la motivación es un motor que mueve las emociones de los individuos y que, por tanto, es el que los impulsa a hacer lo que hacen. Así las cosas, el estudiante debería mantener ese motor encendido para que la emoción del aprendizaje fuera constante y le permitiera estar permanentemente atento a las explicaciones de sus docentes, cosa que en muchos casos no sucede.

Todo esto permite determinar que, en la actualidad, faltan elementos suficientes que hagan que la motivación de nuestros estudiantes sea más efectiva, pues en el desarrollo de las clases se observa su poca participación, en razón de que lo más probable es que estén desmotivados. Es decir, que su motor motivacional esté apagado.

Desde luego que la motivación juega un primerísimo papel en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues son los motivos los que los han movido para ingresar a la universidad. Pero, ¿es posible que esos motivos se hayan perdido y esta sea

la causa del bajo rendimiento en el desempeño académico?, ¿se podría pensar que los motivos están dormidos? Si esto es así, ¿qué causó la pérdida de la motivación?, ¿cuál fue el somnífero que hizo que los motivos se durmieran?

Por lo anterior, fue necesario determinar cuáles son los aspectos de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca que han influido en el bajo desempeño académico de los estudiantes de la universidad privada de Girardot, Colombia, en la cual se efectuó la presente investigación.

Aquí, también fue necesario tener en cuenta la satisfacción que debe sentir el estudiante cuando encuentra que logró sus propósitos de aprendizaje. Pero, esa satisfacción no debe confundirse con la motivación, ya que ella es el resultado de lo que produjo la motivación (Guilbert, Ries y Montes de Oca, 2009). Es decir, el estudiante se motiva, aprende y se satisface. Y cuando se satisface se motiva aún más porque siente que se está cumpliendo a sí mismo.

Como lo indican Padrón y Polanco (2006), frente al reto crece la energía necesaria para alimentar grandes esfuerzos y se tiene la sensación de disponer de mucha más energía para seguir creciendo.

O, como lo señalan Kleinginna y Kleinginna (1981, citados por Anaya y Anaya, 2010, pág. 6), la motivación es el “deseo que energiza y dirige el comportamiento hacia un objetivo o meta dada”.

Esto implica que en ningún momento se debe pensar que se está totalmente satisfecho con los resultados alcanzados en el aprendizaje, pues como lo menciona

Montico (2004), a mayor motivación mayor esfuerzo, lo que incrementa la motivación en razón del logro que produce. Pero, en este caso, puede producirse un efecto negativo en cuanto que el énfasis que se haga podría superar las expectativas y necesidades, generando un gran rechazo a esa motivación.

La motivación ejerce una alta influencia en el aprendizaje, razón por la que entre los objetivos de los docentes está el de motivar a sus estudiantes, teniendo en cuenta que la falta de motivación los lleva generalmente al fracaso. Pero, en muchas ocasiones existe una barrera entre docente y alumno, que impide que se dé esa motivación en forma adecuada. Esa barrera es la impersonalidad existente entre estos dos sujetos del proceso enseñanza aprendizaje. Es decir que, generalmente, al docente le interesa dictar su clase sin que, al final de ella, exista comunicación con sus alumnos (Polanco, 2005).

Sole (2001, citada por Ospina, 2006), hace referencia al hecho de que en un ambiente de aprendizaje debe existir la cooperación antes que la competición entre docente y alumnos, en el que sea posible cometer errores y pedir ayuda para corregirlos y aprender de ellos. Es decir, que el docente, en lugar de demostrarles a sus alumnos que él es el que sabe, debe enseñarles dónde y por qué se cometieron los errores y cuál es la forma de corregirlos.

## **2.2. Factores que afectan la motivación**

Son muchos los factores que afectan la motivación, pero se hizo una descripción de dos de ellos, que se considera son de la mayor importancia. Estos dos factores son la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, que son los que mueven al estudiante a

sobresalir, bien para quienes lo rodean (familiares, amigos, grupos sociales, etc.) o bien por sus propias convicciones. Así mismo, los estudiantes generan estrategias motivacionales como mecanismos para desarrollar la motivación y el afecto.

**2.2.1. Motivación intrínseca.** La motivación intrínseca, por excelencia, es la que mueve al estudiante a apropiarse del conocimiento, debido a que desea ser alguien en la vida, es decir, tiene el deseo de capacitarse para surgir a través de su propio esfuerzo. Es su propia satisfacción la que está en juego. Según Ospina (2006), la motivación intrínseca proviene del sujeto mismo, este la domina y tiene como fin último experimentar con la autorrealización, con la consecución de las metas y, en especial, por descubrir cosas nuevas. Cuando los alumnos están motivados intrínsecamente, el aprendizaje se convierte en un fin; además, para ellos los éxitos son debidos a causas como la competencia y el esfuerzo.

Según estudios realizados, la motivación intrínseca es aquella que viene del mismo sujeto, el cual la controla. Ésta puede ser positiva o negativa. Positiva cuando, por ejemplo, se realiza una tarea con éxito y negativa cuando, por ejemplo, las emociones conducen a la ansiedad, el disgusto o la tristeza (Condry y Chambers, 1978 y Pekrun, 1992, citados por Anaya y Anaya, 2010).

En la motivación intrínseca surgen dos tipos de necesidad: la necesidad de reconocimiento y la necesidad de realización (Arango y Ramírez, 2007).

La necesidad de reconocimiento tiene que ver con el aspecto familiar, en cuanto que el joven, al graduarse de la secundaria, espera que su siguiente paso sea ingresar a la universidad para así ser reconocido por su familia. También tiene que ver con el aspecto social, en cuanto que, probablemente, sus compañeros de grado de la secundaria

ingresarán a la universidad y continuarán sus estudios. Desde luego, siempre y cuando cuenten con los recursos económicos necesarios.

Esos recursos económicos dependen del nivel social en el cual se encuentre ubicada la familia del estudiante, es decir, si su estrato social es alto, medio o bajo.

Por todo lo anterior se pudo concluir que en los estratos altos, aún hoy en día, en muchos casos, como los padres tienen el poder económico, pretenden que sus hijos estudien lo que ellos, posiblemente y por diversas circunstancias, no pudieron estudiar. Esto puede influir negativamente en la motivación del joven para estudiar, lo que pudiera ser una de las razones que intervienen en su desempeño académico, ya que puede suceder que no tenga las cualidades necesarias para desarrollar la carrera profesional que, en última instancia, debió estudiar.

De igual forma, se pudo concluir que en los estratos medios, las posibilidades de estudio son un poco más bajas, teniendo en cuenta que los ingresos familiares en muchas ocasiones no son suficientes para sufragar los gastos del hogar y, además, los estudios universitarios de, en bastantes casos, dos y tres hijos. En estas condiciones, generalmente el joven tiene que trabajar para poder pagarse sus estudios universitarios y ello lo obliga a estudiar de noche. Aunque puede estar motivado por el apoyo que su familia le ofrece, el llegar cansado de trabajar, a recibir clases, también lo puede desmotivar.

Así mismo, fue posible concluir que en los estratos bajos, dentro de los cuales se encuentra ubicado un alto porcentaje de estudiantes de la Universidad privada en la cual se desarrolló la investigación, y sobre quienes se centró el presente estudio, según Arango y Ramírez (2007) la influencia de los padres es diferente ya que, debido a la

precaria situación económica en que viven, presionan al joven para que trabaje y gane dinero para ayudar al sustento del hogar. Pero, precisamente, esto en muchas ocasiones se convierte en un aliciente para el joven, en una situación motivadora, por el deseo de terminar la carrera y comenzar a devengar para así poder solucionar los problemas económicos. En estos casos actúan tanto la motivación intrínseca como la extrínseca.

En la necesidad de realización tiene una gran influencia la autoestima del estudiante, por cuanto requiere comprobar que realmente tiene la capacidad y las habilidades necesarias para convertirse en profesional, cuestionándose sobre aquello a lo que se enfrentará al ingresar a la universidad.

Últimamente se ha venido desarrollando una teoría denominada de la autodeterminación, la cual plantea que existen tres necesidades psicológicas básicas a saber: autonomía, competencia y relación con los demás; estas necesidades, una vez satisfechas, aumentan entre otras cosas, la motivación intrínseca. En la autodeterminación se presentan varios niveles motivacionales que implican la desmotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Medellín, 2010).

**2.2.2. Motivación extrínseca.** La motivación extrínseca está relacionada con el medio que rodea al estudiante, es decir, el demostrar a su familia, a sus amigos, en fin, a la sociedad, que tiene las suficientes capacidades para llegar a ser, quizás, el mejor. Como lo indica Lamas (2008), en el medio escolar la motivación extrínseca está dirigida a la consecución de buenas notas, del reconocimiento de los demás, a impedir el fracaso y a ganar recompensas, entre otras cosas. Campanario (2002, citado por Polanco, 2005), indica que la motivación extrínseca se genera cuando no existe una relación directa entre



la nota de la materia desarrollada y el estímulo que podría producir el reconocimiento y las recompensas. De igual forma, Ospina (2006), opina que el alumno extrínsecamente motivado toma el aprendizaje como un vehículo para alcanzar beneficios y evadir incomodidades, razón por la cual la importancia que para él tiene el aprendizaje se concentra en los resultados y sus consecuencias. Por otra parte, la motivación extrínseca es aquella que se define como la que proviene de fuera del sujeto y que lo lleva a la ejecución de la tarea (Condry y Chambers, 1978 y Pekrun, 1992, citados por Anaya y Anaya, 2010).

Pero aquí surge una necesidad básica tangible, y es la económica. Esta necesidad económica no se refiere a que el estudiante no cuente con los recursos necesarios para ingresar a la universidad. Se refiere, más bien, a la necesidad de culminar sus estudios profesionales, llegar a ser profesional y así poder obtener los beneficios mencionados y lograr satisfacer las expectativas económicas futuras (Arango y Ramírez, 2007).

A esto hace referencia Lamas (2008), cuando explica que el estudiante motivado extrínsecamente espera obtener recompensas externas, por lo cual opta por realizar tareas fáciles, de tal manera que al resolverlas obtenga la recompensa esperada.

**2.2.3. Estrategias motivacionales.** Como se mencionó en un principio, estas estrategias son mecanismos que utilizan los estudiantes para desarrollar la motivación y el afecto. Dentro de ellas se encuentran algunas como el self-handicapping, la autoafirmación, el pesimismo defensivo, el ensalzamiento de los otros, la anulación de los otros, la estrategia de generación de expectativas positivas, la de generación de

atribuciones externas, la de exaltación del valor de consecución, la de implicación en las tareas, la de generación de metas, la de valoración social, la de comparación, la de engaño y la de control de la ansiedad (Suárez y Fernández, 2005).

Cada una de estas estrategias, según Suárez y Fernández (2005), se explica como sigue:

La estrategia del *self-handicapping* es aquella mediante la cual el estudiante crea obstáculos que le permiten mantener su autovalía y sus autoesquemas positivos. En razón de que este tipo de estudiantes tiene autoesquemas débiles, hace uso de esta estrategia para mantener a salvo su autoestima.

La estrategia de *autoafirmación* es utilizada por el estudiante cuando su autoevaluación es negativa en un determinado ámbito, para cuyo contrarresto busca otro ámbito de igual valor. Así, por ejemplo, cuando el estudiante obtiene resultados negativos en estadística, busca interesarse más por la lectoescritura, en la cual sabe que es sobresaliente.

La estrategia de *pesimismo defensivo* al igual que la de *self-handicapping*, se genera debido a la activación de autoesquemas negativos, pero contrario a esta última, conlleva un alto grado de esfuerzo. En este caso el estudiante pone en marcha un autoesquema negativo, ejerciendo un mayor grado de automotivación con el objeto de superar su debilidad.

La estrategia de *ensalzamiento de los otros* consiste en la protección que hace el estudiante de su imagen achacando sus pobres resultados al hecho de que sus compañeros de estudio son muy fuertes académicamente y no a su poca capacidad.

Con la estrategia de *anulación de los otros* el estudiante trata de minimizar los buenos resultados obtenidos por sus compañeros, simplemente ignorándolos.

Mediante la estrategia de *generación de expectativas positivas* el estudiante combina tres tipos de referentes a saber: las experiencias anteriores en las que ha sido exitoso, las características de la tarea a desarrollar y sus propias características como estudiante. Mediante esta combinación se crea sentimientos de optimismo que lo motivan para enfrentarse con mayor esfuerzo a la tarea.

A través de la estrategia de *generación de atribuciones externas* el estudiante genera expectativas acerca de los resultados que pueda obtener sobre la tarea. El generar dichas expectativas le permite enfrentar la tarea con mayor grado de optimismo y motivación.

La estrategia de *exaltación del valor de consecución* le permite al estudiante generar pensamientos positivos acerca de la confirmación de sus capacidades para afrontar la tarea que debe desarrollar.

La estrategia de *implicación en la tarea* le permite generar conductas mediante las cuales se interesa más por esta. La implicación se puede dar desde dos puntos de partida: la gestión de la propia tarea y los recursos de que dispone para llevarla a cabo.

La estrategia de *generación de metas*, de acuerdo con skaalvik (1997, citado por Suárez y Fernández, 2005), permite diferenciar esta estrategia de la anterior, en el sentido que a través de ella el estudiante toma como objetivo el desarrollo de sus intereses, el aprender cosas nuevas o el mejorar sus capacidades y habilidades.

A través de la estrategia de *valoración social* el estudiante pretende ser elogiado respecto de sus capacidades, para así sentirse orgulloso y poder evadir su frustración y culpabilidad.

La estrategia de *comparación* consiste en comparar los resultados de sus tareas con los de los demás compañeros, pero no de todos sino de aquellos a los que ha superado, lo cual le genera sentimientos de satisfacción, valía y orgullo.

Con la estrategia de *engaño* el estudiante trata de mentir a sus compañeros sobre la forma de preparar sus exámenes, con el objeto de no verse superado por ellos.

Por último, con relación a la estrategia de *control de la ansiedad* aparecen dos tipos de ansiedad: la que tiene que ver con el estado o sea la respuesta a ciertos estímulos y la que tiene que ver con el rasgo, que es una característica estable al producir esta respuesta.

Como resultados de una investigación denominada “Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacionales de los estudiantes: Las EEMA-VS”, efectuada por Suárez y Fernández (2011) sobre estudiantes de 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de bachillerato de las comunidades autónomas de España, encontraron que las escalas de

estrategias motivacionales del aprendizaje-versión secundaria (EEMA-VS), son un instrumento aceptable, en lo que se refiere a sus índices de fiabilidad y validez.

Por ejemplo, encontraron que la estrategia más utilizada por los estudiantes es la de *implicación en la tarea*, mientras que la menos utilizada es la de *engaño*. Dentro del componente de expectativas plasmado en el instrumento EEMA-VS, encontraron que la estrategia más utilizada es la *generación de expectativas positivas*, mientras que la menos utilizada es la de *ensalzamiento de los otros*. De igual manera, dentro del componente de valor, la estrategia de mayor uso es la de *implicación en la tarea* y la menos utilizada es la de *generación de meta de autoensalzamiento del ego*. Por último, dentro del componente de apego encontraron que la estrategia de mayor uso es la de *control de la ansiedad* y la de menor uso la de *engaño*.

Por otra parte, García, Pérez y Talaya (2008), mediante su investigación “Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales” realizada sobre estudiantes de primer año de Magisterio de la Universidad de Valencia (España), referente a los estilos de aprendizaje y las estrategias motivacionales, encontraron que la orientación intrínseca dirigida a la consecución de objetivos de aprendizaje tiene relación con las preferencias por métodos unidireccionales y multidireccionales, más no con los autónomos. Los métodos unidireccionales son aquellos donde se da la relación docente- estudiante; los multidireccionales permiten la relación grupal de estudiantes y los autónomos son aquellos en los que el estudiante interactúa con los recursos tecnológicos.

Así mismo, encontraron que la orientación extrínseca está relacionada significativamente con los métodos unidireccionales, lo que para los autores es lógico, teniendo en cuenta que su principal razón se refiere al hecho de obtener buenos resultados, a competir con sus compañeros y a obtener altos niveles de ejecución. Su investigación también arrojó como resultado el que las estrategias motivacionales referidas a la *ansiedad frente a las evaluaciones y valor de la tarea* no tienen una relación significativa con las referencias por métodos instruccionales.

Como se puede deducir de lo anterior, las estrategias motivacionales son de suma importancia para llevar a cabo los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, quienes intrínsecamente saben cuándo utilizarlas.

### **2.3. Desempeño académico**

El desempeño académico de los estudiantes está regido por varios aspectos, que permiten que su rendimiento sea alto o bajo. Uno de estos aspectos es la autoeficacia. Por ejemplo, Betz y Hackett, (1981, citados por Torre, 2007), mencionan que la autoeficacia en las matemáticas es fundamental para la elección de materias que tienen relación con las ciencias en la universidad, de tal manera que ella es importante para el desarrollo profesional del estudiante. Significa esto que el rendimiento previo en el desempeño académico está estrechamente ligado con la autoeficacia sobre la carrera elegida.

Lo anterior indica que los estudiantes que poseen un alto grado de autoeficacia, toman con mayor responsabilidad el aprendizaje y, por tanto, las calificaciones obtenidas

generalmente son más altas que las de aquellos estudiantes con un bajo grado de autoeficacia (Torre, 2007).

Robbins, Lauver, Davis, Davis, Langly y Carlstom (2004, citados por Torre, 2007), encontraron dentro de una investigación efectuada por ellos, que los más altos predictores del rendimiento en el desempeño académico de los estudiantes, corresponden a la autoeficacia académica y a la motivación de logro.

Zajacova, Lynch y Espenshade, (2005, citados por Torre, 2007), determinaron mediante un estudio efectuado sobre 107 estudiantes con edades superiores a los 20 años, que el estrés y la autoeficacia se relacionan negativamente; que el estrés no está asociado con las medidas de rendimiento académico; que la autoeficacia afecta en forma positiva y significativa el número de créditos superados y las notas obtenidas.

Pero, aparte de la autoeficacia, existen otros aspectos que tienen una alta relación con el desempeño académico de los estudiantes. Entre los más importantes se encuentran los procesos de enseñanza y aprendizaje, la motivación de logro, el contexto familiar, el género y la edad, de los cuales se habla en las siguientes secciones.

**2.3.1. Procesos de enseñanza.** El aprendizaje de los estudiantes no depende exclusivamente de ellos; también depende del docente, aunque, como lo menciona Bou (2010), éste simplemente le dará ayuda para que desarrolle su aprendizaje y alcance sus objetivos por sí mismo.

Esa ayuda tiene que ver con lo que plantean Ardura, Huertas y Nieto (2008), es decir, cómo propondrán los docentes las actividades que se van a desarrollar en la clase,

los objetivos a cumplir, la importancia del tema y las ayudas didácticas. Esto motivará a los estudiantes para enfrentarlas con una mayor predisposición, lo que redundará en un mejor aprendizaje.

El docente como motivador deberá aplicar a los estudiantes estrategias congruentes con su personalidad. En esta dirección, Brophy (1988, citado por Montico, 2004, pág. 111), enunció tres estrategias con el fin de ayudar a incrementar en los estudiantes la motivación intrínseca. Estas son: “1) resaltar el valor del aprendizaje en la vida cotidiana; 2) plantear y demostrar al grupo que una expectativa del docente es que cada alumno disfrute con el aprendizaje; 3) presentar los exámenes y el proceso de evaluación como una herramienta para comprobar el progreso personal y no como un mecanismo de control”.

Pero, para que esas estrategias funcionen, el docente debe contar con una serie de competencias que le permitan desarrollar su trabajo de la mejor forma posible. Para Bou (2010), estas deben ser competencias aptitudinales, competencias de personalidad, competencias relacionales y competencias técnicas. Para Alvarado, Betancourt y Prieto (2009), el liderazgo es una de las competencias importantes que debe tener el docente.

Las competencias aptitudinales se refieren a los conocimientos, las habilidades y la inteligencia propios del docente, y que incluyen la visión y la sabiduría. Las competencias de personalidad, las cuales tienen que ver con su carácter y forma de ser, incluyen aspectos tales como la humildad, la curiosidad, la flexibilidad, la seguridad en sí mismo, la paciencia, la consistencia, la convicción y la proactividad. Por su arte, las



competencias relacionales tienen que ver con el dominio en ambientes sociales e incluyen la inteligencia emocional. Las competencias técnicas están relacionadas con el dominio de las herramientas que debe utilizar en el proceso de enseñanza. Estas herramientas las divide Bou (2010), en internas y externas.

Las herramientas internas tienen su fundamento en la capacidad del docente y, como las más importantes presenta la *calibración*, que se refiere a la observación en su más alto grado. Es decir, la observación de todos los movimientos y reacciones del estudiante, que permiten determinar la congruencia o incongruencia en la captación de lo enseñado por el docente. La *escucha activa*, cuya importancia radica en saber escuchar, cualidad esta que es fundamental en el docente, ya que si no sabe escuchar bien a los alumnos, probablemente los interprete mal y las aclaraciones que les dé sean equivocadas, lo que podría afectar su motivación.

O'Connor y Lages (2005, citados por Bou 2010), mencionan cuatro niveles de escucha:

- *Oír*: lo más superficial de la escucha, es decir, se oye pero no se escucha. O sea, que no se presta atención a lo que se oye.
- *Escuchar a*: se escucha pero el mensaje se toma desde el punto de vista del docente, mas no desde el del alumno.
- *Escuchar para*: se acerca a una buena escucha, pero el docente continúa manteniendo su propio diálogo ante el mensaje que envía el alumno.

- *Escucha consciente y activa*: en este nivel el docente analiza a cabalidad el mensaje de su alumno.

Otra de las herramientas internas es la *comunicación*, sobre la cual afirma Bou (2010), es la herramienta más poderosa para satisfacer las demás necesidades, después de las fisiológicas. Aparece en primer lugar, la *comunicación verbal*, que se refiere a la utilización de la palabra hablada o escrita y que cuenta con técnicas de intervención verbal directivas como el sondeo, la información, la afirmación de la capacidad, la confrontación, la interpretación, las instrucciones y el encuadre. También cuenta con técnicas de intervención verbal no directivas, dentro de las cuales se encuentra la clarificación, la paráfrasis, el reflejo, el resumen, la autorevelación y la inmediatez.

En segundo lugar aparece la *comunicación no verbal* que, según Roji Menchaca (1994, citada por Bou, 2010, pág.33), se define como “*aquella clase de eventos comunicativos que trascienden la palabra hablada o escrita*”. Las formas de comunicación no verbal son la *kinésica*, que se refiere a los movimientos corporales; la *paralingüística*, que tiene que ver con los aspectos vocales como la calidad de la voz, la vocalización, el silencio, la fluidez de la pronunciación y los errores del habla, y la *proxémica*, que hace referencia a la utilización del espacio personal y social, como la distancia interpersonal, la manera de sentarse o la forma de distribuir una habitación.

La cuarta herramienta enunciada por Bou (2010), es la *intuición*, que es la habilidad que tiene el cerebro para procesar la información que se almacena en él. Utilizar la intuición le puede generar buenos resultados al docente, desde luego si la

utiliza adecuadamente con sus alumnos, pues mediante ella puede descubrir aspectos importantes en el estudiante, que le permitirán comprenderlo en mejor forma y, por ende, ofrecerle una mejor enseñanza.

Las herramientas externas a que se refiere Bou (2010), son aquellas que puede tomar el profesor y que le generan recursos diferentes a los propios. Entre las más comunes, menciona *la rueda de la vida*, que sirve para evaluar la situación actual del estudiante. La divide en ocho cuadrantes a saber: entorno físico, proyectos, salud, carrera profesional, amor, autodesarrollo, finanzas y ocio. Aplicada esta rueda por el docente al estudiante, puede revisar aquellas que le sean útiles y aplicables y que requieran una mayor atención, haciendo énfasis en ellas, para mejorar el aprendizaje del alumno.

Otra herramienta externa es *la línea del tiempo*, mediante la cual el docente puede preparar un plan de trabajo a largo plazo, de tal manera que le permita conocer en todo momento lo que tiene que hacer.

Una tercera herramienta externa importante se refiere a *las posiciones perceptivas*, que corresponde a la habilidad que tiene el docente para ver la realidad desde diferentes puntos de vista. Para desarrollar una buena labor, el docente debe no solo conocerse a sí mismo desde sus debilidades y fortalezas, sus valores y creencias y los fines que pretende obtener, sino ver las situaciones a través de la lupa del alumno (Bou, 2010). Estas posiciones perceptivas son cuatro:

- Primera posición: en esta primera posición debe predominar el autoconocimiento, es decir, el docente debe conocerse a sí mismo, en forma completa; conocer sus valores, sus creencias y sus emociones.
- Segunda posición: en esta posición, el docente debe conocer lo mismo que en la primera, pero con respecto al alumno o de la clase.
- Tercera posición: el docente debe separar la relación que tiene con sus alumnos y verlos desde una posición externa, es decir, verse el mismo frente a sus alumnos para observar como interacciona con ellos.
- Cuarta posición: en esta posición el docente debe conocer el entorno del alumno, no sólo el escolar, sino también el familiar y el de sus amistades, para determinar cómo inciden éstos en sus procesos de aprendizaje.

El liderazgo se refiere a la influencia que el docente ejerce sobre sus alumnos, para que su conducta sea dirigida hacia las metas de aprendizaje propuestas en forma voluntaria y con entusiasmo, es decir, con una alta motivación (Alvarado, Betancourt y Prieto, 2009). Precisamente el liderazgo del docente debe tener como objetivo la máxima motivación de los estudiantes, para que todo aquello que les enseña, sea asumido sin temores hacia lo que, en última instancia, persigue el alumno, o sea, una buena calificación.

Como lo mencionan Alvarado, Betancourt y Prieto (2009), el liderazgo que ejerce el docente sobre sus alumnos debe ser transformacional, es decir, que los valores y las percepciones de sus estudiantes sean de alta importancia, de tal manera que pueda inducir a sus estudiantes al mejoramiento permanente en el proceso de aprendizaje e

influir en ellos para que se produzca la innovación, mediante la promoción de la inteligencia y la racionalidad.

Todos estos aspectos son de suma importancia en el trabajo que el docente debe desarrollar frente a sus estudiantes y para lo cual debe prepararse a conciencia.

**2.3.2. Procesos de aprendizaje.** Para analizar los procesos de aprendizaje, es necesario tener en cuenta los diferentes modelos de aprendizaje. Estos están basados en teorías desarrolladas por personajes tan importantes como Pavlov, Thorndike, Skinner, Ausubel y Bruner, entre otros.

La teoría del condicionamiento clásico de Pavlov, que se refiere a que si se asocian estímulos simples en un determinado momento y posteriormente se presenta uno solo de ellos, el otro también se hace presente sensitivamente. Aquí no se encuentra el movimiento interno del sujeto en el momento efectivo del aprendizaje, pero es necesario aceptar que el medio en el que se desarrolla el aprendizaje es fundamental. (Labatut, 2005).

La importancia del condicionamiento clásico para el aprendizaje, radica en el hecho de que mediante él es posible modificar conductas que tienen muchos estudiantes, que, por ejemplo, son incapaces de exponer trabajos frente a sus compañeros debido, posiblemente, a malas experiencias que tuvieron con anterioridad.

La base del condicionamiento clásico es un estímulo neutro que no genera ninguna reacción y que al asociarse a otro estímulo provoca una reacción emocional o

fisiológica. Los individuos permanentemente están sujetos a estímulos que les permiten apropiarse de nuevos conocimientos, es decir de aprender más.

E. L. Thorndike formuló la ley del efecto, que se refiere a que cuando se conectan un estímulo y una respuesta, caso en el que existe un refuerzo positivo, dicha conexión se fortalece; pero cuando dicha conexión es castigada, ella se debilita.

Este refuerzo señala un acto mediante el cual un individuo tiene claro que consiguió un objetivo motivacional. Cada vez que se da el refuerzo, se incrementa la posibilidad de que lo aprendido se mantenga a lo largo del tiempo, como indicio del comportamiento adecuado, el cual se relaciona estrechamente con la motivación en un proceso psíquico, que es lo que se llama comportamiento motivado (Schiefele, 1980).

Para este autor, la experiencia permite saber que la disposición para aprender la obtiene el estudiante a través de un proceso de aprendizaje motivado.

Podría decirse que el comportamiento del estudiante frente al proceso de aprendizaje está motivado psíquicamente, razón por la cual actúa de manera diferente en cada una de las asignaturas que debe aprender. Es decir, algunas materias las toma con agrado y son aquellas en las cuales su rendimiento es alto, mientras que otras las toma con desagrado y, por ende, en ellas su rendimiento es bajo.

Zimmerman (1994, citado por Suárez y Fernández, 2005), hace una diferencia entre un estudiante con motivación intrínseca y uno automotivado. El estudiante con motivación intrínseca desea llevar a cabo sus estudios fuera del control que sobre él puedan ejercer sus padres o sus profesores, mientras que el estudiante automotivado

utiliza los procesos de autorregulación a través de sus estudios. Por tanto, estos dos aspectos hacen énfasis en el papel activo que ejerce el estudiante.

Por otra parte, B. F. Skinner desarrolló la teoría del condicionamiento operante, mediante la cual determinó que muchas conductas, que llamó operantes, se generan deliberadamente debido a las consecuencias que de ellas se derivan (Bou 2010). De igual forma, otro de sus experimentos importantes tiene que ver con la caja de Skinner, que éste utilizó para controlar variables y precisión, en procedimientos que tienen que ver con la medida de la conducta (Martínez, 2008).

De acuerdo con el condicionamiento operante, el docente puede reforzar con estímulos aquellas actividades bien desarrolladas por sus alumnos, propiciando en ellos, incluso, el hacerlas en mejor forma, posteriormente. Pero también debe castigar las actividades mal desarrolladas, para disminuir la posibilidad de error en el futuro.

Thorndike también dio un alto valor a la precisión en las medidas cuantitativas de los resultados del aprendizaje y a los productos de educación (Martínez, 2008).

Bandura (1987, citado por Labatut, 2005) propuso la teoría del aprendizaje por modelado, correspondiendo este a un aprendizaje que se hace mediante la observación del comportamiento de los demás individuos, quienes se convierten en modelo de conducta para el aprendiz. Si la conducta observada es apropiada para el comportamiento futuro del aprendiz, este tiende a conservarla, o sea, a mantenerla dentro de las suyas. Por el contrario, si la conducta observada es negativa, el aprendiz tiende a eliminarla. Por estas razones, el docente debe analizar las conductas de sus

alumnos, para premiar las que les son convenientes y así puedan apropiárselas para su comportamiento posterior y castigar las inconvenientes, para que el alumno las rechace.

De igual forma, para Bandura (1987, citado por Labatut, 2005) no sólo es importante el modelado por observación, sino también el que llamó modelado verbal que permite el desarrollo de las competencias lingüísticas, lo que significa que el alumno también aprende mediante las palabras, escuchando al docente.

La teoría de la Gestalt, cuyos máximos exponentes fueron Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin, está basada en la percepción que dos individuos pueden tener de un mismo objeto, de una misma situación o de un mismo estímulo, lo cual depende de la experiencia de cada sujeto. Un estudiante puede percibir en forma diferente a la de otro, la explicación que el docente esté dando en un momento determinado.

El aprendizaje por conceptos conlleva a que el estudiante esté capacitado para clasificar y nombrar situaciones y estímulos semejantes (Bou, 2010). Por ello el docente debe dar las explicaciones muy claras y entendibles sobre qué es un concepto y qué propiedades lo acompañan. El concepto es una representación mental de un determinado objeto o de una situación, los cuales no se ven por ser abstracciones de la mente. Las propiedades que lo acompañan y que permiten su comprensión son, según Bou (2010):

- Nombre: etiqueta verbal empleada para calificar el concepto, que no es lo mismo que el propio concepto.



- Definición: lo que entendemos que significa ese concepto, a lo que hace referencia.

- Atributos: cualidades relevantes e irrelevantes de ese concepto.

- Ejemplos.

Este aprendizaje de conceptos se da a través de dos métodos, que son el *inductivo* y el *deductivo*.

El método inductivo, que es básicamente el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, va de lo específico a lo general, mediante la observación de objetos concretos, para comprender luego el término abstracto. Como las representaciones mentales no se pueden ver, el docente debe presentar a sus alumnos, ejemplos que le permitan salir de la abstracción. Es decir, debe ir de la teoría a la práctica. Esto le permitirá al estudiante entender de una manera eficaz, los conceptos concernientes al aprendizaje.

El método deductivo corresponde al aprendizaje significativo de Ausubel, y va de lo general a lo específico, es decir, comprendiendo en primera instancia lo abstracto, para observar luego los objetos concretos. Ausubel pensaba que los sujetos primero debían entender y dar significado a la información recibida, para luego analizarla una a una en sus especificidades (Bou, 2010). Según este método de aprendizaje de recepción, los docentes deben entregar a sus estudiantes los materiales de estudio organizados y acabados.

Otro método de aprendizaje que ha surgido, es el denominado *blended learning* (aprendizaje mezclado), que consiste en introducir dentro del aprendizaje tradicional, el

aprendizaje virtual a través del método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Este último método consiste en plantearle al alumno problemas estructurados que él debe resolver y que le permiten desarrollar altos niveles cognitivos relacionados con el análisis y la evaluación. En este proceso el docente se convierte en un asesor, el cual tiene como objetivo guiar y apoyar al estudiante. En el desarrollo de este método son claves aspectos tales como la motivación intrínseca del estudiante y la orientación y el estímulo del docente (Delgado, Fábregas, Grimón, Herrera, y Monguet, 2006).

Por otra parte, Biggs (1987a, 1993a, citado por Hernández y Maquilón, 2011), formuló un modelo general de aprendizaje denominado 3P, debido a que sus 3 componentes inician con la letra p. Estos componentes son: Presagio, proceso y producto.

Las variables de Presagio tienen relación con las características del estudiante y el contexto de enseñanza. Las variables de Proceso se refieren a los procesos de aprendizaje y las variables de Producto hacen alusión a los resultados del aprendizaje. La Figura 1 ilustra el modelo 3P de aprendizaje (Hernández y Maquilón, 2011).

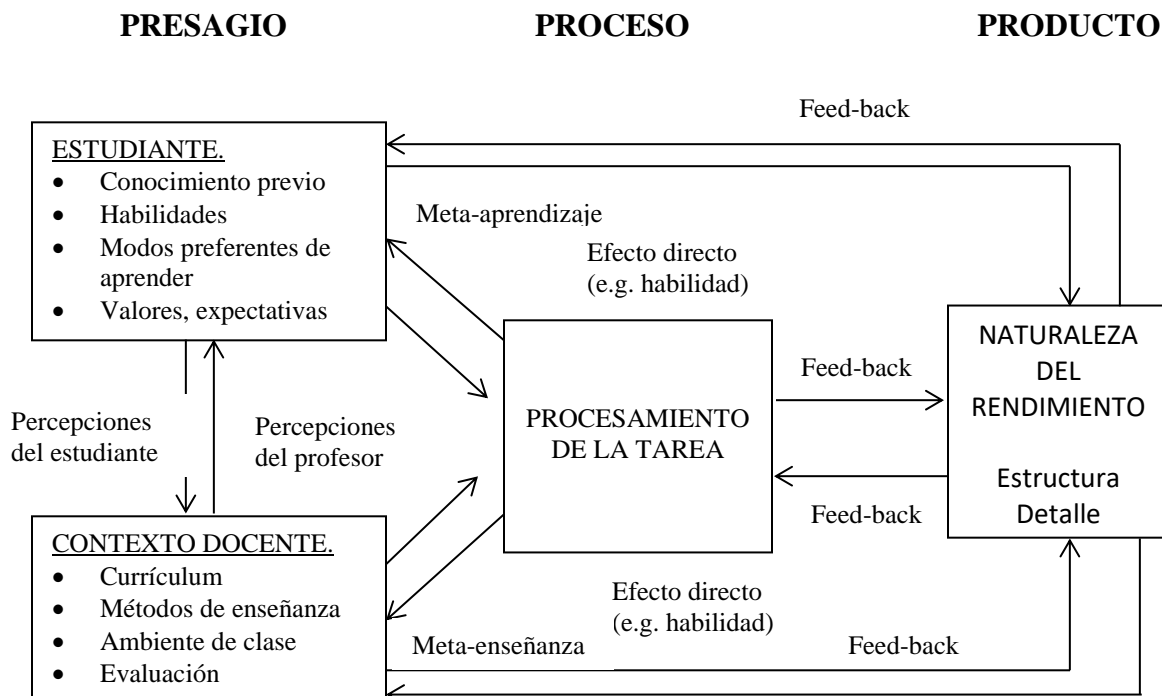


Figura 1. Modelo 3P de aprendizaje.

Otro modelo de aprendizaje es el diseñado por Pintrich y Schrauben (1992, citados por Cardozo, 2008), denominado modelo de cognición – motivación, que es integrador y que considera que los factores cognitivos y emocionales influyen directamente en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico del estudiante (ver Figura 2).

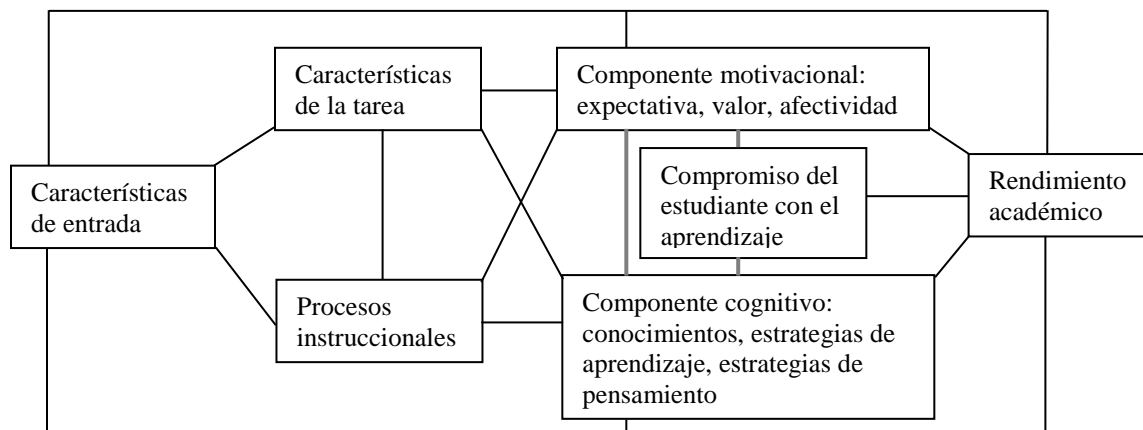


Figura 2. Modelo de cognición-motivación de Pintrich y Schrauben.

De acuerdo con el estudio “Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario” realizado por Cardozo (2008) en Venezuela, la motivación y la cognición convergen en la autorregulación. Sin embargo se encuentran grandes diferencias en lo concerniente a su alcance, en cuanto a si hace referencia a las estrategias aplicadas por el estudiante sobre sus actividades de aprendizaje o si se relaciona con una materia o un contenido específico.

Una nueva modalidad que se ha introducido en los últimos años en los procesos de enseñanza aprendizaje, corresponde al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En la sociedad del siglo XXI, las instituciones educativas no pueden dejar de lado estas herramientas y, como lo mencionan Palomares *et al.*, (2007), la universidad, que es la base de la nueva sociedad del conocimiento, no podía quedarse atrás. El uso de las TIC's en los procesos de enseñanza aprendizaje conlleva, por tanto, el que los docentes adquieran las competencias que requiere su manejo.

Se han efectuado diferentes estudios en los cuales se presentan los aspectos relacionados con el proceso de implantación de las TIC's en todos los niveles del sistema educativo. Estos aspectos se refieren a la cuantificación del uso de las TIC's en los diferentes niveles de enseñanza, la integración e influencia de éstas en el proceso educativo, las metodologías empleadas para su uso y la eficacia de su implantación en la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Área, 2005; Blasi, Heinecke, Milman y Washington, 1999; Cuban, 2001; Grumber y Summers, 2001 y Reeves, 1998, citados por Palomares *et al.*, 2007).

Sin embargo, con respecto al uso de internet, una de estas herramientas, Palomares *et al.*, (2007), encontraron en su investigación titulada “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria: influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno” realizada con alumnos de diferentes asignaturas de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, una muy baja utilización, con apenas un 19% de los estudiantes sobre los cuales hicieron su estudio.

Lo anterior indica que los docentes deben fomentar en mayor grado el uso de las TIC's, con el objeto de que la motivación crezca en los estudiantes y ello les permita mejorar los procesos de aprendizaje.

**2.3.3. Motivación de logro.** Este concepto fue propuesto a través de los modelos de motivación cognitiva de Atkinson (1966, 1978) y McClelland (1961,1965) (citados por Mas y Medinas, 2007) y posteriormente fue desarrollándose mediante diferentes enfoques. La motivación de logro es la tendencia a hallar el éxito en aquellos ejercicios que conllevan la evaluación del desempeño o, como bien lo indica McClelland (1989, citado por Mas y Medinas, 2007, p.18) es “el interés por conseguir un estándar de excelencia”.

Según Vallerand (1997, citado por Mas y Medinas, 2007), la motivación de logro corresponde a un tipo de motivación intrínseca, la cual, de acuerdo con Eysenck (1985, también citado por estas autoras), incrementa el sentimiento de las personas por la competencia y la autodeterminación.

Para la motivación académica, una de las líneas más importantes de estudio en los últimos tiempos ha sido la teoría de las metas de logro, desde los puntos de vista de docentes y estudiantes, de acuerdo con lo planteado por Brophy (2005) y Fernández-Arata (2008) (citados por Valle, *et al.*, 2009).

A un planteamiento que en principio hicieron Dweck y Leggett (1988, citados por Valle *et al.*, 2009), el cual distinguía únicamente entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, le dio continuación el enfoque tridimensional, que contenía las diferencias entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de rendimiento, y a continuación le siguieron los modelos 2x2, que identificaban cuatro tipos de metas, pues incluían las tendencias de aproximación y de evitación al interior de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento, o sea que diferenciaban, por una parte, la orientación “aprendizaje vs rendimiento” y por otra la dirección “aproximación vs evitación” de cada una de las metas. Según Harackiewicz y Linnenbrik (2005, citados por Valle *et al.*, 2009), de acuerdo con este último modelo es posible acoger cuatro formas de orientaciones de meta diferentes, como son: aproximación al dominio o al aprendizaje, evitación del dominio o del aprendizaje, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento.

Según Valle *et al.*, (2009), todo lo expuesto anteriormente, dio pie para que en las metas de logro se dieran cambios de importancia, en referencia a su conceptualización, así como a lo planteado dentro de las investigaciones efectuadas al respecto. Estos autores (p.110), exponen que “una de las propuestas más relevantes y con mayor proyección en el contexto educativo, en el cual las metas tienen verdadero sentido y

significado, es la de las múltiples metas.”, y citan a Pintrich (2003, p.676), quien proponía sobre las prioridades de la investigación motivacional que “La investigación futura sobre metas de logro necesita ir más allá de la diferenciación simplista entre metas de aprendizaje (buenas) vs. Metas de rendimiento (malas) y considerar las múltiples metas, los múltiples resultados y los múltiples caminos para aprender y rendir en múltiples contextos”.

Muchos estudiantes se deciden por diferentes metas para implicarse en el aprendizaje, evitando adoptar una sola, lo que ha sido demostrado por las investigaciones que se han efectuado respecto de las múltiples metas. De acuerdo con esto, cuando la actividad de aprendizaje no es muy interesante, optan por razones diferentes al interés intrínseco para motivar su actuación, tales como conseguir premios y recompensas u obtener la aprobación de otros, lo que es posible que se dé como un fuerte incentivo para mantener el compromiso académico (Valle *et al.*, 2009).

En un estudio realizado por Albarrán, Brunstein y Romero (2007), denominado “Motivación hacia el estudio en el contexto universitario” sobre los estudiantes de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, en Venezuela, estas autoras encontraron que los factores intrínsecos-Motivadores que hacen referencia al logro dentro de la carrera que estudia el alumno, indican que este no encuentra satisfacción en ella, pero que habiéndola tomado como trampolín para poder trasladarse a la que realmente prefiere, tiene claro que debe esforzarse para cumplir con los requisitos exigidos y así poder lograr su objetivo. Esto demuestra que muchos estudiantes que figuran como desertores, en realidad lo que han hecho es matricularse en

una carrera que no es la preferida para, por medio de ella, llegar a la que les gusta. Es decir, están motivados por el logro que esperan obtener.

De acuerdo con lo planteado por Cordero y Rojas (2007), la motivación de logro está relacionada con el deseo de llevar a buen fin todo aquello de lo que se espera alcanzar algún objetivo. Para McClelland (1985, citado por estos autores), la motivación de logro no es tan sólo un deseo que surge del mundo interior de los triunfadores, sino que está presente en la generalidad de las personas. Pero esto no significa que todos aquellos que tengan una alta motivación de logro obtengan buenos resultados en todas las actividades que realicen, pues para ello se requiere contar con las habilidades, destrezas y talentos necesarios para emprender dichas actividades.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1999, citados por Cordero y Rojas, 2007), hay tres componentes de la motivación de logro, los cuales identifican como *la necesidad de logro académico, el mejoramiento del yo y el componente afiliativo*. Según estos autores, al alcanzar las metas académicas, el estudiante procura alcanzar también el mejoramiento del *yo*, debido a que estos logros se transforman en elementos de creación de autoestima y de aumento del *status*.

Existen algunas teorías que tienen como punto de referencia el *autoconcepto*, el cual consideran como fundamental en la comprensión de la motivación de logro (Cabrera y Galán, 2003). Covington (1984, citado por Cabrera y Galán, 2003) señala cómo el sujeto determina su motivación hacia el aprendizaje, mediante la creencia que



tiene sobre sus capacidades (autovalía) y su autoeficacia (Bandura, 1977, citado por Cabrera y Galán, 2003).

Por su parte, Dweck (1986); Nicholls (1984) y Ames (1992) (citados por Cabrera y Galán (2003) explican la motivación de logro apoyándose en los objetivos que persigue el individuo, los cuales están determinados por su autoconcepto.

De otro lado, Cabrera y Galán (2003) señalan que muchas investigaciones han encontrado que existen diferentes patrones motivacionales relacionados con el rendimiento académico, cuya variable determinante está dada por las metas de logro que busca encontrar el sujeto; metas estas que representan un constructo fundamental, que es el punto de referencia cuando se trata de asumir el estudio de la motivación de logro.

**2.3.4. Contexto familiar.** “Una de las relaciones importantes, y a menudo olvidadas en el ámbito de la investigación educativa, es la que hay entre el rendimiento académico y el contexto familiar de los estudiantes universitarios,…” Torres y Rodríguez (2006, p.256).

El desempeño académico de los estudiantes tiene una alta relación con el contexto familiar. Según Garbanzo (2007, p.53), “Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica”. Un ambiente familiar, en el cual existe comprensión por parte de los padres hacia sus hijos, genera en éstos un mejor desempeño académico. Cuando los padres se preocupan por las actividades académicas de sus hijos y están pendientes permanentemente de ellas, la respuesta de éstos es un

buen desempeño en sus actividades escolares y universitarias, una insistencia permanente por el logro académico y, por ende, unos buenos resultados académicos.

Marchesi (2000, p.2, citado por Garbanzo, 2007), afirma que “Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los hijos”.

Por otra parte, el nivel educativo de los padres también ejerce una alta influencia en el desempeño académico de los hijos y, según Garbanzo (2007), especialmente el de la madre, ya que entre más alto sea su nivel académico, mayor apoyo tendrá hacia sus hijos y mayores serán los resultados académicos de éstos.

Por el contrario, contextos familiares dentro de los cuales abunda la violencia intrafamiliar y el bajo nivel académico de los padres, generan resultados académicos pobres en los estudiantes pertenecientes a ellos.

Según Torres y Rodríguez (2006), el desempeño académico de los estudiantes tiene que ver con su contexto familiar, pues es de suma importancia para ellos, la forma positiva o negativa en que los perciban sus familiares y, especialmente, el apoyo que sus padres les brinden. Pero también es importante la forma en que el estudiante perciba su ambiente familiar, la importancia que sus padres le dan a su estudio y la forma como

éstos aprecian sus capacidades y habilidades, así como la atención que le presten a las tareas que desarrollan en equipo con sus compañeros de estudio.

Oliva y Palacios (2003, citados por Torres y Rodríguez, 2006), opinan que el contexto familiar de los estudiantes tiene una alta injerencia en las actividades económicas, sociales y culturales que limitan o favorecen su desarrollo personal y educativo.

Torres y Rodríguez (2006) mencionan varios aspectos que es importante tener en cuenta dentro del contexto familiar, tales como el lugar de estudio, la organización del tiempo, las técnicas de estudio, el ambiente familiar y las responsabilidades familiares.

Sobre el lugar de estudio, consideran que éste debe permitir la concentración del estudiante, es decir, que se evite el ruido producido por la televisión y el tránsito de personas, entre otros distractores. Debe estar ordenado y con la temperatura e iluminación adecuadas.

En cuanto a la organización del tiempo, señalan que el estudiante debe distribuirlo, de forma que disponga diariamente del suficiente para estudiar y que no lo debe dedicar en su totalidad al trabajo o al descanso y la diversión.

Con relación a las técnicas de estudio, opinan que el estudiante debe leer adecuadamente, de tal manera que pueda extraer las ideas más importantes de los textos; saber elaborar mapas conceptuales y cuadros sinópticos que le permitan hacer resúmenes sobre lo estudiado, ya que lo contrario le generará desgaste personal, pérdida de tiempo y malos resultados.

En lo concerniente al ambiente familiar, conceptúan que éste debe propiciar la comunicación, el afecto, la motivación, la adecuada autoridad y la valoración del estudio, lo cual a su vez, se convertirá en un mejor desempeño académico para el estudiante, mientras que un ambiente familiar en el cual haya permanentes discusiones, reclamos, recriminaciones y desprecio por el estudio, generará una baja calidad de las actividades escolares.

Respecto de las responsabilidades familiares, indican que la situación económica de la familia tiene una alta injerencia en el estudiante, ya que cuando aquélla no puede satisfacer sus necesidades primarias, las actividades escolares se ven desplazadas por las laborales, pues el sujeto debe dedicarse primordialmente al trabajo para darle solución a las necesidades económicas, o bien, en el caso de las mujeres, dedicarse a las labores del hogar o a la crianza de sus hermanos menores.

Es necesario destacar la importancia que tiene el contexto familiar en el desempeño académico de los estudiantes pues, de acuerdo con el estudio realizado por Torres y Rodríguez (2006), titulado “Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios” y desarrollado con estudiantes de tercero y quinto semestres de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, el 80.2% de los estudiantes encuestados aseguraron que tenían buenas relaciones familiares, lo cual influía positivamente en dicho desempeño.

De acuerdo con lo anterior, Nardote, Giannotti y Rocchi (2003) y Rodrigo y Palacios (2003b) (citados por Torres y Rodríguez, 2006, p.266), precisan que “sería

conveniente incluir el contexto familiar como promotor del desarrollo académico de los alumnos”.

**2.3.5. Género.** El género es un aspecto que también tiene gran influencia en el desempeño académico de los estudiantes, sobre todo porque las mujeres, generalmente, superan a los hombres en este aspecto. Así lo mencionan Betts y Morrel (1999, citados por Ferreyra 2007), quienes mediante una investigación efectuada sobre 5.000 alumnos de la universidad de California, determinaron que el desempeño académico de las mujeres es superior al de los hombres. También menciona esta autora a Di Gresia, Porto y Ripani (2002) quienes mediante información obtenida de 29 universidades, encontraron que siempre las mujeres presentan un mejor desempeño académico.

Por otra parte, Porto y Di Gresia (2001) encontraron, mediante un estudio titulado “Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes”, realizado para la facultad de Economía de la universidad de la Plata entre 2.997 encuestas, que el promedio académico fue de 6.02 para las mujeres, mientras que para los hombres fue de 5.74, indicando que la diferencia entre los dos promedios es significativa. Además, encontraron que a medida que se llega a semestres superiores, el promedio de los estudiantes disminuye, ya que de 6.30 de los que estaban en primer año, se pasó a 5.88 para los que estaban en quinto año.

De la misma manera, Rodríguez, Fita y Torrado (2004) y González (1996) (citados por Garbanzo, 2007) comentan acerca del hecho de que, aunque no es posible

afirmar una directa relación entre el género y el desempeño académico, hay estudios que indican que el rendimiento es superior en las mujeres que en los hombres.

También, como lo mencionan Cerezo y Casanova (2004), las mujeres atribuyen el mejor rendimiento académico al esfuerzo realizado por ellas en el estudio, mientras que los hombres lo atribuyen más a la suerte, confirmando aún más las afirmaciones anteriores. En relación al esfuerzo, Garbanzo (2007) comenta que aceptar que el buen desempeño académico es debido a la propia capacidad y esfuerzo del estudiante, redundaría en mejores resultados académicos.

**2.3.6. Edad.** Otro de los determinantes del desempeño académico es la edad de los estudiantes. Según Ferreyra (2007) la influencia que tiene la edad sobre el desempeño académico, pareciera que no se puede predecir y que, por tanto, los alumnos más jóvenes podrían ser mejores en este aspecto que los de edad superior pero, estos últimos, podrían estar mayormente motivados, debido precisamente al deseo de aprovechar al máximo cada minuto de estudio, lo que podría redundar en mayor rendimiento académico. Naylor y Smith (2004, citados por Ferreyra, 2007) señalan que la edad tiene una alta y positiva influencia en el desempeño académico.

Así lo confirman Porto y Di Gresia (2001) quienes evidenciaron un efecto negativo al respecto, pues encontraron que el rendimiento decrece en 0,16 asignaturas aprobadas por cada año más de edad que tiene el estudiante.

Otro estudio realizado por la Universidad Iberoamericana en México, determinó que entre los postulantes a ingreso, cuya edad estaba por encima de los 20 años y que

presentaron examen de admisión, se encontró una disminución representativa en el puntaje obtenido dentro de la prueba de razonamiento abstracto y que entre más alta la edad de ingreso, menor es el puntaje académico obtenido por el alumno (Edel, 2003).

#### **2.4. Relación entre la motivación y el desempeño académico**

A través de una investigación realizada en la Universidad de los Andes en Trujillo, Venezuela, por Colmenares y delgado (2008) denominada “Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en la educación superior”, se encontró que existe una correlación positiva y significativa entre motivación de logro y desempeño académico. Este resultado condujo a determinar que los altos índices de aplazados, repitentes y desertores, se relaciona ampliamente con la ausencia de motivación de logro en los estudiantes.

De acuerdo con su investigación “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES”, realizada con profesores y alumnos de la Universidad de Salamanca en España, por Tejedor y García-Valcárcel (2007), según la opinión de los profesores, parte de las causas del bajo rendimiento de los estudiantes, es la ausencia de motivación por el estudio, la poca orientación al elegir la carrera, así como tomar la universidad más como un ambiente de diversión que de estudio. De igual forma, un alto porcentaje de los docentes encuestados en este estudio (38%), admitieron que sus estrategias para motivar a los estudiantes son muy pocas y que, desde luego, esto incide en su rendimiento.

Lo anterior lo confirman los estudiantes encuestados dentro del mismo estudio, por cuanto un 57.4% de ellos afirma que los docentes no aplican estrategias de motivación, lo cual influye mucho en su bajo rendimiento. Así mismo, los estudiantes opinan que otras causas de su bajo rendimiento tienen relación con la dificultad intrínseca de muchas de las materias que tienen que ver dentro de su carrera, la gran cantidad de materias que deben tomar, el elevado número de exámenes y de trabajos, el escaso número de clases prácticas y el clima poco motivador de la universidad.

Reeve (2002, citado por Mas y Medinas, 2007), quien estudió diferentes investigaciones sobre el desempeño académico, encontró que aquellos estudiantes que están motivados intrínsecamente, tienen una mayor posibilidad de éxito en sus estudios y que los que son motivados por los docentes que incentivan la autonomía y la motivación intrínseca, se benefician en mayor forma de estos.

Por su parte, Garbanzo (2007) considera que la motivación se determina de acuerdo con las diferentes interpretaciones y valoraciones que el estudiante edifica, basado en sus resultados académicos, y que las metas académicas se constituyen en una variable dentro de estos resultados. Estas metas académicas están divididas en metas de aprendizaje y metas de rendimiento académico y tienen una gran relación con las motivaciones intrínseca y extrínseca.

De acuerdo con Garbanzo (2007), factores externos al estudiante tales como el tipo de universidad, el compañerismo, el ambiente académico y las condiciones económicas, entre otros, pueden afectar su motivación y repercutir en su rendimiento académico.



Para Rocés, Tourón y González (1995), algunas investigaciones efectuadas han tenido incidencia en la forma como influyen un conjunto de variables, tanto cognitivas como motivacionales sobre el rendimiento académico y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

García y Álvarez (2007), en un estudio realizado por ellos, titulado “La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento”, desarrollado con estudiantes de la Diplomatura en ciencias sociales Empresariales de la Universidad de Oviedo en España, precisan que su objetivo es aumentar el nivel de satisfacción de los estudiantes en aspectos tales como la forma de desarrollar las asignaturas, con lo cual buscan elevar su grado de motivación, de tal manera que mejore su proceso de aprendizaje lo que coadyuvará a mejorar, a la vez, su desempeño académico. Para ello, las autoras proponen el modelo que se plantea en la Figura 3.

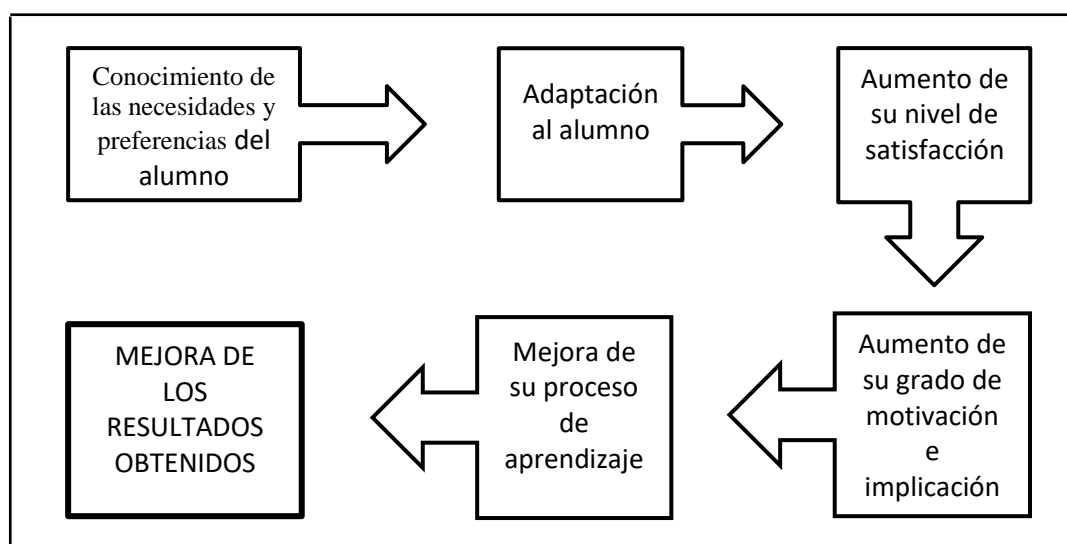


Figura 3. Modelo de innovación docente planteado por García y Álvarez (2007).

Después de aplicado este modelo por parte de las autoras a los 45 estudiantes de la asignatura Dirección Comercial I, pudieron comprobar que con su modelo se

materializaron altos niveles de satisfacción, los cuales se tradujeron en un incremento en la motivación, debido a la relevancia del trabajo desarrollado por los estudiantes y a la actitud tomada por el docente a través de las clases, destacando especialmente el número de prácticas realizadas y la forma de corregirlas, lo que concluyó con la obtención de altas calificaciones.

De la Barrera, Donolo y Rinaudo (2006), señalan que el autoconcepto, que se refiere a la valoración personal y subjetiva efectuada por el alumno sobre sí mismo, influye en forma directa en su orientación motivacional, por lo que, por una parte se convierte en un constructo que está fuertemente atado a la información contextual y por otra en el motor motivacional de la conducta de aprendizaje y de rendimiento académico.

## **Capítulo 3. Metodología de la investigación**

En este capítulo se presenta la metodología que se utilizó para llevar a cabo la investigación y se hace una descripción de los participantes en ella, así como se señalan los instrumentos a través de los cuales se recopiló la información necesaria. De igual forma se describe el procedimiento mediante el cual se seleccionó la muestra sobre la cual se aplicaron los instrumentos de recolección de la información y, por último, se muestra la forma cómo se analizó la información.

### **3.1. Diseño de investigación**

De acuerdo con Augusto Comte, el conocimiento científico tiene la capacidad de mostrar lo cierto, respecto de la realidad, en contrario a la metafísica (Flores y Valenzuela, 2011). Es decir, para el positivismo es de suma importancia el principio de verificación, el cual indica que una proposición o enunciado tiene sentido únicamente si su resultado se puede verificar a través de la experiencia y la observación (Baptista, Fernández y Hernández, 2010).

Por tal razón, Comte propuso el paradigma positivista (enfoque cuantitativo), método este que fue establecido como científico dominante por el Círculo de Viena, integrado por Bergmann, Carnap, Feigl, Menger, Otto, Neurath y Moritz. Este nombre le fue dado en razón de la forma positiva de investigar mediante la observación directa.

Baptista, Fernández y Hernández (2010), comentan que del positivismo nació el pospositivismo y que este, a su vez, es el “padre” del enfoque cuantitativo, el cual está caracterizado por tres elementos:

1. Recolectar datos, es decir, los atributos de fenómenos, objetos, animales, personas, organizaciones y colectividades mayores son medidos y ubicados numéricamente.
2. Analizar tales datos numéricos en términos de su variación.
3. La esencia del análisis implica comparar grupos o relacionar factores sobre tales atributos mediante técnicas estadísticas (en el caso de las ciencias del comportamiento, mediante experimentos y estudios causales o correlacionales).

El paradigma positivista tiene relación con el efecto que causan unas variables sobre otras; las primeras independientes y las segundas dependientes.

Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, teniendo en cuenta que de la pregunta que plantea el problema, es decir, ¿Cuál es el impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional en una universidad privada?, se desprenden una variable independiente que es la *motivación*, y una variable dependiente que es el *desempeño académico* de los estudiantes.

Siendo el objetivo de la investigación, determinar en qué forma afecta la motivación el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional, el enfoque cuantitativo permite hacer una descripción de los hechos que motivan o desmotivan al estudiante. Por tanto, en términos científicos el estudio es de enfoque cuantitativo con corte ex post-facto, no experimental, transeccional.

Así mismo, este es un estudio correlacional, por cuanto como lo plantean Baptista, Fernández y Hernández (2010), las investigaciones de esta índole tienen como objetivo determinar el grado en que se relacionan las variables en estudio. En esta investigación se determinó el grado de correlación existente entre la motivación y el desempeño académico.

### **3.2. Contexto sociodemográfico**

La Universidad en la que se realizó la investigación, es una Institución de Educación Superior, del orden privado, que tiene campus en varias ciudades de Colombia y cuyo campus principal está ubicado en la ciudad de Bogotá D. C. En la actualidad cuenta con cerca de 60.000 estudiantes en nivel presencial y virtual.

Su misión:

*“El Sistema de la universidad inspirado en el Evangelio, la espiritualidad Eudista y la Obra Minuto de Dios, agrupa Instituciones que comparten un modelo universitario innovador, para:*

- *Ofrecer Educación Superior de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible.*
- *Formar profesionales altamente competentes, éticamente orientados y líderes de procesos de transformación social.”*

De acuerdo con su misión, ésta es una universidad básicamente creada para estudiantes de estrato cuatro hacia abajo, pues sus costos por semestre son relativamente bajos.

La Universidad tiene una sede propia en la ciudad de Girardot, Departamento de Cundinamarca, en la que estudian 1398 alumnos, 916 de los cuales desarrollan sus estudios en forma presencial y 481 en forma virtual. De los 916 alumnos presenciales, 165 estudian carreras tecnológicas. Los 751 restantes están distribuidos así: 177 de Ingeniería Civil (jornada nocturna), que van desde cuarto hasta décimo semestre; 121 de Comunicación Social y Periodismo (jornada diurna 46 y jornada nocturna 75); 327 de Trabajo Social (jornada diurna 152 y jornada nocturna 175) y 126 de Administración de Empresas (jornada diurna 47 y jornada nocturna 79). Es de anotar que esta última carrera apenas va en su quinto semestre.

### **3.3. Población**

La población sobre la cual se desarrolló la investigación, estaba compuesta por 345 estudiantes que estaban matriculados de primero a tercer semestre de las carreras profesionales de Administración de Empresas, Trabajo Social y Comunicación Social y Periodismo, que eran las que en el momento ofrecía la Universidad desde primer semestre.

De estos 345 estudiantes, 205 pertenecían al programa de Trabajo Social, 104 en la jornada diurna, compuesta por 8 de género masculino y 96 de género femenino, y 101 en la jornada nocturna, compuesta por 8 de género masculino y 93 de género femenino. Al programa de Administración de Empresas pertenecían 84 estudiantes que estaban divididos en 32 estudiantes de la jornada diurna, 17 de género masculino y 15 de género femenino, y 52 de la jornada nocturna, 25 de género masculino y 27 de género

femenino. Por su parte, el programa de Comunicación Social y Periodismo tenía matriculados 56 estudiantes en los tres primeros semestres, 30 de la jornada diurna divididos en 8 de género masculino y 22 de género femenino, y 26 de la jornada nocturna divididos en 12 de género masculino y 14 de género femenino.

### **3.4. Muestra**

De la población descrita se seleccionó una muestra de 182 estudiantes, la cual se estratificó, teniendo en cuenta, por una parte la carrera y, por otra, la jornada, es decir, si es diurna o nocturna.

De acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2010), cuando no es suficiente que todos y cada uno de los elementos de la población tengan la probabilidad de ser escogidos, sino que, además, dichos elementos se encuentran subdivididos en grupos homogéneos, se hace necesario estratificar la muestra.

Este es el caso de la presente investigación, en la cual la población se divide en semestres y estos, a su vez, en jornadas diurna y nocturna. Ello hizo que se debiera diseñar una muestra estratificada, de tal manera que se aumentara la precisión de la información, ya que al seleccionar diferentes tamaños de muestra para cada estrato, se reduce la variación de cada elemento con respecto a su media muestral.

**3.4.1. Cálculo de la muestra.** Teniendo en cuenta que la población objeto de estudio eran los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional de una misma universidad, se consideró que sus características eran muy similares, lo que permitió determinar un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 5%.

En razón de ser una población finita, para el cálculo de la muestra representativa se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 * N * \sigma^2}{N * e^2 + Z^2 * \sigma^2} \quad \text{donde:}$$

n = Valor de la muestra

Z = Número de desviaciones (1,96 para un nivel de confianza del 95%)

N = Población o universo sobre el cual se hizo el estudio

$\sigma$  = Desviación estándar (en razón de no contar con la información necesaria para calcular la desviación, se reemplaza por el producto de los valores p y q)

p = Probabilidad de éxito (50%)

q = Probabilidad de fracaso (50%)

e = Error de estimación (5%)

De acuerdo con la fórmula planteada, el valor de la muestra se obtuvo así:

$$n = \frac{(1,96)^2 * (345) * (0,5) * (0,5)}{(345) * (0,05)^2 + (1,96)^2 * (0,5) * (0,5)} = 182$$

**3.4.2. Cálculo de las submuestras.** Las submuestras por estrato se obtuvieron utilizando para ello la siguiente fórmula:

$$n_i = \frac{N_i}{N} * n \quad \text{donde:}$$

$n_i$  = Submuestra para cada estrato

$N_i$  = Subpoblación de cada estrato

Aplicando la anterior fórmula, las submuestras se obtuvieron así:

Submuestra Administración de Empresas ( $n_1$ ), jornada diurna (subpoblación 32 estudiantes).



$$n_1 = \frac{32}{345} * 182 = 17$$

Submuestra Administración de Empresas ( $n_2$ ), jornada nocturna (subpoblación 52 estudiantes).

$$n_2 = \frac{52}{345} * 182 = 27$$

Submuestra Trabajo Social ( $n_3$ ), jornada diurna (subpoblación 104 estudiantes).

$$n_3 = \frac{104}{345} * 182 = 55$$

Submuestra Trabajo Social ( $n_4$ ), jornada nocturna (subpoblación 101 estudiantes).

$$n_4 = \frac{101}{345} * 182 = 53$$

Submuestra Comunicación Social y Periodismo ( $n_5$ ), jornada diurna (subpoblación 30 estudiantes).

$$n_5 = \frac{30}{345} * 182 = 16$$

Submuestra Comunicación Social y Periodismo ( $n_6$ ), jornada nocturna (subpoblación 26 estudiantes).

$$n_6 = \frac{26}{345} * 182 = 14$$

De esta manera, quedó la muestra distribuida equitativamente entre las dos jornadas de cada una de las tres carreras profesionales.

Estas submuestras se seleccionaron aleatoriamente dentro de cada grupo, para lo cual se utilizó una tabla de números aleatorios, permitiendo así la probabilidad de participación de toda la población, después de haberla numerado en orden consecutivo de acuerdo con el marco muestral.

### **3.5. Participantes**

Los participantes en la investigación fueron los 182 estudiantes seleccionados en la muestra y que se matricularon para el periodo académico A de 2013, en los semestres I, II y III correspondientes a las jornadas diurna y nocturna de las carreras profesionales de Administración de empresas, Comunicación Social y Periodismo y Trabajo Social de la universidad privada de Girardot, Colombia, en la cual se desarrolló la presente investigación. La Tabla 1 muestra la composición de la muestra por carrera, semestre y género.

Son estudiantes que, en su mayoría, provienen de los estratos sociales uno, dos y tres (Tabla 2), y cuyas edades están comprendidas entre los 15 y los 52 años (Tabla 3). El 65.9% alcanza los 22 años, que es la edad promedio en que debieran haber terminado sus estudios universitarios, y el 34.1% es mayor de 22 años, lo que indica un alto porcentaje de alumnos que debió aplazar sus estudios en algún momento.

Tabla 1

*Composición de la muestra por carrera, semestre y género*

	<i>Semestre I</i>				<i>Semestre II</i>				<i>Semestre III</i>			
	<i>Género masculino</i>		<i>Género femenino</i>		<i>Género masculino</i>		<i>Género femenino</i>		<i>Género masculino</i>		<i>Género femenino</i>	
	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>
Trabajo Social	2	3	23	18	1	2	6	12	3	0	20	18
Administración de Empresas	2	4	2	7	5	3	3	2	1	3	4	8
Comunicación Social y P.	2	4	6	4	0	4	2	1	1	1	3	2

Tabla 2

*Composición de la muestra por carrera y estrato social*

	<i>Estrato I</i>		<i>Estrato II</i>		<i>Estrato III</i>		<i>Estrato IV</i>	
	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>	<i>D</i>	<i>N</i>
Trabajo Social	3	5	30	30	21	17	1	1
Administración de Empresas	2	5	8	13	5	7	2	2
Comunicación Social y P.	3	2	7	5	5	7	1	0

Tabla 3

*Composición de la muestra por carrera y por rango de edades*

	<i>Trabajo Social</i>		<i>Administración de Empresas</i>		<i>Comunicación Social y Periodismo</i>	
	<i>Diurno</i>	<i>Nocturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Nocturno</i>	<i>Diurno</i>	<i>Nocturno</i>
16 a 20	45	25	15	11	16	8
21 a 24	5	10	2	10	0	3
25 a 28	2	9	0	3	0	2
Más de 28	3	9	0	3	0	1

Los estudios de primaria y secundaria fueron realizados por esta población, principalmente en colegios públicos, en los cuales, como se mencionó arriba, el nivel académico no es el mejor. El 51.6% desarrolla sus estudios universitarios en la jornada nocturna, en razón de que la mayoría de ellos debe trabajar, unos para ayudar a sus padres con los gastos de la familia y otros con los de su propio hogar, teniendo en cuenta que son casados y muchos de ellos tienen hijos; mientras tanto, el 48.4% restante estudia

en la jornada diurna. Las mujeres son las que priman en el estudio, pues el 77.5% de los estudiantes de las carreras profesionales son del género femenino, mientras que el 22.5% restante pertenece al género masculino.

Con relación a su estado civil, el 93.4% son solteros, el 3.8% tiene unión libre y el 3.8% son casados. Cabe destacar que dentro de los solteros hay una gran cantidad de mujeres que son madres solteras.

En cuanto a la educación de los padres, su grado de estudio, en su mayor parte, está entre primaria y secundaria, lo que, de acuerdo con la teoría estudiada, es muy poco lo que ayuda en el desempeño académico de los estudiantes. La Tabla 4 muestra la composición del grado de estudio de los padres de los estudiantes.

Tabla 4  
*Grado de estudio de los padres de los estudiantes*

	<i>Total</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Pregrado</i>	<i>Posgrado</i>
Padre	182	51	95	29	7
Madre	182	40	102	33	7

### **3.6. Instrumentos**

Teniendo en cuenta el enfoque cuantitativo de la investigación, para efectos de recolectar la información que permitió medir las variables contenidas y dar una respuesta adecuada a las preguntas de investigación, se utilizaron tres formularios de encuesta.

El primer formulario, que se aplicó directamente a los participantes en la muestra, y que fue elaborado por el investigador, tiene como objeto recolectar información, especialmente sociodemográfica (Apéndice A).

El segundo formulario, cuyo objetivo es recolectar información sobre la motivación extrínseca de los estudiantes, contiene 25 ítems en escala de Likert, con tres posibles respuestas (Apéndice B).

El tercer formulario tiene como fin, obtener información acerca de la motivación intrínseca de los estudiantes, mediante 14 ítems en escala de Likert, con puntajes que van desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo) (Apéndice C). También fue remitido a los participantes, mediante correo electrónico. Estos dos últimos formularios fueron publicados a través de internet, por Motivación escolar (2011).

**3.6.1. Recolección de datos sociodemográficos.** De los tres formularios mencionados, el primero tuvo como objetivo recolectar información sociodemográfica de los estudiantes, que permitiera conocer el género y la edad; el nivel académico de sus padres; la carrera que está estudiando y quién le está financiando sus estudios.

Estos aspectos fueron importantes para la investigación, teniendo en cuenta que, de acuerdo con la edad, por ejemplo, se pudo determinar cómo ésta afecta la motivación del estudiante entre más alta sea. Así mismo, es importante el grado de formación académica alcanzada por los padres, por cuanto como lo expresa Marchesi (2000, citado por Garbanzo, 2007), entre otras cosas, el nivel de estudios de los familiares, es un factor que tiene una influencia importante en la educación de los hijos. De igual forma lo

expresa Garbanzo (2007), cuando indica que el nivel educativo de los padres es de suma importancia en el desempeño académico de los hijos pero, sobre todo, el nivel académico de la madre, pues entre más elevado sea, mayor apoyo les podrá prestar y, por ende, más satisfactorio será su desempeño académico.

En lo que tiene que ver con la financiación, Torres y Rodríguez (2006) comentan que el aspecto económico es de suma importancia para los estudiantes, puesto que, generalmente, cuando la familia no les puede financiar sus estudios, en una gran mayoría de casos deben suspenderlos para dedicarse al trabajo y así colaborar en la solución de las necesidades económicas o, en el caso de las mujeres, colaborar en las actividades del hogar. Si la financiación de sus estudios está satisfecha, esto será de alta motivación para elevar su desempeño académico.

**3.6.2. Medición de la motivación.** Con el objeto de determinar cuáles son los factores que afectan la motivación de los estudiantes, los instrumentos que se utilizaron plantean preguntas que pueden determinar el impacto de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, en el desempeño académico de los estudiantes, para lo cual se tuvo en cuenta que la motivación intrínseca es la que viene del mismo sujeto cuando, por ejemplo, desarrolla correctamente una tarea o cuando las emociones le producen ansiedad, disgusto o tristeza (Condry y Chambers, 1978 y Pekrun, 1992, citados por Anaya y Anaya, 2010). Así mismo, se tuvo en cuenta que la motivación extrínseca tiene que ver con lo que el estudiante quiere demostrar a su familia, a sus amigos y a la sociedad, a través de la consecución de buenas notas, es decir, quiere demostrar que es una buena persona y que tiene inteligencia, (Lamas, 2008).

De acuerdo con lo anterior, los dos restantes instrumentos tuvieron como objetivo determinar el grado de motivación de los estudiantes, midiendo para ello tanto la motivación intrínseca como la extrínseca.

Ander-Egg (1980), precisa que en un formulario de encuesta es posible plantear diferentes tipos de pregunta, tales como de hecho, de acción, de intención, de opinión y preguntas índices. Los instrumentos estandarizados que se utilizaron contienen preguntas de hecho y de acción, las cuales están sustentadas en el marco teórico de esta investigación.

Por su parte, Baptista, Fernández y Hernández (2010), indican que el instrumento de recolección de la información, debe contar con tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.

Confiabilidad: cuando el instrumento, al ser aplicado al mismo elemento de la muestra, produce idénticos resultados.

Para los formularios que miden la motivación extrínseca e intrínseca, el autor midió la confiabilidad a través del Alfa de Cronbach y mediante el paquete estadístico SPSS versión 21, obteniendo para el primero 0.785 y para el segundo 0.912, lo que demuestra una confiabilidad aceptable para el primero y una elevada confiabilidad para el segundo, de acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2010).

Validez: el instrumento realmente mide las variables que son necesarias para obtener resultados adecuados. Los dos instrumentos fueron publicados a través de

internet por Motivación Escolar (2011), grupo dedicado al estudio de la motivación en los estudiantes.

Objetividad: grado de permeabilidad a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que administra el instrumento.

Teniendo en cuenta que los instrumentos fueron aplicados en la misma forma a todos los estudiantes y con valores predeterminados para las respuestas, de los cuales el investigador no se puede apartar, se considera que cumplen con el requisito de objetividad.

El test que midió la motivación intrínseca de los estudiantes está compuesto por 14 ítems con cinco respuestas posibles, que van desde “Totalmente de acuerdo” (5 puntos) hasta “Totalmente en desacuerdo” (1 punto). Mientras que el test que midió la motivación extrínseca se compone de 25 ítems con tres respuestas posibles como son: verdadero, dudoso y falso.

**3.6.3. Medición del desempeño académico.** En lo referente al desempeño académico de los estudiantes, se tuvo en cuenta lo comentado por Lamas (2008), quien al respecto advierte que éste tiene relación con el Locus de Control (LC), es decir, con la creencia del estudiante en que su buen desempeño académico depende de su propia actuación frente al estudio (LC interno), o bien con la creencia de que los buenos resultados académicos dependen de factores externos tales como la suerte, el destino o la ayuda recibida (LC externo). Destaca el autor que entre más elevado es el LC interno, mayor y mejor será el desempeño académico del estudiante.



Pero existen otros factores preponderantes que influyen en el desempeño académico de los estudiantes, tal como lo mencionan Durón y Oropeza (1999, citados por Izar, López e Ynzunza, 2011), los cuales hacen referencia a los cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas, deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de peso y salud (factores fisiológicos). Factores pedagógicos, como, por ejemplo, el número de alumnos por docente, los métodos y materiales didácticos utilizados para la enseñanza, la motivación y el tiempo utilizado por los docentes para preparar sus clases. Factores psicológicos, como algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, la percepción, la memoria y la conceptualización. Y, por último, factores sociológicos tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y el ambiente que rodea al estudiante.

Por otra parte, el desempeño académico de los estudiantes fue medido a través de su promedio de ingreso a la universidad, así como a través de los promedios de las calificaciones obtenidas por ellos durante los tres primeros semestres de la carrera, para lo cual se tuvieron en cuenta las notas correspondientes a la prueba de estado realizada por el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) (promedio de ingreso) y las notas correspondientes a los tres primeros semestres del periodo A de 2013, las cuales fueron suministradas por la universidad. Su correlación fue obtenida a través del mismo paquete estadístico SPSS.

**3.6.4. Prueba piloto.** De los 182 participantes de la muestra, se tomó un 10%, es decir, 18 elementos, para aplicar la prueba piloto y hacer las correcciones necesarias, de acuerdo con lo respondido por estos alumnos en la encuesta de datos sociodemográficos.

Es necesario aclarar que, antes de aplicar las encuestas, se solicitó la debida autorización a la dirección de la Regional de la universidad en la cual se hizo el estudio.

Efectuada la prueba piloto al instrumento de datos sociodemográficos, se encontraron algunos errores, los cuales se procedió a corregir para, posteriormente, aplicar las encuestas en su totalidad, haciéndole entrega del primer instrumento, personal y directamente en el aula de clase, a los estudiantes seleccionados al azar, y enviándoles por correo electrónico los dos formularios restantes.

A continuación, se procedió a solicitar a la universidad los promedios de notas de los estudiantes objeto de la investigación, con el fin de efectuar su comparación y así poder determinar los cambios en su desempeño académico.

Obtenida la información requerida a través de los instrumentos utilizados, así como los promedios de las notas correspondientes a los estudiantes para los tres semestres en cuestión, se procedió a efectuar su tabulación a través del paquete estadístico SPSS, para luego describirla, de tal manera que permitiera analizar su motivación y su desempeño académico.

Posteriormente se hizo el correspondiente análisis, para lo cual se tuvo en cuenta el coeficiente de correlación, que indicó qué tan correlacionadas estaban las variables independiente (motivación) y dependiente (desempeño académico).

### **3.7. Procedimiento**

Para llevar a cabo la presente investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos:

- Definición del problema a investigar.
- Planteamiento de las preguntas problema.
- Definición de la población objeto de estudio.
- Revisión de la teoría concerniente al problema de investigación.
- Cálculo de la muestra y estratificación.
- Definición de los instrumentos a aplicar.
- Aplicación de la prueba piloto.
- Corrección de los instrumentos.
- Aplicación de los instrumentos.
- Solicitud de los promedios de notas.
- Tabulación de la información recolectada a través de los instrumentos.
- Análisis de la información.
- Análisis de los promedios de notas.

### **3.8. Análisis de datos**

La metodología cuantitativa trata de entender los hechos partiendo de una perspectiva externa: establece objetivos separados y definidos, y evita toda clase de rasgos; está orientada hacia la verificación, con datos objetivos y los resultados son confiables. Busca hechos que no cambien y acumula datos y causas del comportamiento.

Los procedimientos son muy estructurados, ya que se diseñan para verificar hipótesis predeterminadas. Los datos se expresan con números, procurando que sean objetivos e independientes de los investigadores en cuanto a sentimientos y pensamientos (Baptista, Fernández y Hernández, 2010).

Para este análisis se dividieron los estudiantes en tres rangos, de acuerdo con su desempeño académico. Estos tres rangos fueron: alto, medio y bajo. De acuerdo con ello, se establecieron correlaciones entre el desempeño académico y los datos sociodemográficos, lo mismo que entre el desempeño académico y la motivación.

Lo anterior permitió, entonces, interpretar adecuadamente los datos recolectados a través de los instrumentos seleccionados, haciendo uso para ello de la estadística inferencial.

De acuerdo con lo anterior, en la Tabla 5 se plantearon los objetivos y las variables, así como los ítems del cuestionario que les dieron respuesta.

En razón de que los test de motivación intrínseca y extrínseca se enviaron por correo electrónico, es importante aclarar que, de los 182 estudiantes, contestaron únicamente 102, es decir, el 56% aproximadamente. Como lo indican Baptista, Hernández y Fernández (2010), cuando se hacen encuestas por medios electrónicos, es decir, a través de internet, es muy difícil que todos aquellos a quienes se les envía la encuesta, la contesten. Según estos autores, es válido que, como mínimo, la conteste el 50%.

Tabla 5

*Comprobación de objetivo general y objetivos específicos*

<i>Detalle de objetivos planteados en la investigación</i>	<i>VARIABLES</i>	<i>Ítem del cuestionario con el cual se cumplió el objetivo señalado</i>
<p><b>Objetivo General</b>                      Conocer cómo influye la motivación, en el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional.</p>	<p><b>Factores que afectan la motivación</b>                      Motivación intrínseca: muy apropiada, apropiada, normal, poco apropiada, inapropiada.                      Motivación extrínseca: alta, media, baja.</p> <p>Desempeño académico: alto, medio, bajo.</p> <p>Relación entre motivación y desempeño académico</p>	<p>Formulario dos, motivación intrínseca. Ítems 1 a 14.</p> <p>Formulario tres, motivación extrínseca. Ítems 1 a 25.</p> <p>Promedios de ingreso y acumulado por semestres. Tabla 2.</p> <p>Correlaciones.</p>
<p><b>Objetivos específicos</b>                      Determinar en qué forma influye el contexto familiar en la motivación de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional.</p>	<p><b>Influencia del contexto familiar</b>                      Padres, esposo (a)</p>	<p>Formulario tres, motivación extrínseca ítem 3.</p> <p>Formulario de la motivación intrínseca. Ítems 10,12.</p>
<p>Identificar la forma en que el contexto sociocultural de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional, afecta su motivación.</p>	<p><b>Influencia del contexto sociocultural</b>                      Amigos</p>	<p>Formulario tres, motivación extrínseca ítems 1, 2, 4, 6, 15.</p> <p>Formulario de la motivación intrínseca. Ítems 5, 8, 9, 12, 14.</p>
<p>Analizar cómo influye la edad en el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional.</p>	<p><b>Influencia de la edad</b></p>	<p>Formulario uno, datos sociodemográficos. Ítem 2 y promedios de notas.</p>

**3.8.1. Análisis del desempeño académico.** Para efectuar el análisis del desempeño académico de los estudiantes, fue necesario relacionarlo con el contexto familiar, así como con el género, la edad y la motivación, ya que estos aspectos tienen injerencia en él.

En cuanto al contexto familiar, es importante tener en cuenta, por una parte, que la interacción propia de su convivencia familiar, además de afectar su desarrollo, también afecta su vida académica. También es importante tener en cuenta el grado de escolaridad de los padres ya que, entre más alto sea éste, mayor ayuda le podrán prestar a sus hijos, especialmente la madre, generando en ellos un mejor desempeño académico.

Por otra parte, se tuvo en cuenta la financiación de los estudios, ya que la situación económica de la familia tiene alta injerencia en el estudiante, por cuanto, cuando sus padres no tienen la posibilidad de satisfacerles la necesidad de estudio, los jóvenes deben dedicarse a trabajar y las mujeres, generalmente, a ayudar en los quehaceres del hogar, descuidando con ello el aprendizaje y obteniendo bajos niveles de desempeño. En cambio, si esta necesidad está resuelta, podrán generar un buen desempeño académico.

El género es un factor que también influye en el desempeño académico de los estudiantes pues, como se mencionó en el apartado 2.3.5., se ha encontrado que las mujeres superan académicamente a los hombres.

En relación con la edad, es indiscutible que este aspecto también influye en el desempeño académico de los estudiantes, pues los estudiantes más jóvenes pueden presentar un mejor desempeño académico que los de mayor edad, de acuerdo con lo planteado en el apartado 2.3.6.

La motivación es el aspecto que con mayor relevancia influye en el desempeño académico, pues cuando el estudiante está motivado, desarrolla una mayor capacidad para comprender los contenidos de las asignaturas, según lo descrito en el apartado 2.4.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se presentaron y analizaron los resultados obtenidos a través de la investigación, cuyo problema planteado fue: ¿Cuál es el impacto de la motivación, sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional?

La información requerida para tal efecto, se obtuvo a través de tres formularios de encuesta, el primero de los cuales recolectó información referente a los aspectos sociodemográficos de los estudiantes; el segundo formulario recolectó información relacionada con su motivación extrínseca y a través del tercer formulario se obtuvo la información respecto de su motivación intrínseca.

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionó una muestra de 182 estudiantes que cursaban primero, segundo y tercer semestres de las carreras profesionales de Administración de Empresas, Trabajo Social y Comunicación Social y Periodismo de una institución universitaria de la ciudad de Girardot, situada hacia la parte sur-occidental del departamento de Cundinamarca, en Colombia.

Es importante aclarar que, de los 182 estudiantes, contestaron las encuestas únicamente 102, es decir, el 56% aproximadamente. Como lo indican Baptista, Hernández y Fernández (2010), cuando se hacen encuestas por medios electrónicos, es decir, a través de internet, es muy difícil que todos aquellos a quienes se les envía la encuesta, la contesten. Según estos autores, es válido que, como mínimo, la conteste el 50%.

De los 102 estudiantes que respondieron las encuestas, 80 son mujeres y 22 hombres; la gran mayoría de estos estudiantes se encuentran en edades entre los 16 y los 20 años.

#### 4.1. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados en dos dimensiones: estadística descriptiva y estadística correlacional.

**4.1.1. Análisis descriptivo.** En seguida se indican los resultados encontrados mediante la aplicación de la estadística descriptiva.

**4.1.1.1. Datos sociodemográficos.** En este apartado se presentan los datos sociodemográficos recolectados que identifican a los estudiantes. Éstos comprenden los aspectos género, edad, escolaridad de los padres y quién les financia sus estudios.

*Género.* La Tabla 6 resume la composición de la muestra, de acuerdo con el género de los estudiantes.

Tabla 6  
*Género*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Masculino	21	20.6	20.6	20.6
Femenino	81	79.4	79.4	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Como se puede observar, el 79,4% de los estudiantes de las tres carreras en estudio corresponde al sexo femenino, lo cual se debe a que la carrera de Trabajo Social



es la más solicitada, como se verá más adelante, y ésta es cursada en su gran mayoría por mujeres.

*Edad.* En la tabla 7 se presentan los datos correspondientes a la composición de la muestra, de acuerdo con los rangos de edad.

Tabla 7  
*Edad de los estudiantes*

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
De 16 a 20 años	74	72.5	72.5	72.5
De 21 a 24 años	10	9.8	9.8	82.4
De 25 a 28 años	9	8.8	8.8	91.2
Más de 28 años	9	8.8	8.8	100.0
Total	102	100.0	100.0	

La mayor parte de la población estudiantil de la universidad es joven, pues el 72.5% de los estudiantes se encuentra ubicado en un rango de edad entre los 16 y los 20 años. Esto indica que la universidad en la cual se realizó la investigación es apetecida por muchachos que apenas acaban de salir de la secundaria y que supuestamente deberían traer unos conocimientos frescos pero, como se mencionó en el apartado correspondiente a los antecedentes del problema, generalmente son jóvenes que han egresado de colegios públicos, en los cuales el nivel educativo no es el mejor. A pesar de ello, y como se podrá apreciar más adelante, son jóvenes que ingresan a la universidad muy motivados, lo que hace que su desempeño académico mejore sustancialmente, con respecto al promedio de ingreso.

*Nivel académico de los padres de familia.* Las Tablas 8 y 9 presentan la distribución de la muestra, de acuerdo con el nivel académico de los padres de los estudiantes.

Tabla 8  
*Nivel académico del padre*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Primaria	28	27.5	28.0	28.0
	Secundaria	52	51.0	52.0	80.0
	Pregrado	16	15.7	16.0	96.0
	Posgrado	4	3.9	4.0	100.0
	Total	100	98.0	100.0	
Perdidos	No contestó	2	2.0		
Total		102	100.0		

Tabla 9  
*Nivel académico de la madre*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Primaria	22	21.6	22.0	22.0
	Secundaria	56	54.9	56.0	78.0
	Pregrado	18	17.6	18.0	96.0
	Posgrado	4	3.9	4.0	100.0
	Total	100	98.0	100.0	
Perdidos	No contestó	2	2.0		
Total		102	100.0		

A través de estas tablas se puede ver que el nivel académico paterno de los estudiantes, en su gran mayoría, apenas si alcanza la secundaria, 80% en los padres y 78% en las madres. Aquí se presenta un caso bastante interesante y es que, generalmente, estos niveles bajos de educación en los padres no ayudan mucho en el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, como se verá más adelante, aunque los promedios de ingreso a la universidad de la generalidad de estudiantes son muy bajos, los promedios académicos en los tres primeros semestres son bastante aceptables, lo que puede significar que los padres están tomando conciencia de que la educación superior de sus hijos es necesaria y, por ello, tienen la esperanza que logren lo

que ellos no pudieron lograr y es que alcancen un nivel académico superior al suyo, razón por la cual los están apoyando.

*Financiamiento de los estudios.* En cuanto a la financiación de sus estudios, la Tabla 10 presenta este aspecto que es muy importante.

Tabla 10  
*¿Quién le financia sus estudios?*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Mis padres	69	67.6	67.6	67.6
	Yo mismo	20	19.6	19.6	87.3
	Otro	13	12.7	12.7	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

Por ser la población estudiantil de la universidad, de edades tan cortas, se nota claramente que son los padres quienes les financian sus estudios, pues el 67,6% de los estudiantes están financiados por ellos. Esto es importante porque, generalmente, en estos estratos bajos los padres requieren que sus hijos, desde muy jóvenes, trabajen para que ayuden al sostenimiento de los gastos del hogar, impidiéndoles desarrollar sus estudios universitarios, tal como lo mencionan Arango y Ramírez (2007, p.390), cuando expresan que “En estos estratos bajos los padres influyen en los jóvenes de manera distinta...actúan como detractores de la idea de ingresar a la universidad, pues buscan una salida más inmediata a su situación y tratan de influenciar más al joven para que empiece a devengar dinero lo más pronto posible”. Así lo menciona también el estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia (2009, p.2), hablando de la deserción estudiantil, e indicando que otra de las causas para que ésta se dé, “...es la

económica, por las dificultades que tiene el entorno familiar para solventar los gastos educativos...”.

**4.1.1.2. Análisis de los promedios académicos.** El análisis de los niveles correspondientes a los promedios de las notas obtenidas por los estudiantes, tanto de ingreso a la universidad como de los tres primeros semestres de carrera, permitieron encontrar cómo fue modificándose su desempeño académico con el cambio de la secundaria a la universidad.

*Resultados de la categorización de los estudiantes por rango de rendimiento académico.* De acuerdo con los rangos de notas promedio obtenidas por los estudiantes, éstas se dividieron en tres niveles, así:

- Nivel alto. Promedios de notas entre 4.00 y 5.00 (80 y 100)
- Nivel medio. Promedios de notas entre 3.00 y 3.99 (60 y 79.8)
- Nivel bajo. Promedios de notas entre 0.00 y 2.99 (0.00 y 59.8)

Las Tablas 11 a 14 presentan los hallazgos, agrupando a los participantes en el estudio por niveles de rendimiento.

**Tabla 11**  
*Nivel académico de ingreso*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Medio	2	2.0	2.0	2.0
	Bajo	96	94.1	98.0	100.0
	Total	98	96.1	100.0	
Perdidos	Sistema	4	3.9		

\*En esta tabla aparecen cuatro estudiantes más debido a que su ingreso fue extemporáneo por traslado de otras universidades

Tabla 12  
*Nivel académico semestre I*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Alto	34	33.3	33.7	33.7
	Medio	59	57.8	58.4	92.1
	Bajo	8	7.8	7.9	100.0
	Total	101	99.0	100.0	
Perdidos	Sistema	1	1.0		

Tabla 13  
*Nivel académico semestre II*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Alto	12	11.8	20.3	20.3
	Medio	42	41.2	71.2	91.5
	Bajo	5	4.9	8.5	100.0
	Total	59	57.8	100.0	
Perdidos	Sistema	43	42.2		

Tabla 14  
*Nivel académico semestre III*

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	Alto	9	8.8	24.3	24.3
	Medio	25	24.5	67.6	91.9
	Bajo	3	2.9	8.1	100.0
	Total	37	36.3	100.0	
Perdidos	Sistema	65	63.7		

En las tablas precedentes se puede observar que la progresión de los alumnos hacia niveles más altos de aprovechamiento es notorio, ya que al momento de su ingreso a la universidad el 98% de los participantes se encontraban en un nivel de rendimiento académico bajo, pero al término del primer semestre se observa que sólo el 7.9% se encuentra dentro de dicho rango; al término del segundo semestre hubo un ligero aumento con un 8.5% de alumnos con aprovechamiento bajo y en el tercer semestre un 8.1% de estudiantes dentro de este rango. Esto indica una gran mejoría en los niveles de

rendimiento de los alumnos, posiblemente motivada por el paso de la secundaria a la universidad.

*Participación en los niveles de rendimiento académico por semestre y por género.*

La Tabla 15 proporciona la información descriptiva relativa al rendimiento de los estudiantes, de acuerdo con su género y el semestre que cursan. En ella se puede observar cómo el género femenino, en términos relativos, supera al género masculino en la participación dentro de cada nivel pues, por ejemplo, en el semestre I mientras el género femenino tiene el 17.6% de los estudiantes en el nivel alto, el género masculino apenas tiene el 2%. Así mismo, en el semestre III el género femenino tiene el 22.4% de los estudiantes en el nivel medio, mientras que el género masculino apenas tiene el 2%.

Tabla 15

*Participación en los niveles de promedios de notas por semestre y por género.*

	<i>Ingreso</i>		<i>Semestre I</i>		<i>Semestre II</i>		<i>Semestre III</i>	
	<i>M%</i>	<i>F%</i>	<i>M%</i>	<i>F%</i>	<i>M%</i>	<i>F%</i>	<i>M%</i>	<i>F%</i>
Alto	0	0	2.0	17.6	1.0	2.9	0	6.9
Medio	4.8	1.2	4.9	13.7	6.9	8.8	2.0	22.4
Bajo	95.2	98.8	2.0	2.0	1.0	1.0	2.0	2.9

Lo anterior confirma lo señalado por Betts y Morrel (1999) y Di Gresia, Porto y Ripani (2002) (citados por Ferreyra, 2007), así como por Porto y Di Gresia (2001) y Rodríguez, Fita y Torrado (2004) y González (1996) (citados por Garbanzo, 2007), quienes mediante sus investigaciones coinciden en afirmar que el desempeño académico de las mujeres es superior al de los hombres.

*Participación en los niveles de rendimiento académico por edad de los*

*estudiantes.* La Tabla 16 muestra cuál es el promedio de notas de los estudiantes, de

acuerdo con el rango de edad. Como se puede observar, dicho promedio es más alto en los más jóvenes, es decir, 3.73 para el rango de edad de 16 a 20 años. Esto confirma el señalamiento que hace Ferreyra (2007) cuando afirma que estos estudiantes, por tener menores preocupaciones que los de mayor edad, podrían presentar un mejor desempeño académico.

Tabla 16  
*Promedio académico por rangos de edad*

<i>Edad</i>	<i>Promedio de notas</i>
16 a 20	3.73
21 a 24	3.60
25 a 28	3.70
Más de 28	3.62

Sin embargo, también se puede observar que los estudiantes que se encuentran en el rango de 25 a 28 años, tienen un promedio de notas de 3.70, muy cercano a los de 16 a 20 años. Esto también confirma el comentario de esta misma autora, respecto a que los estudiantes de mayor edad podrían estar más motivados, en razón de querer aprovechar al máximo cada minuto de estudio. También confirma, en parte, lo señalado por Porto y Di Gresia (2001) en cuanto que por cada año más de edad el desempeño académico decrece en 0.16 asignaturas ganadas.

**4.1.1.3. Participación en los niveles de rendimiento académico, acorde a la motivación intrínseca y extrínseca.** Las Tablas 17 y 22 presentan los resultados de las motivaciones tanto intrínseca como extrínseca, comparadas con el desempeño académico por niveles.

Tabla 17

*Nivel de desempeño académico según nivel de motivación extrínseca semestre I*

<i>Desempeño académico</i>	<i>Motivación</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>	<i>Baja</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Alto		30.7	3.0	0
Medio		52.4	5.9	0
Bajo		4.0	4.0	0
Total		87.1	12.9	0

Tabla 18

*Nivel de desempeño académico según nivel de motivación extrínseca semestre II*

<i>Desempeño académico</i>	<i>Motivación</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>	<i>Baja</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Alto		16.9	3.4	0
Medio		66.1	5.1	0
Bajo		5.1	3.4	0
Total		88.1	11.9	0

Tabla 19

*Nivel de desempeño académico según nivel de motivación extrínseca semestre III*

<i>Desempeño académico</i>	<i>Motivación</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>	<i>Baja</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Alto		18.9	5.4	0
Medio		62.2	5.4	0
Bajo		5.4	2.7	0
Total		86.5	13.5	0

Se puede observar en las Tablas 17 a 19 que la motivación extrínseca genera mayor impacto sobre los estudiantes que tienen un desempeño académico medio, pues para el primer semestre el 52.4% de los estudiantes que tenían una motivación extrínseca alta, tuvieron un rendimiento medio y el 30.7% tuvieron un rendimiento alto, mientras que apenas un 4% tuvo un rendimiento bajo. En este primer semestre los estudiantes con motivación media apenas llegaron a un 12.9% en total, en los tres niveles de desempeño y 0% en motivación baja. Para el segundo semestre disminuyó a 16.9% el porcentaje de



estudiantes con motivación alta y rendimiento académico alto, notándose que esa reducción pasó a ser parte de los que tuvieron rendimiento medio, pues estos pasaron al 66.1%; por su parte, los estudiantes con motivación media y rendimiento alto, medio y bajo se mantuvieron con el 11.9%. Se nota así mismo, que para el tercer semestre hubo una estabilización en el rendimiento académico con respecto a los niveles de la motivación extrínseca, pues los porcentajes de participación son muy similares a los del segundo semestre, es decir, en motivación alta, 18.9% con desempeño alto, 62.2% con desempeño medio y 5.4% con desempeño bajo. En la motivación media, los porcentajes siguieron manteniéndose con un 13.5% en total, en los tres niveles de desempeño.

Lo anterior confirma lo señalado por diversos autores (Lamas, 2008; Campanario, 2002, citado por Polanco, 2005; Ospina, 2006; Condry y Chambers, 1978 y Pekrun, 1992, citados por Anaya y Anaya, 2010; Arango y Ramírez, 2007), quienes afirman que los objetivos de los estudiantes frente a la motivación extrínseca son el logro de buenas notas, el reconocimiento de los demás, la ganancia de recompensas, el impedimento del fracaso, la evasión de incomodidades y la necesidad de solventar la situación económica en el futuro.

Tabla 20

*Nivel de desempeño académico según nivel de motivación intrínseca semestre I*

<i>Desempeño académico</i>	<i>Motivación</i>	<i>Alta</i>	<i>Media</i>	<i>Baja</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
Alto		6.9	4.0	22.8
Medio		21.7	13.8	22.8
Bajo		3.0	1.0	4.0
Total		31.6	18.8	49.6

Tabla 21

*Nivel de desempeño académico según nivel de motivación intrínseca semestre II*

<i>Desempeño académico</i>	<i>Motivación</i>		
	<i>Alta</i> %	<i>Media</i> %	<i>Baja</i> %
Alto	5.1	1.7	13.6
Medio	27.1	16.9	27.1
Bajo	1.7	1.7	5.1
Total	33.9	20.3	45.8

Tabla 22

*Nivel de desempeño académico según nivel de motivación intrínseca semestre III*

<i>Desempeño académico</i>	<i>Motivación</i>		
	<i>Alta</i> %	<i>Media</i> %	<i>Baja</i> %
Alto	2.7	0	21.6
Medio	27.0	13.6	27.0
Bajo	2.7	0	5.4
Total	32.4	13.6	54.0

Contrario a lo ocurrido con la motivación extrínseca, las Tablas 20 a 22 muestran como la motivación intrínseca parece no tener un peso tan significativo en el desempeño académico, ya que, para el primer semestre se observa que un 22.8% de los alumnos que se encuentran en un rango de rendimiento escolar alto tienen motivación intrínseca baja; en el segundo semestre, en este mismo caso, tenemos a un 13.6% y en el tercer semestre un 21.6%; en contra del 6.9% de alumnos que tienen una motivación intrínseca alta y un desempeño académico alto para el primer semestre. Resultados en el mismo sentido se pueden encontrar en el segundo semestre con un 5.1% y un 2.7% para el tercer semestre con motivación intrínseca alta y resultados académicos altos. Mientras tanto, el desempeño académico medio tiene similares participaciones tanto en la motivación alta como en la baja para los tres semestres; así, para el primer semestre la motivación alta participa con un 21.7% mientras que la baja participa con un 22.8%; para el segundo semestre tanto la motivación alta como la baja participan con el 27.1% y, para el tercer

semestre ambos niveles de motivación participan con el 27% en el desempeño académico medio.

Lo anterior llama la atención, pues se nota cómo niveles bastante representativos de motivación baja, tienen alto y medio desempeño académico, contrario a lo encontrado por Ospina (2006), Arango y Ramírez (2007) y Lamas (2008), quienes señalan que la consecución de las metas, la necesidad de reconocimiento y de realización, así como que el estudiante se esfuerce en mayor medida son un fin de la motivación intrínseca. Pero también confirman lo expuesto por Condry y Chambers, 1978 y Pekrun, 1992 (citados por Anaya y Anaya, 2010) quienes afirman que la motivación intrínseca puede ser negativa cuando las emociones conducen al disgusto, de tal manera que un estudiante, aunque por esta razón esté desmotivado, puede centrarse en obtener buenas notas.

En el caso de los estudiantes objeto del presente estudio, quienes en su mayoría son de estratos sociales bajos, puede ocurrir que, como lo plantean Arango y Ramírez (2007), estén desmotivados por la situación económica de la familia, pero que, a la vez, hagan un gran esfuerzo para obtener buenas notas pensando en superar dicha situación.

**4.1.2. Análisis correlacional.** A continuación se hará un análisis correlacional, que permita determinar cuál es el grado de relación lineal existente entre las variables del estudio. Para ello, y teniendo en cuenta que las variables son del nivel ordinal, se aplicará el coeficiente de correlación de Spearman. Para la obtención de estas correlaciones se utilizó el paquete estadístico SPSS, en su versión 21.

La correlación se obtuvo tanto para los datos sociodemográficos tales como el contexto familiar (Escolaridad de padres y madres), género y edad, comparados con el desempeño académico, como para la motivación (intrínseca y extrínseca), separada por niveles de desempeño académico alto, medio y bajo, por cada uno de los tres semestres en estudio.

#### 4.1.2.1. Correlación entre el contexto sociodemográfico y el desempeño

*académico.* Las Tablas 23 a 25 presentan la correlación entre los aspectos que tienen que ver con el contexto sociodemográfico y el desempeño académico de los estudiantes.

*Escolaridad de los padres.* A continuación se presenta la correlación existente entre el nivel de escolaridad de los padres y el desempeño académico de los estudiantes.

Tabla 23  
*Correlación entre el nivel de escolaridad de los padres y el desempeño académico por semestre*

			<i>Nivel académico semestre I</i>	<i>Nivel académico semestre II</i>	<i>Nivel académico semestre III</i>
Rho de Spearman	Nivel académico del padre	Coefficiente de correlación	1.000**	.942**	-.140
		Sig. (bilateral)	-	.000	.416
	N	37	59	36	
	Nivel académico de la madre	Coefficiente de correlación	.228**	.942**	1.000**
		Sig. (bilateral)	.023	.000	-
	N	99	59	37	

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En la tabla precedente se puede observar que en la correlación entre escolaridad del padre y la madre, con desempeño académico de los participantes en los semestres I y II se encontró un nivel de significancia de .01. Así mismo, se encontró un valor negativo

para el coeficiente de correlación entre el nivel académico del padre y el desempeño académico de los participantes que pertenecen al semestre III, situación que no se presenta en la correlación entre el nivel académico de la madre y el desempeño a lo largo de los semestres estudiados.

Como lo afirma Garbanzo (2007), el nivel académico de los padres tiene una gran influencia sobre el desempeño académico de los hijos, pero especialmente el de la madre. Se podría considerar que los padres más estudiados tienden a brindar un mejor apoyo a sus hijos, lo cual redundaría en un mayor logro académico de éstos, pero hay que tomar en cuenta que el desempeño está influenciado por múltiples factores, no representando una relación lineal.

*Género.* En lo referente al género de los estudiantes, se dice que el femenino tiene un desempeño superior al masculino; el resultado obtenido parece estar en otro sentido, como se puede ver en la Tabla 24 que a continuación se presenta:

Tabla 24  
*Correlación entre género de los participantes y el desempeño académico por semestre*

			<i>Nivel académico semestre I</i>	<i>Nivel académico semestre II</i>	<i>Nivel académico semestre III</i>
Rho de Spearman	Género masculino	Coeficiente de correlación	1.000	.853**	1.000**
		Sig. (bilateral)	-	.000	-
		N	21	13	33
	Género femenino	Coeficiente de correlación	1.000	.970**	1.000**
		Sig. (bilateral)	-	.000	-
		N	80	46	33

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

Acerca de la correlación entre género y desempeño académico para los estudiantes objeto de estudio, en lo que concierne al primer semestre se puede observar que, tanto para el género masculino como para el femenino, existe una correlación de +1, con un nivel de significancia de 0.01, por lo que la diferencia de género no parecería representar en este nivel académico un factor de influencia. Para el segundo semestre, en lo relativo al género femenino se encontró un nivel de significancia de .000 con una correlación de 0.970; mientras tanto para el género masculino se encontró el mismo nivel de significancia, pero el coeficiente de correlación disminuye a 0.853. Por lo que toca al tercer semestre, se encontraron resultados similares a los del primer semestre; es decir, para ambos géneros, niveles de coeficiente de 1.000 y niveles de significancia de 0.01. Los hallazgos parecerían desvirtuar lo señalado por autores como Betts y Morrel (1999, citados por Ferreyra, 2007), Di Gresia, Porto y Ripani (2002), Porto y Di Gresia (2001) y Rodríguez, Fita y Torrado (2004) y González (1996) (citados por Garbanzo, 2007), quienes afirman que el género femenino produce un mejor desempeño académico que el género masculino. Lo anterior puede significar que no en todos los medios escolares se cumple esta premisa, ya que los hallazgos parecen apuntar en este sentido, a pesar de la diferencia para el segundo semestre.

*Edad.* La edad es otro aspecto sociodemográfico que tiene relación con el desempeño académico de los estudiantes. En seguida se presenta la Tabla 25, que reúne los hallazgos al respecto:

Tabla 25

*Correlación entre la edad y el desempeño académico por semestre*

			<i>Nivel académico semestre I</i>	<i>Nivel académico semestre II</i>	<i>Nivel académico semestre III</i>
Rho de Spearman	16-20 años	Coefficiente de correlación	1.000	.928**	1.000**
		Sig. (bilateral)	-	.000	-
		N	73	38	26
	21-24 años	Coefficiente de correlación	1.000	1.000**	-
		Sig. (bilateral)	-	-	-
		N	10	8	5
	25-28 años	Coefficiente de correlación	1.000	-	-
		Sig. (bilateral)	-	-	-
		N	9	5	2
	28 años y más	Coefficiente de correlación	1.000	1.000	1.000
		Sig. (bilateral)	-	-	-
		N	9	8	4

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

Como se puede deducir de la Tabla 25, existe una correlación bastante fuerte entre los diferentes rangos de edad en que se dividió a la población objeto de estudio y su desempeño académico. Así, para el rango de edad de 16 a 20 años, en el primer semestre hay una correlación de 1.00; para el segundo semestre disminuye un poco a 0.928 siendo positiva muy fuerte y para el tercer semestre vuelve a ser de 1.00, teniendo para los tres semestres una significancia al nivel de 0.01. Para el rango de 21 a 24 años, tanto para el primero como para el segundo semestre hay una correlación de 1.00 con nivel de significancia de 0.01; para el rango de 25 a 28 años, tan sólo para el primer semestre existe correlación de 1.00 y nivel de significancia de 0.01. Para el rango de 28 años y más se encontró para los tres semestres una correlación de 1.00, al nivel de significancia de 0.01. Esto confirma lo señalado por Ferreyra (2007) y Naylor y Smith (2004, citados

por Ferreyra, 2007), quienes indican que los alumnos más jóvenes pueden desarrollar un mejor desempeño académico debido al hecho de no tener muchas preocupaciones, mientras que los adultos lo pueden desarrollar en razón de no querer desperdiciar el tiempo debido a la alta edad para su profesionalización. Sin embargo, Porto y Di Gresia (2001) señalan que por cada año en que aumenta su edad, el desempeño de los estudiantes decrece en 0.16 materias aprobadas y, por su parte, Edel (2003) menciona que en un estudio realizado por la Universidad Iberoamericana en México, se encontró que, en los exámenes de admisión, entre más alta era la edad de los postulantes menor era el puntaje obtenido. Sin embargo, los hallazgos aquí efectuados contradicen lo anteriormente planteado por Porto y Di Gresia (2001) y Edel (2003). De todas maneras, es necesario tener en cuenta que estos resultados solo aplican para los estudiantes de la universidad en la cual se llevó a cabo la presente investigación, es decir, que no son susceptibles de aplicar a otras universidades, aun en Colombia.

**4.1.2.2. Correlación entre motivación y desempeño académico.** La motivación es un aspecto que ejerce alta influencia en el desempeño académico de los estudiantes. La tabla 26 indica la correlación que se dio entre las motivaciones intrínseca y extrínseca y el desempeño académico por niveles y por semestres.



Tabla 26

*Correlación de Spearman entre las motivaciones intrínseca y extrínseca y el desempeño académico*

Desempeño	Semestre I			Semestre II			Semestre III			
	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo	
Motivación intrínseca	Coefficiente de correlación	.147	.423	-	.337	-.275	-	.498	-.094	-
	Sig. (bilateral)	.406	.150	-	.283	.363	-	.173	.761	-
	N	34	13	8	12	13	4	9	13	3
Motivación extrínseca	Coefficiente de correlación	.121	-.187	-	-.244	.105	-	-.581	-.240	-
	Sig. (bilateral)	.494	.444	-	.445	.670	-	.101	.322	-
	N	34	19	8	12	19	4	9	19	3

*Motivación intrínseca.* Cuando un estudiante se encuentra altamente motivado, su principal objetivo es capacitarse y salir adelante mediante su propio esfuerzo (Ospina 2006 y Arango y Ramírez, 2007). De la tabla precedente se desprende que la motivación intrínseca en los alumnos de primer semestre parece sólo tener influencia en aquellos que obtienen resultados medios, ya que su coeficiente de correlación es de .423; sin embargo, el nivel de significancia de este resultado es de .150, estando por encima del valor .05 medida aceptable acorde a Baptista, Fernández y Hernández (2010). Para el segundo semestre esta influencia se ejerce en mayor medida sobre aquellos alumnos que obtienen resultados altos, pues su correlación es de .337, pero con un nivel de significancia también por encima del .05. Aun así, se puede notar que, en este mismo semestre, para los estudiantes con rendimiento medio, su motivación disminuye, pues el coeficiente de correlación pasa a ser de -.275, lo que significa que mientras su motivación disminuye, su desempeño académico aumenta. Así mismo, para el tercer semestre ocurre igual que para el segundo, es decir, al parecer la influencia de la

motivación genera un alto rendimiento sobre los estudiantes, puesto que su coeficiente de correlación es de .498, pero también con un nivel de significancia por encima de .05. De la misma forma, en los estudiantes de desempeño medio de este semestre, su coeficiente de correlación sigue siendo negativo de -.094, lo que significa que también para estos estudiantes, mientras su motivación disminuye, su rendimiento aumenta.

Ospina (2006) indica que la motivación intrínseca es propia del sujeto y que él la domina, tomando como objetivo final experimentar con su autorrealización. Señala también que para los estudiantes que están motivados intrínsecamente, el aprendizaje se convierte en su objetivo y sus éxitos se deben al esfuerzo y a la competencia y que su propósito es el de adquirir conocimientos, alcanzar metas y descubrir cosas nuevas. De aquí se deduce que, para la población objeto de estudio, la motivación intrínseca causa mayor impacto en dicho desempeño académico a medida que avanzan los semestres, pues, como se mencionó, para el desempeño alto la correlación entre estas dos variables va en crecimiento.

Según Arango y Ramírez (2007), la motivación intrínseca requiere del reconocimiento y la realización del estudiante. Se puede notar entonces, que para estos estudiantes con desempeño académico alto la motivación intrínseca no parece ejercer una influencia determinante en su rendimiento. Según Vallerand (1997, citado por Mas y Medinas, 2007), dentro de la motivación intrínseca se incluye la motivación de logro, la cual tiene la propiedad de aumentar en los estudiantes la sensación hacia la competencia. Para McClelland (1985, citado por Cordero y Rojas, 2007) la motivación de logro está presente en la generalidad de las personas y no es únicamente algo que surge del interior

de aquellos que son triunfadores. Ello no quiere decir que el hecho de tener una alta motivación conlleve a que los resultados académicos sean siempre los mejores.

*Motivación extrínseca.* La motivación extrínseca también tiene gran influencia sobre el desempeño académico de los estudiantes, acorde a lo comentado por Lamas (2008); Campanario (2002, citado por Polanco, 2005); Ospina (2006) y Arango y Ramírez (2007). Sin embargo, en esta investigación se puede notar como ocurre lo contrario de la motivación intrínseca (Tabla 26), pues para el primer semestre se observa que la correlación con el rendimiento alto es apenas de .121, mientras que para el rendimiento medio es negativa de -.187, o sea que su influencia es contraria, es decir que frente a una baja motivación se da un rendimiento mayor. Los niveles de significancia para estos dos niveles de desempeño en el primer semestre, están por encima del .05 planteado por Baptista, Fernández y Hernández (2010). Para el segundo semestre sucede lo contrario al primer semestre, pues en el desempeño alto la correlación es negativa de -.244, mientras que para el desempeño medio es positiva de .105, es decir, la motivación influye algo en los estudiantes de rendimiento medio, más no en los de rendimiento alto. El nivel de significancia es superior a .05 en ambos niveles. Mientras tanto, en el tercer semestre la correlación es negativa tanto para el nivel de desempeño alto con -.581, como para la de desempeño medio con -.240. Aquí, la motivación al parecer no ejerce ninguna influencia, ni en los estudiantes de rendimiento alto, ni en los de rendimiento medio, es decir, que aun siendo baja la motivación el desempeño académico sigue siendo alto. En este semestre, también el nivel de significancia está por encima de .05.

Lamas (2008) comenta que, a través de la motivación extrínseca, los estudiantes buscan obtener buenas notas para mejorar su rendimiento académico e impedir el fracaso como tales y que para obtener recompensas externas optan por desarrollar tareas fáciles. Campanario (2002, citado por Polanco, 2005) por su parte señala que para que se dé la motivación extrínseca no debe haber relación entre la nota obtenida en la materia y el estímulo producido por el reconocimiento y las recompensas. Por otro lado, Ospina (2006) aduce que cuando un estudiante está motivado extrínsecamente, convierte el aprendizaje en un medio para lograr beneficios y eludir las incomodidades, por lo que el aprendizaje para él centra su importancia en los resultados y sus consecuencias. En los estudiantes participantes en la investigación, este tipo de motivación no tiene gran influencia en su desempeño académico alto y medio.

## 4.2. Respuesta a las preguntas de investigación

De acuerdo con la anterior información se procede a dar respuesta a las preguntas planteadas, en su orden.

¿De qué manera influye el contexto familiar en la motivación de los estudiantes universitarios?

Dentro del contexto familiar se tuvieron en cuenta dos aspectos importantes como son el nivel de escolaridad que tienen los padres de los estudiantes y la financiación de sus estudios. En lo referente a la escolaridad de los padres, se determinó que, efectivamente, como lo afirma Garbanzo (2007), esta tiene influencia sobre el desempeño académico de los hijos, la cual los motiva a estudiar, siendo esta influencia mayor por parte de la madre, pues como señala este mismo autor, entre más alto sea el nivel académico de la madre, mayor apoyo dará a sus hijos y, por tanto, mucho más motivados estarán y mejor será su desempeño académico. Marchesi (2000, citado por Garbanzo, 2007), entre otros aspectos, señala que el nivel de estudios de los padres influyen en alto grado en la educación de los hijos. Según Torres y Rodríguez (2006), el desempeño académico de los estudiantes tiene relación con el apoyo que sus padres les brinden, la importancia que le den a su estudio, el aprecio de sus capacidades y habilidades y, lo más importante, la atención que le presten al desarrollo de sus tareas.

La importancia del mayor nivel de escolaridad de la madre se confirma en el presente estudio, por cuanto se encontró un grado de correlación positiva más elevado para el de ella con 0.228 y significancia al nivel de 0.023 para el primer semestre,

mientras que con el nivel de escolaridad del padre, para el mismo semestre, la correlación fue de 0.150 con un nivel de significancia de 0.138. Lo anterior permite determinar entonces que el grado de escolaridad de los padres, especialmente el de la madre, sí tiene influencia en el desempeño académico de los estudiantes participantes en esta investigación, aunque este apoyo no es el mejor, debido a que dicho nivel de escolaridad, en su gran mayoría (80% padre y 78% madre), tan solo alcanza la secundaria.

Con relación a la financiación de sus estudios, se encontró que al 67.6% de los alumnos, los estudios se los financian sus padres, mientras que el 19.6% se financia por su propia cuenta y el 12.7% restante está financiado por otras personas tales como tíos, hermanos, esposos, etc. El mayor porcentaje de financiación concedido por los padres está justificado, por cuanto también el mayor porcentaje de estudiantes se encuentra dentro de un rango de edad entre los 16 y los 20 años (72.5%). Esta razón los debe motivar hacia el buen desempeño académico, por cuanto saben que no tienen que trabajar y sólo deben dedicarse al estudio. Torres y Rodríguez (2006) señalan que cuando la familia no puede satisfacer sus necesidades primarias, entre ellas el estudio de los hijos, este es desplazado por la actividad laboral. Por su parte, Marchesi (2000, citado por Garbanzo, 2007) afirma que los recursos económicos de la familia intervienen en el desempeño académico de los hijos, pues si estos no tienen que trabajar para financiar sus estudios, podrán tener un rendimiento mayor en los mismos.

Aquellos estudiantes que financian sus estudios por su propia cuenta (19.6%), están incluidos dentro del 27.5% que corresponde a los que se encuentran en edades

superiores a los 20 años. La generalidad de estos estudiantes, con el fruto de su trabajo, además de financiar sus estudios, deben cubrir los gastos de un hogar que ya tienen conformado o, en caso contrario, ayudar a sus padres con el sostenimiento del hogar, lo que, posiblemente, los motive a estudiar y mantener un buen desempeño académico, con el pensamiento de que, cuando sean profesionales, su situación económica mejorará sustancialmente.

¿Cuál es la relación que existe entre el género de los estudiantes, su nivel de motivación y su desempeño académico?

Aunque muchas investigaciones (Betts y Morrel, 1999, citados por Ferreyra 2007; Di Gresia, Porto y Ripani, 2002; Porto y Di Gresia, 2001; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004 y González, 1996, citados por Garbanzo, 2007) han concluido que el género femenino presenta un mejor desempeño académico que el masculino, esto mismo no se pudo concluir en el presente estudio, por cuanto los resultados arrojados, como ya se indicó, presentan una correlación entre cada género con el desempeño académico, de 1,00 en el primer semestre, habiendo para el segundo semestre una leve superioridad en el género femenino (0.970 contra 0.853) y volviendo a ser iguales estas correlaciones para el tercer semestre con un nivel de correlación de 1.00. Es importante tener en cuenta que estos resultados no se pueden generalizar a toda la población colombiana, por cuanto el estudio se hizo para una sola ciudad y para una sola universidad, lo cual no resume el comportamiento general del estudiantado de todo el país. Esto significa que otros estudios al respecto, pueden arrojar resultados diferentes y coincidentes con

autores como los arriba mencionados, quienes dentro de sus investigaciones encontraron dicha superioridad en el género femenino.

¿Cómo influye la edad en el desempeño académico de los estudiantes universitarios?

Al igual que para el género, en el presente estudio se encontró una alta relación entre la edad de los estudiantes para las cuatro categorías en que se dividió y su desempeño académico, tal como se describió en el apartado correspondiente a la edad. Sin embargo, autores como Porto y Di Gresia (2001), por una parte, encontraron dentro de una investigación realizada por ellos, que el rendimiento de los estudiantes decrece en 0.16 asignaturas por cada año adicional de edad. Pero, por otra parte, Ferreyra (2007) comenta que esta influencia, al parecer, no se puede predecir, pues los alumnos más jóvenes pueden obtener desempeños académicos superiores a los de mayor edad, en razón de no tener muchas preocupaciones a su cargo, mientras que los de mayor edad pueden estar motivados por el hecho de pensar que no pueden perder más tiempo para obtener su grado profesional. Esto pudiera equiparar las cargas y determinar esa alta correlación entre la edad y el desempeño académico.

De acuerdo con todo lo anteriormente descrito, dando respuesta a la pregunta principal, ¿Cuál es el impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional en una universidad privada?, se puede concluir que el impacto de la motivación sobre el desempeño académico de estos estudiantes es moderado y en algunos casos con valores negativos,



lo que parece indicar que mientras cuando una variable aparece con un valor alto, la otra tiene, posiblemente, un valor bajo, lo que pareciera contradecir lo planteado por autores como Ospina (2006), Arango y Ramírez (2007) y Lamas (2008), quienes afirman, entre otras cosas, que el objetivo de la motivación es experimentar con la autorrealización, satisfacer la necesidad de reconocimiento y lograr la consecución de buenas notas.

## **Capítulo 5. Conclusiones**

En el presente capítulo se presentan los principales hallazgos de esta investigación, y se proponen investigaciones futuras, basadas en los resultados obtenidos a través de este estudio, de tal manera que pueda haber una continuación que permita disminuir los niveles de deserción que, generalmente, se dan en las instituciones de educación superior y especialmente en aquellas en las cuales buscan profesionalizarse estudiantes de escasos recursos económicos.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación consistió en determinar el impacto que la motivación tiene sobre el desempeño académico de los estudiantes y que para ello fue necesario investigar sobre aspectos que están muy relacionados con éste, tales como el contexto familiar, la escolaridad de los padres, el género, la edad y el financiamiento de los estudios, a continuación se presentan los principales hallazgos efectuados, así como las recomendaciones para futuras investigaciones.

### **5.1. Principales hallazgos**

Los hallazgos efectuados dentro del presente estudio tienen que ver con los siguientes aspectos:

- No es común encontrar que unos estudiantes que han tenido un promedio de ingreso a la universidad tan bajo como los que componen la población objeto de estudio, obtengan promedios representativos en los primeros semestres de universidad. Esto podría tener relación con lo propuesto por Bandura (1987, citado por Labatut, 2005) sobre la teoría del aprendizaje por modelado, es

decir, que mediante la observación del comportamiento de los demás estudiantes el alumno modela su conducta de aprendizaje. Para la presente investigación, se encontró este caso, pues para los tres semestres más del 91% tuvo un rendimiento entre medio y alto.

- Por otra parte, se encontró que los estudiantes que tienen un nivel de motivación extrínseca alto, en su mayoría, presentan un rendimiento medio, lo que se dio en cada uno de los tres semestres estudiados, contrario de lo hallado en relación con la motivación intrínseca, en la cual los estudiantes que tuvieron un rendimiento académico medio, quedaron distribuidos en los tres niveles de motivación, sobresaliendo los niveles alto y bajo con más del 21%; pero, curiosamente, los más altos niveles de desempeño en las categorías alta y media, se dan en el nivel de motivación intrínseca baja para los tres semestres.
- En lo referente al nivel de escolaridad de los padres, algunos autores como Garbanzo (2007) señalan que el nivel de escolaridad de los padres ejerce una alta influencia en el rendimiento académico de los hijos, especialmente cuando dicho nivel es elevado, sobresaliendo el de la madre. Efectivamente, durante los tres semestres en estudio la correlación entre la escolaridad de la madre y el desempeño académico de los estudiantes fue positiva, mientras que en relación con el padre tan solo lo fue en los dos primeros semestres, siendo negativa para el tercer semestre. Esto, a pesar de que la mayoría de los padres apenas si tiene un nivel de escolaridad que alcanza la secundaria.

- En relación con el género, tan solo en el segundo semestre sobresalió el femenino sobre el masculino, además con una diferencia no muy representativa, contrario a lo expuesto por autores como Di Gresia, Porto y Ripani (2002) y Rodríguez, Fita y Torrado (2004, citados por Garbanzo, 2007), quienes afirman que el género femenino produce mayor rendimiento académico que el masculino, lo cual no se pudo comprobar plenamente en el presente estudio, aunque el 79.4% de los estudiantes participantes en la investigación es de género femenino, contra el 24.6% correspondiente al género masculino.
- Otro de los hallazgos relevantes del presente estudio tiene que ver con el promedio de notas de los estudiantes en sus diferentes rangos de edad, el cual es muy similar para todos ellos, desvirtuando lo señalado por autores como Ferreyra (2007), Naylor y Smith (2004, citados por Ferreyra, 2007) y Porto y Di Gresia (2001), quienes afirman que a mayor edad menor rendimiento académico. Sin embargo, lo aquí encontrado indica que la edad, al parecer, no ejerce influencia alguna sobre el desempeño académico de los estudiantes, probablemente por el hecho que los estudiantes de mayor edad aprovechan el tiempo en mejor forma que los de menor edad..

## **5.2. Recomendaciones**

De acuerdo con lo investigado en el presente estudio, se hacen algunas recomendaciones que pueden ser de suma importancia para la institución dentro de la

cual se llevó a cabo y que pueden coadyuvar a mejorar tanto la motivación como el desempeño académico de los futuros profesionales.

- Se recomienda que la universidad, en forma periódica y sistemática, evalúe qué factores influyen en el desempeño académico de sus estudiantes, con el objeto de que pueda generar actividades que permitan el mejoramiento de los niveles de rendimiento.
- Así mismo, se recomienda que la universidad ponga especial cuidado en el seguimiento de los alumnos durante los tres primeros semestres, de tal manera que, mediante un adecuado apoyo académico, se logre mejorar su rendimiento y, por ende, su retención, disminuyendo de esta forma los niveles de deserción.
- De igual forma, se recomienda que los docentes generen una mejor comunicación con los estudiantes y busquen mecanismos que permitan la activa participación de los alumnos en las clases, con el objeto de que éstos se apropien en mejor forma del conocimiento y así puedan mejorar sus promedios académicos.
- Por otra parte, se recomienda a los estudiantes poner todo su empeño y concentración en el estudio, con el objeto de que mejoren su desempeño académico, teniendo en cuenta que la calidad de los conocimientos adquiridos les permitirá conseguir mejores resultados dentro de sus labores profesionales.

### **5.3. Investigaciones futuras**

Aspectos importantes a tener en cuenta para investigaciones futuras, son algunos tales como el nivel de impacto que puede generar en su desempeño académico el hecho de que los propios estudiantes se financien los estudios mediante el fruto de su trabajo, debiéndolo compartir con el cubrimiento de los gastos de sostenimiento del hogar, especialmente si son casados y tienen hijos.

De igual forma sería interesante que en otras investigaciones se siga indagando sobre la influencia que el género tiene sobre el desempeño académico, ya que por ser este un estudio realizado en una sola universidad y en una sola ciudad, los resultados no se pudieron generalizar a todo el país y sería de mucha importancia corroborar lo expuesto por diversos autores respecto de la supremacía del género femenino sobre el género femenino en cuestiones de rendimiento académico.

Así mismo, es necesario tener en cuenta para investigaciones que se realicen en el futuro, la influencia de la edad en el rendimiento académico de los alumnos, pues, de igual forma, para el presente estudio no se pudo corroborar lo señalado por algunos autores, respecto de la disminución del desempeño académico, a causa del incremento en la edad.

Otro aspecto relevante para su ampliación, es la investigación sobre la influencia que, en mayor grado, tiene la madre con nivel alto de escolaridad, sobre el rendimiento de sus hijos en el estudio.

## Referencias

- Albarrán, M., Brunstein, S. y Romero, R. (2007). Motivación hacia el estudio en el contexto universitario. *REVISTA Mexicana de Orientación Educativa*, V (12), 19-25. Recuperado de <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-12.pdf>
- Alvarado, Y., Betancourt, D. y Prieto, A. T. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-18. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064007.pdf>
- Anaya, A. y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 25(1), 5-14. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=48215094002#>
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: El Cid.
- Arango M. M. y Ramírez, D. M. (2007). Análisis desde la teoría motivacional de las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia et Technica*. VIII (037), 389-394. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/894/84903767.pdf>
- Ardura, A., Huertas, J. A. y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educação*, 31(064), 9-16. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806402.pdf>
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición. México: McGraw Hill.
- Bou, J. F. (2010). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante, España: Club Universitario.
- Cabrera, P. y Galán, E. (2003). Satisfacción escolar y rendimiento académico. En Bacáicoa, F. (Ed.), *Revista de Psicodidáctica* (pp.87-98). Bilbao: Deusto. Recuperado de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=satisfaccion+escolar+y+rendimiento+academico+Cabrera+y+galan&btnG=&lr=>
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14(28), 209-237. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111716011.pdf>
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista*

- Electrónica de Investigación Psicopedagógica*, 2(1), 97-112. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_31.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf)
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV (3), 604-613. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/280/28011676013.pdf>
- Cordero, F. R. y Rojas, B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Revista Educare*, 11(2), sin paginación. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/90>
- De la Barrera, M. L., Donolo, D. S. y Rinaudo, M. C. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22), 1-19. Recuperado de [http://www.robertexto.com/archivo13/motiv\\_aprendiza.htm](http://www.robertexto.com/archivo13/motiv_aprendiza.htm)
- Delgado, D., Fábregas, J. J., Grimón, F., Herrera, M. y Monguet, J. M. (2006). Efecto del blended learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Interciencia*, 31(003), 190-196. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/339/33911406.pdf>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Espada, M. (2006). *Nuestro motor emocional: la motivación*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Ferreira, M. G. (2007). *Determinantes del desempeño universitario: efectos heterogéneos en un modelo censurado*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/maestria/tesis/048-tesis-ferreira.pdf>
- Flores, M. y Valenzuela, G.R. (2011). *Fundamentos de Investigación Educativa*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Volumen 1.
- Gallardo, K. E. (2011). El profesor como diseñador (de ambientes de aprendizaje). En A. Lozano (Ed.), *El éxito en la enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp.128-147). México: Trillas.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-02.pdf>
- García N. y Álvarez, M. A. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre*



- Educación*, (13), 89-112. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9073/1/Na13.pdf>
- García, R., Pérez, F. y Talaya, I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 6(3), 547-570. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php>
- González, M. (2009). *La motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Guilbert, H., Ries, Y. y Montes de Oca, M. (2009). *Necesidad de incrementar la motivación en los estudiantes de la universidad de ciencias informáticas para lograr un egresado integral y de una calidad suprema a la altura de los requerimientos de la actual sociedad cubana*. Argentina: El Cid Editor.
- Hernández, F. y Maquilón, J. J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588086.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf)
- Huesca, M. G. y Castaño, M. B. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V(12), 34-39. Recuperado de <http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-12.pdf>
- Izar, J. M., López, H. e Ynzunza, C. B. (2011). Factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de investigación Educativa*, 12, 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121721005>
- Labatut, E. M. C. (2005). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*. (Disertación doctoral). De la base de datos de ebrary.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*. (014), 15-20. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601402>
- Martínez, J. I. (2008). *Las medidas de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Disertación doctoral). De la base de datos de ebrary Reader.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Revista Anales de Psicología*. 23(1), 17-24. Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8101/1/Motivaciones%20para%20el%20estudio%20en%20universitarios.pdf>
- Maslow, A. H. (2008). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos S. A.

- Medellín, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68. Recuperado de [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23\\_4910\\_v13n2-art5.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_4910_v13n2-art5.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 de 2002. Recuperado de <http://structio.sourceforge.net/leg/dec230110202.pdf>
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (029), 105-112. Recuperado de [http://www.revistadyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29\\_Montico.pdf](http://www.revistadyt.uner.edu.ar/pdfs/Cdt29_Montico.pdf)
- Motivación Escolar (2011). Test para identificar las motivaciones intrínseca y extrínseca de los alumnos y alumnas. Recuperado de [http://wwwmotivacionescolar.blogspot.mx/2011/02/test-para-identificar-la-motivacion\\_17.html](http://wwwmotivacionescolar.blogspot.mx/2011/02/test-para-identificar-la-motivacion_17.html)
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(número especial), 158-160. Recuperado de [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732006000200017&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Padrón, G. A. y Polanco, E. C. (2006). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales: una aproximación prospectiva en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(001), 238-254. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/309/30910114.pdf>
- Palomares, T., Fernández, K., Modroño, J. I., González, J., Sáez, F. J., Chica, Y., Torres, A., Chomón, M. J. y Bilbao, P. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 51-77. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17512104.pdf>
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2005). Aportes para la comprensión de la motivación en contexto. Tareas académicas en la universidad. *Revista de Educación Superior*. XXXIV (133), 33-50. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/133/3/2/es/aportes-para-la-comprension-de-la-motivacion-en-contexto-tareas>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(002), 1-13. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/motivacion.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/motivacion.pdf)
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, XLII, 93-113. Recuperado de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/espec2.pdf>
- Reig, E. (1996). *Modelos de motivación: estrategias de desarrollo al alcance de todos*. México: McGraw Hill.

- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 47(1), 107-120. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=5997>
- Schiefele, H. (1980). *Motivación del aprendizaje. Aprendizaje de motivos*. Madrid, España: Oriens.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(001), 116-128. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/13-21\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/13-21_1.pdf)
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369-380. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/122991/115621>
- Tejedor, f. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*. 342, pp. 443-473. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf)
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para el aprendizaje universitario de calidad*. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas. De la base de datos de ebrary.
- Torres, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 11 (002), 255-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- Universidad Nacional de Colombia. (2009). Deserción universitaria. Un flagelo para la educación superior. *Claves para el Debate Público*. (27), 1-24. Recuperado de [http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves\\_Digital\\_No.\\_07.pdf](http://www.agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._07.pdf)
- Valle, A., Rodríguez, S, Cabanach, R. Núñez, J. C., González, J. A. y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*. 9(1), 109-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a09.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A. Formulario de encuesta

Apreciado estudiante:

La presente encuesta tiene como objetivo, obtener la información necesaria para llevar a cabo una investigación sobre la forma en que la motivación afecta a los estudiantes de los primeros tres semestres de carrera profesional. Es de importancia para la Universidad, teniendo en cuenta que sus resultados permitirán encontrar mejores bases para motivar a los estudiantes en la mejora de su aprendizaje.

La información suministrada por usted será de absoluta confidencialidad, por lo que le solicito la mayor sinceridad y objetividad posible al dar sus respuestas. No es necesario que escriba su nombre. Marque con una X su respuesta (**una sola opción**).

1. Sexo
  - Masculino
  - Femenino
  
2. ¿Cuál es su edad?
  - 16 a 20
  - 21 a 24
  - 25 a 28
  - Más de 28
  
3. Nivel académico de los padres
  - Padre
    - Primaria
    - Secundaria
    - Pregrado
    - Posgrado
  - Madre
    - Primaria
    - Secundaria
    - Pregrado
    - Posgrado
  
4. Carrera que está estudiando.
  - Administración de Empresas
  - Trabajo Social

Comunicación Social y Periodismo

5. ¿Quién le financia sus estudios?

Mis Padres

Yo mismo

Otro ¿Quién? \_\_\_\_\_

## Apéndice B. Cuestionario de evaluación de la motivación extrínseca

Contesta con una **X** (en cada frase) según te defina cada una de ellas:  
Verdadero (**V**), dudoso (**¿?**) o falso (**F**).

Las frases	V	¿?	F
1. Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante los compañeros y compañeras de mi clase.			
2. Los que me conocen saben que no soy un buen estudiante (o una buena estudiante).			
3. Los que más me aprecian no están satisfechos de mi dedicación al estudio.			
4. Creo que mi nivel de formación es menor que el de la mayoría de mis compañeros.			
5. Yo sé que, aunque me esfuerce, no entenderé muchas de las cosas que me expliquen.			
6. Me interesa que mis compañeros conozcan que soy bueno en matemáticas.			
7. Tengo la impresión de que aunque me dedique mucho a estudiar, aprendería poco.			
8. Tengo pocas aspiraciones profesionales.			
9. Fracaso en los estudios aunque tenga buenos profesores.			
10. Me gustaría tener una profesión en la que no tuviera que estudiar nunca			
11. Asistir a las clases me trae malos recuerdos.			
12. Me disgusta que el profesor nos pida opiniones sobre cómo queremos las clases.			
13. Me encanta pasar desapercibido o desapercibida en clase.			
14. Tengo pocos éxitos en las clases			
15. En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente, estoy callado (o callada) o hablo de otras cosas.			
16. Raramente puedo decir que disfruto en las clases.			
17. Cuando me pierdo en las explicaciones del profesor no me esfuerzo en intentar coger el hilo otra vez.			
18. Siempre que los trabajos de clase o los exámenes me salen bien suele ser por suerte.			
19. Me cuesta mucho interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica.			
20. Con frecuencia en las clases estoy pensando en otras cosas.			
21. Creo que en esta carrera aprenderé pocas cosas.			
22. No tengo prestigio como estudiante.			
23. Encuentro fácil contestar a este cuestionario.			
24. Resulta sencillo ser sincero en este cuestionario.			
25. Creo que he sabido contestar bien a este cuestionario.			

## Apéndice C. Cuestionario de evaluación de la motivación intrínseca

Contesta a cada frase, según los siguientes valores:

Totalmente de acuerdo (5). De acuerdo (4). Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3). En desacuerdo (2). Totalmente en desacuerdo (1).

	1	2	3	4	5
1. Cuanto más contenido me den sobre cada asignatura, mejor: así mi formación será más completa.					
2. Para mí es más importante saber que soy una persona eficaz en mi trabajo, que sacar buenas notas sin merecerlo.					
3. Generalmente, estudio y leo más cosas que las que me dan en clase, pues siento curiosidad por aprender.					
4.-Si hay algo que no entra en el examen y es importante para mi formación, suelo interesarme por ello y lo estudio.					
5. Prefiero que el profesor me exija mucho. Así me satisface más cuando supero la materia.					
6. Me satisface el estudio por sí mismo, sin pensar en lo que trae consigo.					
7. Estudio por curiosidad, no sólo por el aliciente de las buenas notas.					
8. No me dejo influir por mis compañeros/as en mi organización académica, sino que soy yo el/la que me organizo personalmente.					
9. No necesito que haya compañeros conmigo estudiando, o que vea a los demás estudiar, para que yo estudie.					
10. Soy estudiante porque lo quiero realmente, no porque me obliguen mis padres.					
11. Me motivan las cuestiones de estudio relativamente difíciles, pues así puedo demostrar mi competencia académica.					
12. Estudio por aprender muchas cosas, no sólo pensando en satisfacer lo que esperan de mi mis padres o mis profesores/as.					
13. Estudio por ser el/la que más cosas conoce de la clase, no sólo por el único hecho de ser el/la “nerd” de la clase.					
14. Cuando el/la profesor/a está explicando algo en clase y no lo entiendo, me preocupo por preguntarle.					

**Apéndice D. Carta de autorización para realizar las encuestas**

Girardot, Abril 8 de 2013

Doctora  
**MARÍA TERESA RESTREPO**  
Directora UNIMINUTO  
Regional Girardot  
E. S. M.

Apreciada Doctora María Teresa:

El presente tiene como fin, solicitar su autorización para realizar una encuesta entre los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional presencial, de la sede de la universidad en Girardot.

El objeto de dicha encuesta es el de recolectar la información necesaria, con fines de investigación, para desarrollar mi tesis de grado, correspondiente a la Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje que actualmente me encuentro cursando con el Instituto Tecnológico de Monterrey, México, en convenio con UNIMINUTO, y que se titula "**Afectación de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional**".

Para su información le anexo el proyecto de encuesta, que puede ser modificado de acuerdo con las observaciones que haga la asesora de tesis.

Cordial saludo.

  
**DIEGO MARIO SUÁREZ ROSSI**  
Docente de Tiempo Completo



**Currículum Vitae**



Diego Mario Suárez Rossi

Correo electrónico: [dsuarezrossi@gmail.com](mailto:dsuarezrossi@gmail.com)

Natural de Bogotá D. C., capital de Colombia, estudió Ingeniería Industrial en la universidad INCCA de Colombia. Realizó dos especializaciones: una en Gerencia de Proyectos y otra en Innovación y Pedagogía Universitaria, en la universidad Piloto de Colombia.

Para obtener el título de Maestro en Educación con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje, desarrolló la presente investigación, titulada “Impacto de la motivación sobre el desempeño académico de los estudiantes de primero a tercer semestre de carrera profesional”.

Fue Director de la Caja Nacional de Previsión, Seccional Girardot, durante 6 años y medio. Coordinador del programa de Administración de Empresas de la Universidad Piloto de Colombia, Seccional del Alto Magdalena en Girardot durante un año. Jefe del departamento financiero del Hospital San Rafael de Girardot, durante 13 años.

Desde hace 7 años se desempeña como docente de la Universidad Minuto de Dios en Girardot, actividad esta que ha desarrollado durante 29 años continuos, incluidas otras instituciones tales como la Universidad Piloto de Colombia, Seccional del Alto Magdalena (20 años); Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (15 años); Universidad de Cundinamarca Seccional Girardot (14 años).