

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**LA ACTITUD HACIA EL ESTUDIO Y SU RELACION CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE
ASESORÍA ACADÉMICA DEL ITESM-CAMPUS MONTERREY**

**TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN
EDUCACION CON ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNITIVO**

**AUTOR: LIC. YOLANDA GARZA TREVIÑO
ASESOR: DR. MANUEL FLORES FAHARA**

MONTERREY, NL.

DICIEMBRE DEL 2000

**LA ACTITUD HACIA EL ESTUDIO Y SU RELACION CON EL
RENDIMIENTO ACADEMICO EN LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE
ASESORÍA ACADÉMICA DEL ITESM-CAMPUS MONTERREY**

Tesis presentada

Por

YOLANDA GARZA TREVIÑO

**Ante la Universidad Virtual del
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
como requisito parcial para optar
al título de**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN,
ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNITIVO**

Diciembre del 2000

RESUMEN

LA ACTITUD HACIA EL ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE ASESORÍA ACADÉMICA DEL ITESM-CAMPUS MONTERREY

DICIEMBRE DEL 2000

YOLANDA GARZA TREVIÑO

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

Dirigida por el Doctor Manuel Flores Fahara

¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con su rendimiento académico?

Se parte de una investigación descriptiva, contiene además elementos correlacionales. Los sujetos de estudio son jóvenes cuyas edades son desde 18 años hasta 25 años, que cursan el semestre de enero a mayo del 2000, en el Programa de Asesoría Académica en el ITESM-Campus Monterrey.

Se utilizaron dos encuestas, una de ellas dirigida a los estudiantes para recabar su actitud hacia el estudio y una segunda a los maestros del Programa de Asesoría Académica, para recabar su opinión sobre la actitud de los estudiantes hacia el estudio.

Se obtuvieron datos demográficos, como la edad, el semestre, procedencia y género. También se recabaron otros datos como son las faltas acumuladas, el

puntaje de examen de admisión y el promedio de calificaciones. Se procedió al análisis estadístico, haciendo uso de la Hoja de Calculo Microsoft^{MR} Excel 2000 y el software JMP IN 3.2.1.

No se encontró una relación significativamente estadística entre el puntaje de la encuesta sobre la actitud hacia el estudio y el promedio de calificaciones. Sin embargo al realizar el análisis individual de cada pregunta que conformó la encuesta, se encontró una relación significativa en seis de las preguntas con el promedio de calificaciones. También se encontró una relación significativa entre el puntaje de examen de admisión, el número de faltas y el semestre, con el promedio de calificaciones. Se encontró una diferencia significativa entre percepción de los maestros y la de los alumnos, siendo más favorable la que tienen los alumnos sobre sus actitudes hacia el estudio, que la percepción de los maestros respecto a ellos.

Se podría concluir que encontrar la relación entre la actitud hacia el estudio con el rendimiento académico, implica profundizar más en la primera, dada su condición subjetiva, pudiendo tornarse inaccesible al investigador, si no se cuenta con un instrumento ampliamente validado. El rendimiento académico es, y seguirá siendo, el tema inquietante para todo docente preocupado en brindar los medios necesarios que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

INDICE DE CONTENIDOS

	Página
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN.....	v
INDICE DE TABLAS.....	ix
INDICE DE FIGURAS.....	x
CAPITULO 1 INTRODUCCION	1
1.1 Antecedentes.....	2
1.2 Planteamiento del Problema	4
1.3 Justificación.....	5
1.4 Limitaciones y Delimitaciones.....	5
1.5 Definición de términos.....	7
1.6 Resumen de métodos y procedimientos.....	10
CAPITULO 2 REVISION BIBLIOGRAFICA	12
2.1 Las instituciones educativas y su compromiso con la sociedad.....	13
2.2 Hacia una retrospectiva sobre la psicología de la educación	15
2.2.1 El rendimiento académico en los estudios universitarios.....	19
2.3 La psicología de la personalidad, en el ámbito académico.....	27

2.3.1 La adolescencia, aunado a la incursión en el ámbito académico profesional.....	28
2.3.2 Las actitudes en la vida académica.....	31
CAPITULO 3 METODOS Y PROCEDIMIENTOS.....	43
3.1 Enfoque de la investigación.....	44
3.2 Descripción de los sujetos.....	46
3.3 El lugar de estudio.....	47
3.4 Los instrumentos y el procedimiento.....	49
CAPITULO 4 ANALISIS DE DATOS.....	57
4.1 Análisis descriptivo sobre los resultados obtenidos.....	59
4.2 Descripción de los procedimientos de análisis.....	86
4.3 Presentación de los resultados del análisis estadístico.....	87
CAPITULO 5 DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	99
5.1 Relación de hallazgos de la investigación con el problema de estudio.....	100
5.2 Limitaciones.....	105
5.3 Conclusiones.....	105
5.4 Sugerencias para estudios futuros.....	107
Apéndices.....	109
Referencias Bibliográficas.....	135
Vitae.....	138

INDICE DE TABLAS

Tabla	Título	Página
1	Indicadores de deserción de estudiantes en el ITESM- Campus Monte de enero de 1998 a diciembre de 1999	2
2	Indicadores sobre el número de estudiantes que ingresan al PAA	3

INDICE DE ILUSTRACIONES

Figura	Título	Página
1	Histogramas y momentos. Puntaje en el cuestionario y Promedio de calificaciones de los alumnos.	89
2	Puntaje del cuestionario que obtuvieron los estudiantes de acuerdo a su promedio de calificaciones.	90
3	Calificaciones promedio que tienen los estudiantes de acuerdo a su puntaje en el cuestionario.	90
4	Ajuste de un modelo lineal.	91
5	Tabla de contingencia. Puntaje contra Promedio	92
6	Histogramas y momentos. Puntaje en el cuestionario de los profesores.	98

CAPITULO 1

INTRODUCCION

El rendimiento académico se ha considerado un asunto relevante para las instituciones educativas, en todos los niveles desde el básico hasta el nivel profesional. Tal es el caso del ITESM- Campus Monterrey, que en su preocupación por el desempeño académico de sus estudiantes a nivel profesional, ofrece como alternativa el Programa de Asesoría Académica, con el fin de apoyar a los alumnos que tienen dificultad para continuar su carrera profesional, debido a su bajo rendimiento académico, a la vez que mantiene constante comunicación con los padres de familia. Sin embargo se ha encontrado que a pesar de recibir el mencionado apoyo, algunos alumnos continúan con dificultad sus estudios profesionales o incluso desertan definitivamente de su carrera profesional en el ITESM- Campus Monterrey.

Muchas han sido las interrogantes que surgen en torno a la situación de los alumnos del Programa de Asesoría Académica, en la búsqueda de encontrar respuestas que brinden la pauta para encaminar de mejor manera los esfuerzos que se realizan y así disminuir el índice de deserción de los estudios profesionales.

Tomado como base lo antes expuesto, surge el interés del presente estudio, con la finalidad de encontrar elementos que puedan orientar la labor

docente al trabajar con estudiantes que manifiestan un bajo rendimiento académico.

1.1 Antecedentes

El índice de deserción del ITESM, es un factor que ha ameritado la atención de la Institución, pues se busca que los estudiantes concreten de manera satisfactoria sus estudios profesionales (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Indicadores de deserción de estudiantes en el ITESM-Campus Monterrey, de enero de 1998 a diciembre de 1999.

Bajas	Ene-98	Ago-98	Ene-99	Ago-99	En suma
Durante el semestre.	147	188	130	176	641
No regresaron a inscribirse.	532	463	649	476	2, 120
Por mala escolaridad.	110	113	132	113	468

Nota. De la Dirección de Administración Académica, en el ITESM- Campus Monterrey. L. Degollado (comunicación personal, 18 de mayo, 2000). Se consideran cuatro semestres indicando el inicio de cada uno como Ene abreviando el mes de enero y Ago como abreviatura del mes de agosto y el año 1998 como 98 y el año 1999 como 99.

Durante los últimos cuatro semestres, son 3,229 estudiantes que tuvieron problemas para continuar sus estudios (Ver tabla 1). Podría considerarse que hay alumnos que se anticipan a ser dados de baja debido a mala escolaridad por parte del Instituto y prefieren darse de baja por sí mismos, habrán también casos que tengan otro tipo de razones para no regresar a continuar sus estudios siendo posiblemente económicas o familiares.

Los estudiantes que causan baja por mala escolaridad tienen la alternativa de ingresar al Programa de Asesoría Académica, si desean continuar sus estudios en el ITESM. Dicho ingreso puede darse al siguiente semestre después de causar baja, se dan casos en los cuales los estudiantes deciden postergar su ingreso al Programa y podrán esperar un semestre o más para tomar la decisión de inscribirse o definitivamente ya no regresar al ITESM (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Indicadores sobre el número de estudiantes que ingresan al PAA

Año	Ingresaron	Se dieron de baja	Continúan sus estudios
1997	442	72	370
1998	298	63	235
1999	348	88	260
En suma	1,088	223	865

Nota. De la Dirección de Administración Académica, en el ITESM- Campus Monterrey. L. Degollado (comunicación personal, 5 de junio, 2000).

Resulta importante considerar los índices de deserción, para brindar apoyo con el fin de que los estudiantes logren concretar sus estudios profesionales.

1.2 Planteamiento del problema

En función de lo antes expuesto surge la necesidad de este estudio, ubicando el problema general que se enuncia a continuación:

¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con su rendimiento académico?

De dicho problema se derivan tres preguntas que a continuación se mencionan:

1.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al número de faltas acumuladas, el semestre, la edad, el puntaje del examen de admisión, además del rendimiento académico?

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y lugar de procedencia (Nuevo León, extranjero, foráneo), además del rendimiento académico?

3.- ¿Existe diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su actitud hacia el estudio y la percepción que tienen los maestros sobre la actitud que muestran los estudiantes hacia el estudio?

1.3 Justificación

El ingreso a los estudios universitarios en el ITESM se encuentra condicionado por la aprobación de un examen de admisión, dicho examen los acredita para cursar los estudios profesionales. Partiendo de este hecho los estudiantes objeto de este estudio, aprobaron el mencionado examen, es decir, que cuentan con los recursos para estudiar la carrera profesional, sin embargo fueron dados de baja del ITESM por bajo rendimiento académico y se encuentran inscritos en el Programa de Asesoría Académica. Lo anterior brinda la pauta para llegar a considerar otros factores que puedan estar influyendo en el bajo desempeño académico, tal es el caso de este estudio, en el cual se parte de la posible relación entre la actitud hacia el estudio y el rendimiento académico.

1.4 Limitaciones y Delimitaciones

Al trabajar con las opiniones de las personas se recaba información totalmente subjetiva y acorde al momento que la persona esta experimentando al contestar la encuesta. El hecho de sentirse expuesto al revelar su proceder

con respecto al desempeño académico, puede interferir en mostrarse totalmente honesto.

Con respecto a la disposición para contestar la encuesta, se observó que algunos estudiantes sí deseaban participar y otros se mostraron con poco interés. Hubo quienes lo consideraron algo obligatorio, al ser aplicada en el salón de clase en presencia de su maestra. Cabe mencionar que dos semanas antes de la presente aplicación, fueron sujetos a la aplicación de otras encuestas, es por lo anterior, que no se descarta la posibilidad de que esto haya podido interferir en los estudiantes en el sentido de su disposición para contestar la encuesta correspondiente a este estudio.

Con respecto a las delimitaciones del estudio, se consideró a la totalidad de los estudiantes que se encontraban cursando el Programa de Asesoría Académica, en el semestre de enero a mayo del 2000, en el ITESM- Campus Monterrey. La aplicación de la encuesta sobre la actitud hacia el estudio, fue aplicada después de su segundo parcial, en el mes de marzo, misma fecha en la cual se aplicó simultáneamente la encuesta a los maestros del Programa. El promedio de calificaciones considerado para este estudio, consta del promedio del primer y segundo parcial correspondiente al semestre antes mencionado.

1.5 Definición de términos

Para los propósitos de este estudio se consideraron los siguientes términos.

Actitud. Se pudiera afirmar que es una respuesta de una persona ante lo que le rodea, y se ha establecido en función de creencias o experiencias.

Las actitudes se van conformando a lo largo de la vida de un individuo. Conocer y definir las actitudes es un reto importante dada la característica subjetiva e intangible que las identifica, partiendo de la complejidad de la conducta humana.

A continuación se mencionan algunas aportaciones relevantes sobre la definición de las actitudes.

Para Coll (citado por Casarini, 1997, p.64) “Son tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación”

Para Allport (citado por Gagné, 1979, p.202) “Actitud es un estado mental y nervioso de disposición, organizado a través de la experiencia y que ejerce un influjo directivo o dinámico sobre la respuesta del individuo ante todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”.

Adolescencia. Encontrar la definición de adolescencia implicar confrontar una gran variedad de versiones, dado que existe la tendencia a

tomar como base los cambios fisiológicos por un lado, pero por otro, también se suele partir de cambios emocionales o físicos. Hay quienes la definen por un lapso de tiempo de una determinada edad a otra. Sin embargo, como lo menciona Powell (1975, p.14) "En general existe un consenso universal en el sentido de que la pubertad marca el inicio de la adolescencia"

Resulta interesante mencionar, que definir la culminación de la adolescencia continúa siendo un punto de discusión, "...podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que algunos individuos siguen siendo adolescentes toda su vida"

(Powell, 1975, p. 14).

Sin embargo, se podría partir de un parámetro de edades para poder ubicar el inicio de la adolescencia, llamado pubertad y la relativa culminación. Hurlock (1953), distingue tres períodos tomando en consideración la edad: la preadolescencia, de los diez a los doce años; la adolescencia temprana, de los trece a los dieciséis; y la adolescencia tardía, de los diecisiete a los veintiuno.

Edad cronológica. Corresponde a lapso de tiempo desde el nacimiento al momento en que es considerado.

Edad mental. Término que surge a través de la incursión de las mediciones de cociente de inteligencia. "Alfred Binet introdujo el concepto de

edad mental(EM), que es el nivel intelectual promedio de una edad particular” (citado por Freedman, Kaplan, Sandock, (1975, p. 179).

Psicología de la educación. Afirma Márquez (1990) que en primer lugar se ocupa del desarrollo armónico de las potencialidades de aprendizaje del individuo con la sociedad, y en segundo lugar, se encarga de realizar estudios teóricos y prácticos para elevar al máximo dichas potencialidades. Centrando la atención en las condiciones y métodos que faciliten y mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.(p. 107).

Psicología de la personalidad. Parte de la psicología clínica, permitiendo obtener a través de esta, descripciones del desarrollo particular de la personalidad, tomando en cuenta las condiciones externas e internas al individuo que afecten su desarrollo. (Márquez, 1990, p. 107).

Rendimiento académico. Comúnmente se encuentra asociado con la inteligencia, la cual es definida por Freedman, et al. (1975) , como: “ Capacidad de comprender, evocar, movilizar e integrar constructivamente lo que uno ha aprendido y de utilizarlo para enfrentarse a nuevas situaciones” (p. 845).

Powell (1975) , define el rendimiento académico inferior, como el indicador de que un estudiante no está funcionando al nivel del que se supone es capaz (p. 113).

Teoría explícita. Tiene como base el tomar consciencia de las cosas o sucesos de la vida diaria. El aprendizaje explícito, "... es producto de una actividad deliberada y consciente, que suele originarse en actividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar enseñanza" (Pozo, 1996, p.72).

Teoría implícita. Se parte de las ideas intuitivas, de las cuales no somos conscientes y por medio de las cuales organizamos el mundo, permitiéndonos predecir o controlar lo que nos rodea. El aprendizaje implícito es el resultado, de lo que aprendemos a diario sin ser conscientes de ello. (Pozo, 1996, p. 71).

1.6 Resumen de métodos y procedimientos

Se parte de una investigación descriptiva, considerándose en un lugar principal en las metodologías que han utilizado los investigadores educativos (Cohen y Manion, 1990, p. 102). Contiene además elementos correlacionales, por el grado de relación entre variables, para determinar en qué medida se explica la relación entre las mismas (Spiegel, 1970, p.241).

Los sujetos de estudio son jóvenes cuyas edades son desde 18 años hasta 25 años, que cursan en el semestre de enero a mayo del 2000, un programa de apoyo llamado: Programa de Asesoría Académica en el ITESM-Campus Monterrey.

Como medio de recolección de datos, se utilizaron dos encuestas, una de ellas dirigida a los alumnos y la otra a los maestros del Programa de Asesoría Académica. Ambas encuestas tuvieron la finalidad de recabar la actitud hacia el estudio. En el caso de los alumnos se recabó su opinión respecto a su propio desempeño académico y en el caso de los maestros se recabó su opinión sobre la actitud que muestran los estudiantes hacia el estudio.

Se obtuvieron datos demográficos, como la edad, el semestre, procedencia (Nuevo León, extranjero o foráneo) y género, solicitados al final de la encuesta a los alumnos. También se recabaron otros datos como son las faltas acumuladas, el puntaje de examen de admisión y el promedio de calificaciones, proporcionados por la Dirección de Administración Académica del ITESM-Campus Monterrey.

Al contar con toda la información antes detallada, se procedió al análisis estadístico, haciendo uso de la Hoja de Calculo Microsoft^{MR} Excel 2000 y el software JMP IN 3.2.1., obteniendo así los resultados que en este estudio se detallan.

CAPITULO 2

REVISION BIBLIOGRAFICA

En el presente capítulo se desarrollan como temas centrales la actitud hacia el estudio y el rendimiento académico, dado que son los componentes principales del problema general de estudio presente. Se inicia con el compromiso que adquiere una institución educativa con la sociedad al momento de aceptar el ingreso de un alumno, considerando que existe un compromiso que va más allá de sólo impartir cátedra y dejar la total responsabilidad al alumno sobre su rendimiento académico, y su formación como persona.

Se aborda el papel de la psicología en la educación, partiendo desde sus inicios hasta la fecha y la psicología de la personalidad, dada la ubicación del tema de investigación presente. Dentro del tema de la psicología de la educación se desarrolla lo correspondiente al rendimiento académico y con respecto a la psicología de la personalidad, se incluirá el tema de la adolescencia y las actitudes en la vida académica, mencionando las aportaciones más relevantes.

2.1 Las instituciones educativas y su compromiso con la sociedad.

Se considera que las instituciones educativas en el ámbito profesional tienen una función sumamente importante, es a través de ellas que los alumnos se formarán para desempeñarse profesionalmente en la sociedad.

Los maestros como representantes de las instituciones educativas en su constante interacción con los alumnos, tienen una gran responsabilidad dado el impacto que tiene su proceder como docentes; aún en el ámbito profesional, continúan siendo figuras importantes para el alumno. El grado de compromiso que éstos tengan hacia la formación de los estudiantes como futuros profesionales, se pudiera ver reflejado en el comportamiento de los egresados ante la sociedad.

Las demandas sociales y culturales hacia la escuela son: el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad. (Casarini,1997, p. 42)

“El sistema educativo es una piedra angular de toda la estructura social, porque solamente cuando éste funcione debidamente podrán las demás instituciones continuar sirviendo a las necesidades de la sociedad”. (Eson,1978, p. 3).

Se vive una nueva cultura del aprendizaje, que no se puede comparar con las de otras épocas pasadas, porque existen demandas de aprendizaje generadas por una saturación informativa. Las demandas sociales desborden con creces las capacidades y los recursos de la mayor parte de los estudiantes, para esto se requiere una nueva mediación instruccional. Pareciera que cada vez aprendemos menos, dada la exigencia de tener que aprender más cosas y más complejas. (Pozo, 1996, p. 36-37)

Las instituciones educativas en la actualidad enfrentan grandes retos, dados los avances de nuestra sociedad, en el ámbito de la investigación científica y en la tecnología, con la implementación de mayor alcance en las telecomunicaciones. El perfil que se espera de los egresados de una carrera profesional dista mucho del perfil de décadas pasadas, se requiere profesionistas capaces de auto actualizarse, que se mantengan al corriente de los nuevos avances tecnológicos y científicos, sin esperar a que le asignen su trabajo, sino creando nuevas oportunidades para la empresa o institución.

“ No es ya el oro ni el cobre ni tan siquiera el uranio o el petróleo lo que determina la riqueza de una nación. Es su capacidad de aprendizaje, sus recursos humanos”. (Pozo, 1996, p.39)

Las Instituciones tiene un gran compromiso para formar a los individuos, no sólo en el aspecto de conocimientos, también en su formación como personas, puesto que los resultados que se originen de esta educación se verán reflejados en la misma sociedad. La calidad de la educación determina el futuro de cualquier sistema social. (Eson, 1978, p. 3).

En un sistema educativo, están implicados muchos aspectos a satisfacer como son los libros de texto, programas analíticos, métodos de enseñanza, espacios disponibles para el estudio como son las bibliotecas, procesos de evaluación, edificios, finanzas, pero todo lo anterior tiene un fin específico, que es facilitar el crecimiento y desarrollo óptimo de los estudiantes. (Eson, 1978, p. 3)

2. 2 Hacia una retrospectiva de la psicología de la educación.

Se inicia con la filosofía griega, a partir de interrogantes planteadas por Aristóteles y Platón, quienes abordaron temas trascendentes como los fines de la educación, la naturaleza del aprendizaje o la relación profesor-alumno, anticipándose a lo que más adelante sería la psicología cognitiva. Después se distingue la participación de Descartes con ideas innatas como base del conocimiento, a lo que Locke apela, y afirma que es a través de las impresiones sensoriales, en otras palabras a través de la experiencia. (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, p. 21).

Desde sus inicios hasta la fecha han surgido numerosas aportaciones a la psicología de la educación, en el siglo XVI se distingue Juan Vives, quién señala la importancia de los procesos de percepción y memoria en el proceso educativo, en el siglo XVIII y XIX aparecen otras dos figuras relevantes Pestalozzi y Herbart, quienes aportaron una reformulación del sistema de enseñanza. (Arancibia, et al. 1997, p. 21).

A continuación se mencionaran algunas de las aportaciones que guardan una relación más cercana con las actitudes y el rendimiento escolar.

La atención hacia el rendimiento surgió desde Rice (1897), al percatarse de las diferencias individuales de los estudiantes, entonces surgieron los primeros tests de rendimiento, marcando la pauta para la investigación educativa acercándose a un rigor científico. Así es como los tests de inteligencia experimentan un gran auge a partir del trabajo realizado por Binet. (Arancibia, et al.1997, p. 21).

En el período de inicios de los años 40, hasta los 60 estuvo en crisis la psicología de la educación, debido a no encontrar un campo bien definido, fue hasta los casi años 70 que vuelve a surgir y con esto se centra la atención en los aportes de Skinner, con su teoría del estímulo - respuesta, dando más crédito a la conducta observable que a los procesos internos. El

diseño instruccional adquiere gran relevancia, teniendo gran aplicación en la planificación del sistema escolar. (Eson, 1978, p. 266)

Aun a pesar de la crisis antes mencionada se realizaron numerosos estudios sobre el rendimiento académico, en un estudio realizado por Patrick que data de 1934, se encontró que existen efectos provocados por la tensión y la ansiedad en el rendimiento. Tanto la motivación violenta y la excitación emocional interferirán con el trabajo intelectual sistemático. Se investigó las diferencias en la técnica de resolución de problemas en condiciones de tensión mínima y en condiciones de excitación emocional.

La conducta que se manifestó a través de esta investigación fue:

1. Tendencia a una inferencia racional.
2. Tendencia no modificada de búsqueda, la información previamente adquirida no se aplica a la solución.
3. Tendencia a adoptar modelos estereotipados de búsqueda.
4. Repetición de respuestas sin éxito
5. Automatismo, rigidez en su comportamiento. (Eson, 1978, p. 266)

Otras investigaciones que se han realizado, son las siguientes:

Kueth y Eriksen, encontraron que la ansiedad inducida produjo un aumento de respuestas esterotipadas. Glucksburg, también concluye que una motivación elevada interfiere con la solución de problemas que requieren el romper un condicionamiento negativo. (Eson 1979, p. 267).

Dada la gran tendencia hacia el conductismo de Skinner, se genera la intervención de la psicología humanista, la cual provoca un giro diferente, partiendo de la importancia de los procesos internos, tales como la motivación, los afectos, la interacción con el profesor, valores y actitudes, dicha intervención llega a ser un aporte fundamental a la psicología de la educación. (Arancibia, et al. 1997, p. 21).

La psicología de la educación es el estudio sistemático de desarrollo del individuo dentro del contexto educativo. Como disciplina aplicada, se preocupa primariamente del progreso de ciertos valores sociales y sólo secundariamente del progreso de la misma psicología. (Eson, 1978, p. 3).

Considerar el aspecto psicológico en la educación se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, tanto a nivel físico y emocional, como cognitivo, ubicando al aprendizaje como un proceso por medio del cual se adquieren conocimientos, sentimientos, actitudes y valores, además de destrezas y habilidades, que permiten abordar situaciones del mundo interno y de la relación con los demás, así como también con la realidad en general. (Casarini, 1997, p. 48).

2.2.1 El rendimiento académico en los estudios universitarios

La mayoría de los estudios realizados sobre el rendimiento académico, hacen referencia al nivel de los niños, escasos son los que hacen referencia a los estudiantes universitarios. Para ilustrar lo anterior se menciona la siguiente cita: "Recientemente, en España, en el contexto de las Reformas Educativas de todos los niveles (excepto, qué casualidad, la enseñanza universitaria, que como siempre parece milagrosamente ajena a los problemas que aquejan el aprendizaje) se ha propuesto clasificar los contenidos escolares". (Pozo, 1996, p. 90)

La realidad es que los estudiantes universitarios requieren atención, existen jóvenes que no concluyen una carrera, asumiendo que no tienen la capacidad para los estudios universitarios, o expresan que la escuela no es para ellos. ¿Qué pasa cuando se enfrentan a la sociedad después de haber dejado inconclusa su carrera profesional? ¿Bajo que concepto se tienen a ellos mismos? ¿Serán sólo los estudiantes responsables de haber truncado su carrera profesional, o tendrá que ver la institución educativa en la que estuvieron? Se podría afirmar que es una responsabilidad compartida y la parte que toca a la institución educativa es fundamental.

Existen aportaciones sobre el rendimiento académico, en las cuáles se proponen soluciones, tales como mejorar la organización, tener una memoria más efectiva, aprender a leer rápidamente, etc. se busca modificar la conducta,

desarrollando nuevos hábitos, pero ¿Qué pasa internamente en el estudiante? ¿Con sólo modificar hábitos será suficiente para generar un cambio?

“Muchos padres de familia, así como muchos profesionales en el campo de la enseñanza, tienden a considerar al desarrollo de las habilidades del pensamiento en los estudiantes, en lugar de sus actitudes, como el trabajo más importante ...” (Orlich, Kauchak, Harder, Callahan, Pendregrass, Keogh, y Gibson, 1995, p. 149).

Tal parece que se centra más la atención en el método que en la persona, tal cual se ilustra en la siguiente cita:

“Un antiguo adepto dijo: Pero si el hombre erróneo usa el medio correcto, el medio correcto actúa erróneamente.

Ese proverbio de la sabiduría china, por desgracia tan sólo demasiado cierto, está en abrumador contraste con nuestra creencia en el método “correcto”, independientemente del hombre que lo emplea.

En verdad todo depende de esas cosas, del hombre, y poco o nada del método.

El método es ciertamente sólo el camino y la dirección que uno toma, mediante lo cual el cómo de su obrar es la fiel expresión de su ser. Si esto no es así, el método no es más que una afectación, algo artificial aprendido como un agregado, sin raíces, ni savia, sirviendo al objetivo ilegal del autoencubrimiento, un medio de ilusionarse sobre sí mismo y escapar a la ley quizás implacable del propio ser”.

(Jung y Wilhelm, 1989, p. 25).

Hutchinson (citado por Nikerson, Perkins y Smith, 1990, p. 242) afirma con respecto a un trabajo que realizó con alumnos de una escuela superior

lo siguiente: “la desconfianza que tenían ciertos estudiantes en sus capacidades mentales, apoyada por un historial de fracasos académicos, influía fuertemente contra su disposición a darse una oportunidad a sí mismos. Parecían creer firmemente que habían nacido con tan sólo esa capacidad mental y no iban a desarrollarla más”. El mencionado autor trabajó en un Proyecto de Estudios Cognitivos que fue llevado a cabo en Manhattan Community College, que es una dependencia de la Universidad municipal de Nueva York. Si las actitudes son tanto la causa como el efecto de un desempeño pobre, representan un desafío importante para cualquiera que pretenda enseñar la habilidad para pensar, en especial como parte de un programa terapéutico para adultos con un historial de fracasos académicos. (Nikerson, et al. 1990, p. 242).

Es por lo anterior que resulta relevante llegar a conocer si existe relación entre la actitud y el rendimiento académico, dado que suele ser muy desgastante tanto para el maestro, como para el alumno, el hecho de invertir un gran esfuerzo en la aplicación de métodos de estudio, que finalmente no arrojan los resultados esperados.

Silver y Hagain, (citados por Aclé y Olmos 1998, p. 43) señalan que los problemas de aprendizaje se presentan cuando el logro académico está por debajo de la edad del sujeto, así como también de su nivel intelectual.

000362

El estudiante que ingresa al ITESM-Campus Monterrey presenta un examen de admisión, al aprobarlo se considera que tiene los suficientes recursos intelectuales para ingresar a la carrera profesional, su edad cronológica indica también la posibilidad de cursar los estudios profesionales, dado que ha concluido su preparatoria, como su nombre lo indica se ha preparado. Ahora, la edad mental es otro asunto a considerar, el cual invita a la exploración interna del estudiante, sobre sus actitudes, sobre su manera de asumir el estudio. Porque si se cumple con la edad requerida y el nivel intelectual, habría de considerarse el estado interno del estudiante.

Otros autores tratan el tema del rendimiento académico como: la indefensión aprendida, términos acuñados a Seligman (citado por Pozo, 1996, p. 227) consiste en tener la expectativa generalizada de pérdida de control, debido a fracasos repetitivos ante las tareas de aprendizaje. Existen estudiantes que se determinan a sí mismos no aptos para las matemáticas o para la física o incluso también ante un sistema educativo, debido a la falta de resultados positivos ante varios intentos. Algunos estudiantes llegan a cursar hasta por cinco ocasiones una misma materia, llegando al punto de generalizar en función de la imposibilidad de estudiar una carrera profesional. (Pozo 1996, p. 251)

Las actitudes de carácter más bien implícito, para el aprendiz pueden resultar inconvenientes o inadecuadas en ciertos contextos de aprendizaje requiriendo su modificación, mediante una intervención explícita. (Pozo 1996, p. 251)

“La persona de bajo rendimiento, según criterio de Feuerstein (citado por Nickerson, et al. 1990, p. 180), es aquella cuyo grado de modificabilidad es bajo. No aprende fácilmente cuando se le expone directamente a los estímulos”. Es importante que exista una actitud positiva de disposición para estar abiertos a estímulos y mensajes del medio ambiente, “La actitud de simplemente desear escuchar a los otros es una demostración de la voluntad de recibir” (Orlich, et al. 1995, p. 150).

“La probabilidad de que el alumno ponga en práctica sus conocimientos es afectada por su actitud a favor o en contra de la asignatura; lo que disgusta tiende a olvidarse”. (Mager, 1981 p. 25). Las experiencias académicas anteriores se reflejan en el aspecto afectivo (agrado o desagrado) ante una determinada materia, influyendo en la predisposición hacia la misma o incluso hacia la vida académica en general.

Si un estudiante tiene una actitud negativa hacia el estudio, o la escuela, será de esperarse que su conducta o comportamiento sea acorde a la actitud. De tal forma que si se pretende hacer un cambio de conducta, sin

considerar la actitud, se realizará un esfuerzo extra, al no existir congruencia entre la actitud y la conducta.

Lorin y Jo Anderson (citados por Orlich, et al. 1995, p. 149) afirman que las actitudes positivas, pueden ser consideradas como medios para llegar a un fin. De tal manera que una actitud positiva, tiene como efecto una conducta positiva, que impulsará hacia el esfuerzo, buscando las alternativas necesarias para el logro del un mejor rendimiento académico.

Si los maestros comprenden las ideas principales de la taxonomía afectiva, incluyéndose en ésta a las actitudes, se tendrán herramientas para mejorar sus esfuerzos educativos. (Orlich, et al. 1995, p. 154).

A continuación se hace mención de algunas aportaciones sobre la mejora en el rendimiento académico:

El “Metamodelo para la didáctica autogestiva”, es un modelo didáctico para la educación superior. En el cual se busca a través del docente el cambio que reditúe en el beneficio del alumno, encontrando el sentido del para qué educamos, haciendo énfasis en educar para la libertad es educar para la conciencia. Por medio de una reflexión continua pretende “devolverle” a la educación su sentido vital. (Vázquez, 1999, p. 21)

La propuesta: “Cómo llegar a Master en los estudios” ofrece toda una serie de herramientas, técnicas, trucos, ideas, ilustraciones, métodos, etc. Encaminados a brindar a los estudiantes recursos para ser más efectivos en el estudio. A través de este texto se hace un esfuerzo significativo por cambiar el enfoque con el cual los alumnos abordan el aprendizaje, buscando que lleguen a disfrutar su vida académica. (Ellis, 1993, p. 3)

El desarrollo de un curso para mejorar la actividad escolar, a través del análisis de los hábitos de estudio y la personalidad. Está enfocado a la reflexión en la búsqueda de que el estudiante asuma la responsabilidad sobre lo que provoca con su conducta. Se apoya en lo que denomina “temas generadores” los cuales son una lista de situaciones, acordes a un determinado tema por ejemplo: Administración del tiempo, concentración, memoria, etc. El grupo compartirá las descripciones con las cuales se identifique. (Márquez ,1990, p. 21)

Otra de las aportaciones es la que parte del hecho de que los alumnos que están bien organizados rinden mejor. Se está en oposición a dar “recetas” a los alumnos para que mejoren académicamente. La alternativa que brinda es que el alumno cuente con un marco de referencia que él denomina PER, el cuál es un mnemotécnico que significa Propósito – Estrategia – Revisión, a través del cual se pretende que los alumnos estén

más organizados y que puedan por sí mismos elegir las estrategias que mejor les ayuden a sus propósitos. (Selmes ,1988, p. 20)

Se pueden seguir mencionando muchas más aportaciones sobre la mejora en el rendimiento académico, que también son igual de valiosas que las antes descritas, sin embargo, se considera pertinente partir de la exploración del sentir del mismo estudiante sobre su vida académica. Decirle al estudiante lo que necesita hacer, a diferencia de partir de su sentir para ayudarlo a encontrar por sí mismo sus necesidades, implica una gran diferencia.

El estudiante que no ha identificado por sí mismo sus propias necesidades de cambio, tenderá a cubrir expectativas de los demás, sin tener una clara convicción de la necesidad de mejora académica a realizar.

Richter, Alvarado y Fend (1998, pp. 1-5) Realizaron una investigación con 1399 de adolescentes alemanes de ambos sexos, cuya edad media era de 17 años. En dicha investigación, se examinó la correlación de diversas covariables, teniendo como objetivas las calificaciones escolares y subjetivas la percepción de la exigencia de rendimiento, con los niveles observados de depresión, obtenido a través de un Inventario de Depresión de Beck (BDI). Los resultados de esta investigación fueron, que no existe correlación alguna entre el bajo rendimiento escolar y los puntajes sugerentes de

depresión en el BDI. Sin embargo se encontró que el 20% de los probandos refiere sintomatología depresiva de moderada a severa.

2.3 La psicología de la personalidad en el ámbito académico.

Considerar la personalidad del estudiante brinda la oportunidad de abordar el aspecto emocional que está presente en todo momento de la vida académica. La afectividad y la inteligencia son ingredientes vitales en el proceso de aprender, dado que el que aprende experimenta sentimientos y pensamientos sobre aquello que está aprendiendo. (Casarini ,1997, p. 49)

El objeto primordial de la escuela es producir una influencia significativa en la personalidad y en el yo en desarrollo (Eson, 1978, p. 32).

“Debemos considerar que el aprendizaje tiene un contenido cognitivo como emocional. En el aprendizaje existe un componente emocional que no debería pasarse por alto: el aula es un ambiente de aprendizaje, no una fábrica de conocimientos”. (Entwistle, 1988, p. 39)

Las emociones tienen su naturaleza implícita, cuando una situación o suceso, nos produce agrado o desagrado, placer o miedo, interés o apatía, adquirimos emociones intensas asociadas a esa situación o suceso, evocando a la misma emoción posteriormente al encontrarnos en una determinada situación. (Pozo, 1996, p. 91).

Pasar de lo implícito a lo explícito, de la intuición a la conciencia, sobre el modo de actuar y de sentir, requiere un esfuerzo de reflexión para dejar de dar por hecho ciertos resultados, es decir, salir del automático y entonces generar cambios cubriendo las necesidades.

La repercusión de las emociones en el rendimiento académico tiene gran importancia, teniendo directa relación con las actitudes al considerar su aspecto afectivo.

2. 3.1 La adolescencia, aunado a la incursión en el ámbito académico profesional.

A través del presente tema se abordará la situación de transición que vive el adolescente dentro de su proceso de desarrollo, con la finalidad de tener más elementos que favorezcan la comprensión de las actitudes y la conducta que manifiestan los jóvenes que inician una carrera profesional. También se contemplarán las consecuencias que acarrea la manera de asumir esta transición de adolescente a adulto, en la continuación de sus estudios profesionales.

El estadio de la pubertad y adolescencia, definido como la Identidad del Yo frente a confusión de papeles, abarca la edad de los 11 a los 18 años. Erik Erikson (citado por Freedman, Kaplan, Sadock, 1975, p. 128)

La gran mayoría de los estudiantes que ingresan a carrera profesional, están por cerrar una etapa importante en su vida, la adolescencia, dado que ingresan teniendo una edad entre 16 y 17 años regularmente, muchas veces sin saber que es lo que quieren realmente hacer de sus vidas. Como adolescentes aún, se enfrentan ante el reto de asumir responsabilidad sobre la porción no académica propiamente del proceso de ser adulto, tal como conseguir capacidad para asumir responsabilidades y autoridad, el aprender a cuidar a otros que dependen de uno, tomar decisiones y lograr un sentido de respeto por uno mismo. Husen (citado por Casarini, 1997, pp. 77).

En esta etapa de la adolescencia se plantea el problema de si un niño se decidirá por la profesión que sus padres desean que escoja o si eligirá otra. Se encuentra entre la moralidad aprendida por el niño y la ética que desarrollará como adulto, llamada a esta situación suspensión moratoria por Erik Erikson. citado por Freedman, et al. 1975, p. 128)

“Tiene que establecer compromisos aceptando los valores del mundo adulto. Mientras está luchando con todos estos problemas, se espera de él que adquiera y perfeccione habilidades estudiantiles o técnicas que le proporcionen seguridad económica en el futuro” Sullivan (citado por Freedman, et al. 1975, p. 141)

La elección de carrera, que tiene como base exclusivamente complacer a los padres, aliarse con los amigos, beneficio económicos o de reconocimiento social, traen como consecuencia en la mayoría de los casos, que el estudiante enfrente dificultades al momento de estudiar careciendo de una verdadera identificación con la carrera, implicando el doble esfuerzo, al no ir acorde a sus habilidades y aptitudes, con un completo desconocimiento de sí mismo, manifestándose falta de interés a la hora de estudiar.

El adolescente está expuesto a tomar decisiones equivocadas en la elección de su carrera profesional, dado que necesita tener sentido de pertenencia a un grupo, puede guiarse por los amigos, o necesidad de aceptación por parte de los padres.

Si se agrega a todo lo anterior un nuevo modelo de implementación educativa llamado rediseño (en el ITESM) , a través del cual se requiere de parte del estudiante una mayor responsabilidad, fomentando el autoestudio, disminuyendo en buena medida la dependencia hacia el maestro, la demanda hacia el adolescente es mayor. El papel del maestro en esta situación juega un papel muy importante para facilitar la transición, tomando en cuenta que se requiere vivir un proceso para producir un cambio y no exigir de buenas a primeras que sean alumnos totalmente autónomos. Los maestros pueden proporcionar ese andamiaje, podrían “prestar” su conciencia a los alumnos sobre las tareas, siendo al principio supervisadas por el maestro para que poco a poco los alumnos tomen el control, siendo más conscientes de su propia

manera de aprender, así se estaría aplicando la idea de la “zona de desarrollo próximo” términos acuñados por Vygotski (citado por Pozo, 1996, p. 208).

2.3.2 Las actitudes en la vida académica.

Es muy importante tomar en cuenta que los estudiantes pueden ser influidos por varias fuentes para el desarrollo de las actitudes, una de ellas podrá ser el papel que desempeña la escuela, sea por la participación del maestro, por las reglas y normas de la escuela, por la interacción con los compañeros de clase, así como con la sociedad misma en su proceso de desarrollo.

“ Los maestros tienen que permanecer alerta a las dificultades y actitudes de los alumnos para cerciorarse de que éstos están en condiciones de modificar correctamente sus estrategias” (Entwistle, 1988, p. 122)

El tema de las actitudes, se encuentra localizado en el ámbito de la psicología de la personalidad, dado que las actitudes son adquiridas en el curso del desarrollo de la personalidad de un individuo, desde la infancia se van conformando en función de la imitación de la conducta de los padres, así como también en la interacción con estos y con otras personas con las cuales conviven. “Las actitudes nos proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para definirnos e identificarnos a nosotros mismos” (Pozo 1996, p. 94).

Las actitudes juegan una parte importante en la determinación de la conducta de un individuo se pueden clasificar en varias categorías. P. S Sears e Hilgard (citados por Eson, 1978, p. 32), tales como:

a) Los motivos sociales, se refieren a las relaciones con otras personas y los sentimientos para con ellas.

b) Los motivos integrantes del ego, que sirven para mantener la autoestima y la confianza en sí mismo.

c) Los motivos cognoscitivos, que tienen por objeto la organización de la información y el conocimiento del ambiente.

El papel de la escuela en el desarrollo favorable de las categorías antes mencionadas es muy importante y puede repercutir en la personalidad del estudiante. Involucrarse más allá de estar implementando normas y reglas de buen comportamiento, también habría de incluirse la forma de incrementar su autoestima, cuidar muy bien lo que se dice o se hace, hacerlos sentir importantes y valiosos para la institución educativa y sobre todo para los maestros.

Por otra parte se afirma que existen tres aspectos de las actitudes, los cuales se detallan a continuación:

a) Aspecto cognoscitivo, el cual corresponde a ideas o proposiciones que expresan la relación que existe entre situaciones y objetos. Se parte de la premisa básica de la necesidad de coherencia, es algo que las personas buscan lograr en sus pensamientos, creencias, actitudes y comportamiento.

b) Aspecto afectivo, se refiere a la emoción o sentimiento que acompaña a la idea manifiesta. Se manifiestan los sentimientos positivos y negativos, hacia el contacto con una determinada situación, objeto o persona.

c) Aspecto conductual, que viene a ser la tendencia o predisposición para ejecutar una acción. La actitud se define como una disposición para realizar cierto tipo de acción. (Gagné,1979, p.204)

Sí se tiende a modificar la conducta, como punto de partida para generar un cambio en las actitudes, centrando la atención en el cambio de hábitos, en forzarse a estudiar determinado tiempo hasta acostumbrarse, en repetir métodos que mejoren la lectura, la memoria y todos los demás aspectos relacionados al rendimiento académico, es muy probable que todo el esfuerzo antes descrito, no favorecerá el cambio de actitudes, se requiere partir del sentir de los estudiantes hacia el estudio, para así trabajar en el

cambio de actitudes, logrando que se refleje en la conducta el cambio esperado.

A continuación se mencionan varias aportaciones sobre la definición de actitudes, algunas de estas definiciones brindan la pauta para poder considerar a las actitudes como precursoras de la conducta, así como también las experiencias anteriores pueden influir en las actitudes.

Las actitudes según Coll (citado por Casarini, 1997, p. 64) "Son tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación"

Entendiendo por actitud la tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas. (Pozo, 1996, p.94). En los estudiantes se pueden identificar una actitud activa, participativa, así como también una actitud pasiva en la forma en que enfrentan el aprendizaje. Se pudiera afirmar que el estudio es una habilidad que se ejerce a partir de la curiosidad intelectual, la dedicación y disciplina para satisfacer la necesidad de un mayor aprendizaje.

“La experiencia del éxito, o sea el cumplimiento de una expectativa, constituye un potente factor en la creación de actitudes positivas” (Gagné, 1979, p. 221).

Los estudiantes en su tarea por aprender, suelen adoptar, de forma muchas veces implícita, actitudes no sólo con respecto a su propio aprendizaje, es decir como abordarlo, si en solitario o compartiendo con otros, puede ser que se limiten a hacer lo que les indican o tiendan a buscar sus propias soluciones, también con respecto a lo que están aprendiendo por ejemplo las matemáticas, computación, etc. (Pozo ,1996, p.248).

“Las actitudes con respecto al propio aprendizaje dependerán no sólo de las habilidades y destrezas disponibles, sino del enfoque o teoría implícita que tenga el aprendiz con respecto al propio aprendizaje” (Pozo, 1996, p. 249).

Resulta importante considerar el efecto que tiene una actitud en el comportamiento. La palabra actitud, nos da un pronóstico sobre la conducta futura de una persona, apoyándonos en las observaciones de su comportamiento. (Mager,1981, p. 29)

Una actitud será más firme y consistente, cuando lo que hacemos es congruente con lo que nos gusta y lo que creemos. (Pozo,1996, p. 249).

Actitud: disposición estable y continuada de la persona para actuar de una forma determinada. Las actitudes impulsan, orientan y condicionan la conducta, contribuyendo a la formación de los rasgos de la personalidad (Documento de la dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Sistema Tecnológico de Monterrey, 1999, realizado por un grupo de profesores).

Ellis (1993, p. 312) Afirma que las actitudes son poderosas porque crean el comportamiento.

Freire, citado por Márquez (1990, p. 98) afirma que " el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo".

Gagné (1979, p. 221) Define actitud como "estado interno adquirido que influye en las decisiones de acción personal respecto a determinada categoría de personas, cosas y acontecimientos"

Allport , citado por Gagné (1979, p. 202) Afirma "Actitud es un estado mental y nervioso de disposición, organizado a través de la experiencia y que ejerce un influjo directivo o dinámico sobre la respuesta del individuo ante todos los objetos y situaciones con los que se relaciona".

Tomando como base las anteriores definiciones sobre las actitudes, se parte de la importancia que éstas tienen en el comportamiento del estudiante ante la vida académica. Tomar en consideración sólo la conducta del estudiante, sin percatarse de su actitud, podría implicar más esfuerzo al cambio requerido.

Profundizando un poco más sobre las actitudes en la vida académica, podemos encontrar que los estudiantes en el ámbito universitario le dan diversos significados al estudio, hay quienes consideran el estudio como algo relacionado con la valía en función de ser llamados licenciados o Ingenieros, ya que con esto lograrán sentirse superiores a los demás, hay para quienes es progreso y superación personal, otros lo ubican en función de satisfacer su curiosidad intelectual y otros como un medio de interacción social que los lleva a la diversión. "La mayoría de los actos humanos son intencionados: están dirigidos a una meta. Nuestros enfoques de aprendizaje, nuestras estrategias de estudio, dependen de lo que vemos que nos ofrece la educación " (Entwistle, 1988, p. 75).

Liz Taylor (citada por Entwistle, 1988, p. 75), denomina orientaciones educativas, a conjuntos diferenciados de valores, motivos y actitudes, con respecto a los estudios, el conocimiento de estas orientaciones puede facilitar la explicación de la conducta de los estudiantes hacia el estudio. Se distinguen cuatro tipos de orientaciones principales: vocacional, académica,

personal y social, cada una de éstas puede ser intrínseca o extrínseca a la carrera profesional. Se presentan casos de estudiantes que sólo buscan obtener un título, en la creencia de lograr ser más valiosos que los demás. Hay quienes centran su atención en resultados más inmediatos como son obtener buenas calificaciones, también se dan casos de estudiantes que cuentan con una gran curiosidad intelectual y buscan descubrir, conocer y ampliar sus conocimientos, sin dejar de lado a los estudiantes que enfocan su interés principal en divertirse, tener amigos, sin dar el crédito suficiente a los estudios como medio de satisfacción personal.

En el transcurso de la vida académica profesional, pueden cambiar las orientaciones, incluso puede haber combinaciones incluyendo dos o más orientaciones, por lo regular una podrá tener mayor fuerza.

Llegar a determinar una orientación hacia el estudio por parte de un estudiante universitario, no es de un día para otro, tiene que ver con su historia académica personal, con sus experiencias anteriores, con los valores que ve en casa con relación al estudio, con su concepto de sí mismo como estudiante. También los maestros tienen un papel muy importante, dado que no dejan de ser figuras relevantes en la vida académica a cualquier nivel.

La descripción que un joven haga de sí mismo como estudiante podría tener repercusión en las actitudes. "Cada alumno desarrolla un autoconcepto

académico, una imagen de sí mismo como educando, que contiene un compromiso de estudios implícito” (Entwistle, 1988, pp. 76-77).

Las primeras interacciones con la escuela, marcan una pauta importante en la determinación del auto concepto como estudiante, surgen las etiquetas, como ser el más capaz o el más deficiente, haciendo comparaciones con otros compañeros, muchas de las veces dichas comparaciones son hechas por los maestros, además de los padres de familia. También entre los mismos compañeros de clase, suelen darse las comparaciones. “Entre adolescentes, el grupo de pares comienza a acentuar cada vez más el aspecto personal y las relaciones sociales a expensas de los logros escolares” (Entwistle, 1988, p. 79)

Tener conocimiento sobre el auto concepto que como estudiante tiene un alumno universitario, podría considerarse un buen punto de partida para comprender sus actitudes hacia el estudio.

Las actitudes nos proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para definirnos e identificarnos nosotros mismos. Al tratar de definirse a sí mismo, inevitablemente recurrirá a sus actitudes. (Pozo, 1996, pp. 94, 95)

Tomando como base los tres componentes de las actitudes: afectivo, cognitivo y conductual (Pozo, 1996, p. 249) al describirse un alumno como estudiante, podrá enfocarse más hacia aspectos afectivos, es decir, que recurrirá a las preferencias y rechazos como una justificación de su hacer, por ejemplo: "Soy un estudiante que le hecha ganas sólo a las materias que le agradan". También podrá verse cuando se enfoca más al aspecto conductual, es decir, la forma en que se comporta, por ejemplo: "Lo que sucede es que no hago las tareas, y le dedico poco tiempo al estudio fuera de clase". Y por último podrá darse el caso del estudiante que se enfoca más al aspecto cognitivo, en función de sus creencias y conocimientos, por ejemplo: "Nunca he sido bueno para la escuela"

Las orientaciones hacia el estudio antes mencionadas y el auto concepto académico, conducen al estudiante a un determinado enfoque hacia el estudio, el cual puede ser: enfoque superficial, enfoque profundo o enfoque estratégico, sin embargo estos enfoques pueden varían en el mismo estudiante, dependiendo de su agrado hacia los contenidos de las materias y también hacia los mismos maestros. (Entwistle, 1988, pp. 66-67).

A continuación se detallan las características de cada uno de los tres enfoques (Entwistle, 1988, p. 67) :

En el enfoque profundo, se tiene la intención de comprender, presentando una fuerte interacción con los contenidos, relacionan las nuevas

ideas con el conocimiento anterior que han adquirido, además de buscar relacionar los contenidos con su experiencia cotidiana, es decir, se compromete con el estudio y se busca obtener provecho de este. En cambio en el enfoque superficial: se centra la atención a cumplir requisitos de las tareas o trabajos que solicita el maestro, tiende a la memorización con el fin de pasar los exámenes, el estudio es considerado como una imposición y no como una elección. Se manifiesta poca reflexión acerca de cómo hacer las cosas. Y por último el enfoque estratégico, se caracteriza por la obtención de notas lo más altas que pueda, se busca información sobre cómo obtener más puntos en la calificación, el tiempo y esfuerzo está canalizado hacia la obtención de mejores calificaciones.

Podría afirmarse que el enfoque profundo es el correspondiente a un estudiante comprometido con el estudio, que cree en sí mismo. El enfoque superficial, pertenece más a un estudiante que sólo estudia por obligación, que no se identifica a sí mismo como un buen estudiante. Y el enfoque estratégico, corresponde a aquel estudiante que estudia para obtener reconocimiento, el estudio en sí no es la motivación principal, sino los beneficios que obtenga a partir de las calificaciones.

En la vida académica se pueden encontrar alumnos con los tres tipos de enfoques, siendo aplicados según las circunstancias, lo ideal es que todos los alumnos contarán con el enfoque profundo en todas sus materias. Sin embargo

no se puede dejar de considerar que hay factores que obligan a los alumnos a tomar un determinado enfoque, desde la forma en que se evalúa una materia, los hace centrarse más en el enfoque estratégico, la forma de abordar los contenidos por parte de un maestro, los puede encaminar al enfoque superficial.

No se puede adjudicar la total responsabilidad al alumno sobre su forma de abordar el estudio, se encuentran inmersos los maestros, los padres de familia, y la institución educativa.

CAPITULO 3

METODOS Y PROCEDIMIENTOS²

A continuación se dará a conocer el método y procedimiento que se llevo a cabo en el presente estudio, cuyo problema general es:

¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con su rendimiento académico?

De dicho problema se derivan tres preguntas que a continuación se mencionan:

1.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al número de faltas acumuladas, el semestre, la edad, promedio de calificaciones y el puntaje del examen de admisión?

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y lugar de procedencia (Nuevo León, extranjero, foráneo), además del promedio de calificaciones?

3.- ¿Existe diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su actitud hacia el estudio y la percepción que tienen los maestros con respecto a la actitud que muestran los primeros hacia el estudio?

Se inicia con el enfoque de la investigación, para continuar con la descripción de los sujetos, así mismo se describe el lugar del estudio, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos.

3.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio corresponde al tipo de investigación descriptiva, dado el interés de describir la posible relación entre la actitud hacia el estudio y el rendimiento académico. Se ubica en el ámbito educativo el cual se relaciona principalmente con el crecimiento físico, social, intelectual y emocional del individuo, considerando que los estudios descriptivos, han permanecido en un lugar principal en las metodologías que han utilizado los investigadores educativos (Cohen y Manion, 1990, p. 102).

La investigación descriptiva, se preocupa de las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los defectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presentes. Best (citado por Cohen y Manion, 1990, p. 101).

La conducta humana, se identifica por una gran complejidad, desde lo individual hasta lo grupal, lo cual limita el hecho de predecir o entender del todo a la misma. Sin embargo se pudiera llegar a acercarse un poco a este entendimiento, si se consideran las relaciones entre aquellos factores que pueden arrojar información sobre el comportamiento que se está estudiando.

Es por lo anterior que el presente estudio contiene también elementos correlacionales, dado que se busca identificar la posible relación entre el puntaje obtenido a través de la encuesta sobre la actitud hacia el estudio y el promedio de calificaciones que representa el rendimiento académico. La teoría de la correlación trata sobre el grado de relación entre las variables, que se estudia para determinar en qué medida se explica la relación entre las mismas. (Spiegel,1970, p.241)

Se consideró la correlación múltiple, definida como “El grado de relación existente entre tres o más variables” (Spiegel,1970,p. 269). Esto es debido a que se incluyen una serie de datos demográficos, tales como: la edad, semestre, procedencia, género y carrera, además del puntaje del examen de admisión y las faltas acumuladas, tomando en cuenta sus interrelaciones simultáneamente en escenarios reales.

3.2 Descripción de los sujetos

Los estudiantes objeto de este estudio son jóvenes cuyas edades son desde 18 años hasta 25 años, en su mayoría hombres con un 82% y mujeres sólo el 17% dentro de la población que aplica el estudio (se consideró la totalidad de los alumnos que se encontraban cursando el Programa de Asesoría Académica en el semestre de enero a mayo del 2000), siendo 98 estudiantes en total de los 135 esperados, debido a la inasistencia de algunos en sus salones de clase al momento de la aplicación.

El nivel socioeconómico es medio alto, dado que se encuentran estudiando en el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), que es una institución educativa privada, con gran reconocimiento en toda Latinoamérica, además del extranjero.

Dentro de las características en común, que tiene esta población de estudiantes, es el hecho de estar realizando sus estudios profesionales, con una variedad de carreras, en ingeniería, licenciaturas, además de arquitectura y medicina. Se encuentran en diferentes niveles de avance en sus carreras, cursando desde el primer semestre hasta el noveno semestre de su carrera. También tienen en común el hecho de contar en su trayectoria académica a nivel profesional, con un alto índice de materias

reprobadas, lo cual los ubica siendo la población de bajo rendimiento académico dentro del ITESM-Campus Monterrey, durante el semestre de enero-mayo del 2000.

3.3 El lugar del estudio

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey es una institución de educación privada fundada en la ciudad de Monterrey, México en 1943, actualmente el ITESM es un sistema nacional con alcance internacional y con 29 Campus ubicados en diferentes ciudades de la república mexicana.

El ITESM tiene como misión "La formación de personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, económico y político, y que sean competitivos internacionalmente en su línea de conocimiento". La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país.

El ITESM, parte de un nivel de excelencia académica requerida, para esto cuenta con una legislación académica que delimita los parámetros sobre los cuales los estudiantes pueden continuar o no con sus estudios en esta Institución. De acuerdo al reglamento para alumnos, capítulo cuarto, sección IV.10, titulado Sanciones por bajo rendimiento académico, artículo 49, se especifica:

“Las condiciones para que un alumno sea dado de baja por mala escolaridad en este Campus son las siguientes:

1. Reprobar tres materias o más en cada uno de los dos últimos semestres cursados.
2. Reprobar dos materias o más en cada uno de los tres últimos semestres cursados.
3. Reprobar diez cursos o más antes de acreditar el cincuenta por ciento del total de las unidades que integran el plan de estudios.

Los estudiantes objeto de este estudio cumplen con la condición antes descrita del reglamento de alumnos.

Es por lo anterior que se encuentran cursando el Programa de Asesoría Académica, perteneciente al ITESM-Campus Monterrey dentro de la División de Ciencias y Humanidades, dicho Programa fue creado con el fin de aminorar el índice de deserción de los estudios profesionales.

Los objetivos del Programa de Asesoría Académica son:

- Dar una segunda oportunidad a los alumnos capaces que no han utilizado todos sus recursos y que han sido dados de baja del ITESM por mala escolaridad.
- Promover actitudes positivas que permitan el desarrollo de las habilidades académicas del alumno para que pueda continuar con éxito sus estudios profesionales (“Programa de Asesoría Académica”, ITESM, Campus Monterrey, p. 1).

Este programa ofrece diferentes talleres y materias adicionales a los que se ofrecen en el plan de estudios de la carrera correspondiente, dichas

materias están enfocadas a las áreas de desarrollo personal y académico, teniendo una duración de un semestre, el número de materias del PAA, que deben de cursar son tres en total, más las materias de su carrera que deseen inscribir.

3.4 Los instrumentos y el procedimiento

Como medio de recolección de datos, se utilizaron dos encuestas, una de ellas dirigida a los alumnos y la otra a los maestros del Programa de Asesoría Académica. Sobre dichas encuestas se trabajó para que fueran funcionales a los fines del estudio, considerando que los datos se ajusten a la realidad sin distorsión de los hechos y obtener iguales o similares resultados aplicando las mismas preguntas acerca de los mismos hechos.

Para la elaboración de las encuestas, se tomó como base una lista de las variables a considerar, sus respectivos indicadores, y finalmente las preguntas que se incluirían en la encuesta (Ver Apéndice 1). Así mismo se elaboró también una lista de variables, indicadores y las preguntas que conformaron la encuesta dirigida a los maestros (Ver Apéndice 2).

Se consideró una encuesta de respuesta directa, dado que es contestada directamente por la persona o grupo interrogado, además de considerarse pre-codificado, con preguntas formuladas que exigen la elección de respuestas preestablecidas, con el fin de tener un mejor control al momento de registrar las respuestas de una manera más precisa. Las

respuestas a elegir, consistieron en cuatro opciones (Mucha, Regular, Poca y Ninguna).

También se incluyeron dos preguntas abiertas en la encuesta de alumnos: ¿Qué significa para ti el estudio? , ¿Cómo te describes a ti mismo como estudiante? La primera tiene el objetivo de recabar su orientación hacia el estudio y la segunda el concepto que tiene de sí mismo como estudiante (Ver Apéndice 3).

En la encuesta de maestros, se incluyeron exactamente los mismos cuestionamientos que en la encuesta a alumnos, sólo se modificó el planteamiento en función de la opinión del maestro sobre los alumnos, también se agregaron dos preguntas para respuesta abierta: ¿Cómo describe su experiencia con los alumnos del PAA? y ¿Qué necesidades identifica en los alumnos para su mejor rendimiento académico? La primera pregunta es con el fin de obtener información sobre la experiencia con los alumnos y la segunda pregunta es saber su opinión sobre las necesidades que identifica en los alumnos (Ver Apéndice 4).

Se elaboró inicialmente una encuesta para alumnos basándose en la Escala de Likert de actitudes, que es un método que desarrolló Rensis Likert en los años treinta; y que sigue siendo un medio vigente y muy utilizado. Consta de una serie de afirmaciones respecto a las cuales se recaba la opinión

de los sujetos solicitando elegir una opción dentro de una escala de valores. (Sampieri, 1991).

Dicho instrumento se sometió a la observación de alumnos que estuvieron en el PAA el semestre pasado y con maestros que han impartido clase en el PAA, teniendo como retroalimentación que las afirmaciones eran muy sugerentes y que tendían más a plasmar lo negativo de los alumnos.

Tomando en cuenta las observaciones hechas por los maestros y por los alumnos, se elaboró otra encuesta eliminando toda sugerencia en las afirmaciones, cambiando así las opciones de respuesta, de tal manera que el encuestado determinara por sí mismo la respuesta. Se volvió a pilotear la nueva encuesta, con un grupo de alumnos y con algunos maestros, obteniendo en esta ocasión retroalimentación positiva, sólo se modificaron algunas afirmaciones que no eran del todo claras, corroborando la congruencia entre lo que el investigador tiene intención de preguntar y lo que entiende el encuestado.

Se llegó a determinar que sería interesante comparar la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos como estudiantes y la percepción que los maestros tienen de los alumnos, es por lo anterior que se elaboró una segunda encuesta incluyendo las mismas afirmaciones sólo que planteadas en función de la percepción de los maestros sobre sus alumnos.

Se vuelve a someter a piloteo (tercera ocasión), ahora con alumnos elegidos al azar del total de la población del PAA que se considerarían para el estudio, se les cuestionó sobre cada una de las preguntas, si eran claras, su opinión en general sobre la encuesta, las respuestas fueron positivas, expresaron que era muy clara y que realmente los hacía reflexionar sobre su desempeño académico. Se dieron la oportunidad de expresar sus conflictos con algunas materias, su deseo de ser tomados en cuenta, su dificultad en el estudio.

Posteriormente se piloteo la encuesta de maestros, con los mismos maestros del PAA, solicitando su retroalimentación, la respuesta fue positiva, informaron que las afirmaciones eran claras y que no veían inconveniente en su aplicación.

Para la prueba piloto de ambas encuestas (maestros y alumnos) se consideró cinco maestros y con cinco alumnos.

Al tener el instrumento validado a través de las pruebas piloto, se procedió a la programación de la aplicación definitiva a maestros y alumnos. Con el fin de tener mayor confiabilidad en los datos obtenidos, se contempló a toda la población de alumnos del PAA, que inicialmente eran 145, pero al momento de la aplicación (después del segundo parcial) sólo eran 135, debido a las bajas que se produjeron. Se acudió a los salones previo acuerdo con las maestras, en total se visitaron seis grupos, conformando todos ellos la

población total del PAA. Al acudir a los salones, se detectaron que faltaban alumnos, en algunos 3, en otros 4, y en otros hasta cerca de la mitad del salón, recabando en total 98 encuestas de las 135 esperadas.

Se acudió a cada uno de los salones, dando una breve introducción a la aplicación de la encuesta, invitándolos a contestar sinceramente cada una de las preguntas, y tomar la encuesta como un medio de reflexión personal sobre el desempeño académico de cada uno, haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos proporcionados, dado que no es una encuesta anónima porque se requiere su matrícula. Antes de hacer entrega de la encuesta para que la contestaran, se les solicitó su firma de conformidad a través de una carta de consentimiento en la cual el investigador se comprometió al buen uso de la información y a mantener en todo momento la confidencialidad de la información, además de especificar que su participación era totalmente voluntaria, cabe mencionar que ningún alumno se negó a participar, firmando la forma de consentimiento (Ver Apéndice 5). Cabe mencionar que a los maestros también se les entregó una forma de consentimiento, con el fin de recabar su aprobación para participar como maestros del Programa de Asesoría Académica, contestando la encuesta correspondiente (Ver Apéndice 6).

La forma de procesar las respuestas obtenidas en las encuestas, fue asignando un valor a cada respuesta, con el fin de obtener un puntaje que pudiera compararse con el promedio de calificaciones.

Los encuestados tuvieron cuatro opciones como respuesta: Mucha, equivale a 4 puntos, Regular equivale a 3 puntos, Poca equivale a 2 puntos y Ninguna equivale a 1 punto.

De tal manera que se llegaba a ubicar los siguientes parámetros sobre el puntaje obtenido:

a) Mientras más alta sea la suma de los puntos, más favorable es la actitud hacia el estudio.

b) Mientras más baja sea la suma de los puntos, menos favorable es la actitud hacia el estudio.

Teniendo la suma de 80 puntos = actitud muy favorable hacia el estudio

Teniendo la suma de 60 puntos = actitud regularmente favorable hacia el estudio

Teniendo la suma de 40 puntos = actitud poco favorable hacia el estudio

Teniendo la suma de 20 puntos = actitud nada favorable hacia el estudio

Se capturó en una hoja excell las matrículas y los puntajes obtenidos, además de algunos datos adicionales en la encuesta:

Procedencia (Nuevo León, foráneos o extranjeros), género (masculino ó femenino), semestre, carrera y edad.

Con el apoyo y autorización de la Dirección de Administración Académica del ITESM- Campus Monterrey, se obtuvo el promedio de calificaciones de cada uno de los alumnos que contestaron la encuesta, se consideró el promedio del primer y segundo parcial, con respecto a todas sus materias del semestre enero-mayo del 2000, así como también las faltas acumuladas hasta ese momento. Posteriormente se incluyó un dato más, que es el puntaje que obtuvieron en su examen de admisión al ingresar al ITESM. Toda la información antes descrita se capturó en una hoja electrónica excell.

Respecto a las preguntas abiertas se categorizaron las respuestas acordes a un marco teórico que brindara elementos sobre las actitudes hacia el estudio. Las respuestas obtenidas por parte de los alumnos con respecto a la pregunta ¿Qué es para ti el estudio? Se utilizó una clasificación de orientaciones educativas. (Entwistle, 1988, p. 76). Se determinan cuatro orientaciones, las cuales son: Vocacional, Académica, Personal, Social, dentro de cada una de ellas se encuentran subdivisiones para ubicar la motivación extrínseca e intrínseca.

La segunda pregunta que es ¿Cómo te describes a ti mismo como estudiante? Las respuestas fueron clasificadas acordes a los tres componentes de las actitudes:

1. Afectivo: el cual se refiere a preferencias y rechazos.
2. Conductual: la forma de comportarnos
3. Cognitivo: nuestras creencias y conocimientos (Pozo, p. 249).

Las actitudes nos proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para definimos e identificarnos nosotros mismos. Al tratar de definirse a sí mismo, inevitablemente recurrirá a sus actitudes. (Pozo, pp. 94, 95)

CAPITULO 4

ANALISIS DE DATOS

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos sobre el problema general de investigación:

¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio, en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con el rendimiento académico?

De dicho problema se derivan tres preguntas que a continuación se mencionan:

1.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al número de faltas acumuladas, el semestre, la edad, el promedio de calificaciones y el puntaje del examen de admisión?

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y lugar de procedencia (Nuevo León, extranjero, foráneo), además del promedio de calificaciones?

3.- ¿Existe diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su actitud hacia el estudio y la percepción que tienen los maestros con respecto a la actitud que muestran los primeros hacia el estudio?

Se inicia con un análisis descriptivo sobre los dos instrumentos que se utilizaron para recabar los datos: la encuesta sobre la actitud hacia el estudio por parte de los alumnos y la encuesta aplicada a los maestros por medio de la cual se recaba la opinión que tienen con respecto a la actitud que muestran los alumnos hacia el estudio. Se describe la tendencia que se presentó hacia las alternativas de respuesta de cada pregunta en ambas encuestas, incluyendo los datos demográficos en el caso de la encuesta de alumnos, así como también la categorización realizada sobre las dos últimas preguntas abiertas. En el caso de la encuesta a maestros, también se incluye el análisis descriptivo de las respuestas obtenidas sobre las dos preguntas abiertas que se incluyeron.

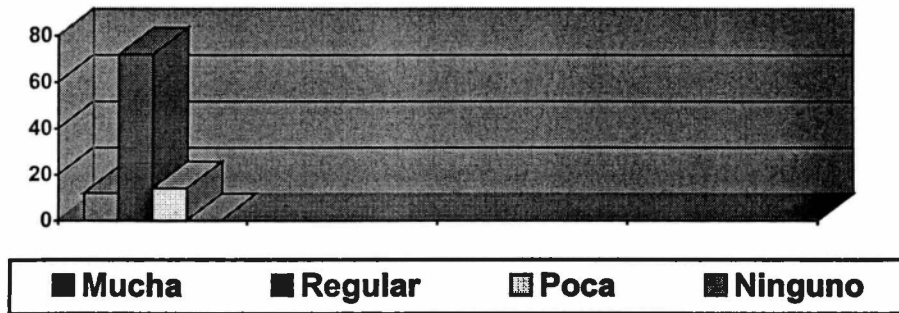
Se describirá los procedimientos de análisis que se consideraron para dar respuesta al problema general de investigación, así como también a las tres preguntas que se derivan de éste.

Al concluir el análisis descriptivo se procederá al análisis estadístico con el fin de dar respuesta al problema general de investigación y a las correspondientes preguntas que derivan de él.

4.1 Análisis descriptivo sobre los resultados obtenidos.

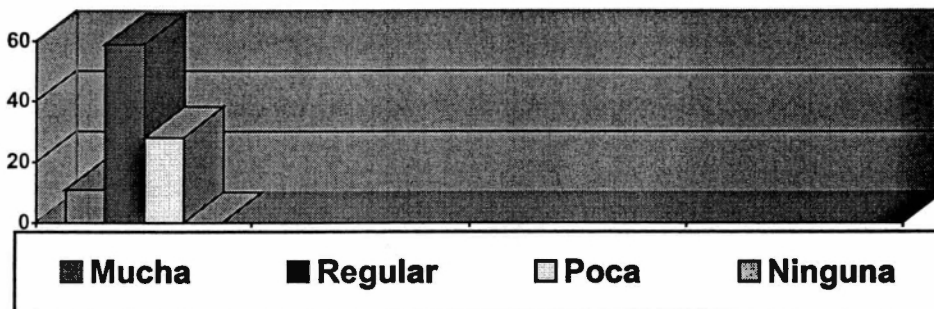
A continuación se mencionan las veinte preguntas que se incluyeron en la encuesta aplicada a los estudiantes, mencionando la tendencia que se presentó en cada opción de las respuestas.

1. La motivación que muestro hacia el estudio es:



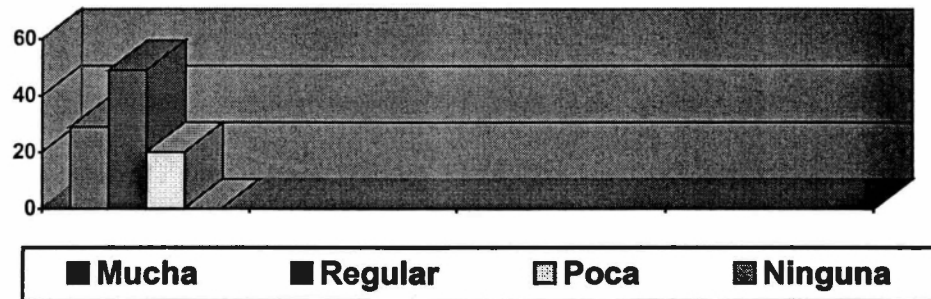
Como se podrá observar la mayoría de los estudiantes se ubicó en la escala de Regular con un 73%, sin embargo la opción de Poca y Mucha tienen casi el mismo porcentaje por la diferencia de un punto, 14% y 13% respectivamente.

2. Mi capacidad para disfrutar el estudio es:



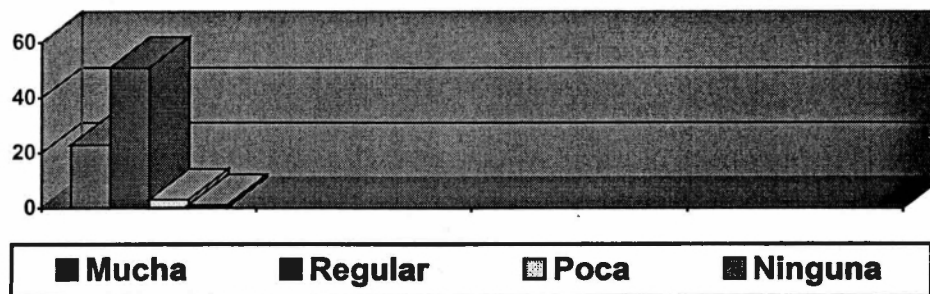
Continúa la tendencia a Regular con un 60%, le sigue la opción de Poca con un 29%, marcando clara diferencia con la opción de Mucha la cual tiene un 11%.

3.- Mi participación en el salón de clase es:



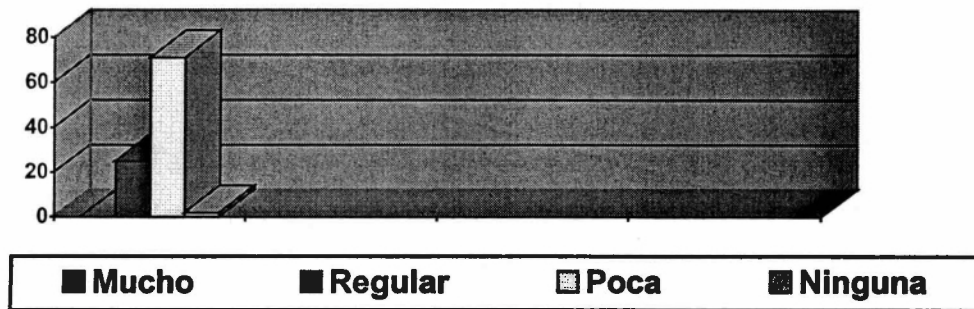
En esta pregunta la opción de Regular tiene un 50%, distribuyéndose el resto entre Poca con 20% y Mucha con 30%.

4.- El grado de profundidad con la que realizo mis tareas es:



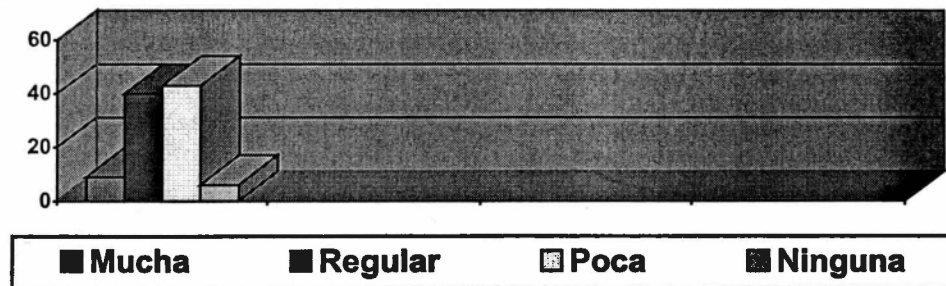
La tendencia a optar por regular se sigue manteniendo con un 51%, seguido de las opciones Mucha y Poca con 23% ambos casos. Solo un estudiante se ubica en la opción de ninguna.

5.- El tiempo que dedico al estudio independientemente de las horas de clases:



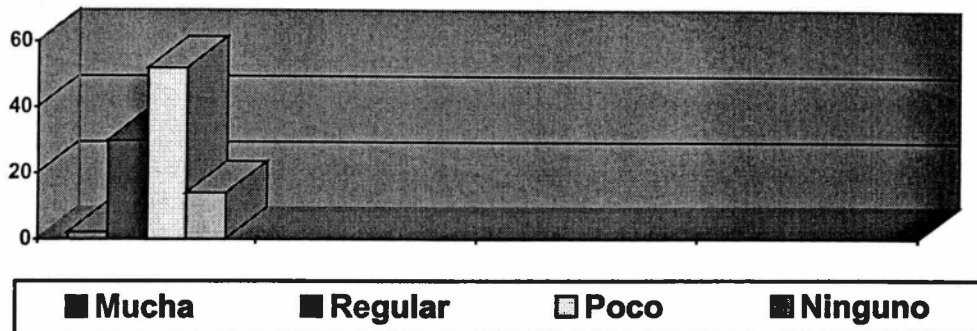
En esta pregunta hay una tendencia mayor a la opción de Poca con un 72%, seguido de Regular con 26%, y 2% en la opción de Ninguna. Ningún estudiante optó por Mucho 0%.

6.- Mi participación en clase con respecto a lecturas previamente solicitadas es:



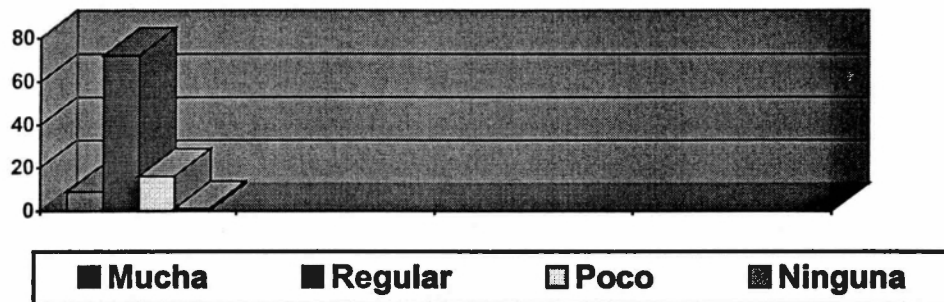
En primer lugar se ubica la opción de Poca con 44%, continúa de cerca Regular con 41%, después está la opción de Mucha con 9% y finalmente Ninguna con 6%.

7.- En qué medida suelo profundizar en el estudio más allá de lo que solicita el maestro:



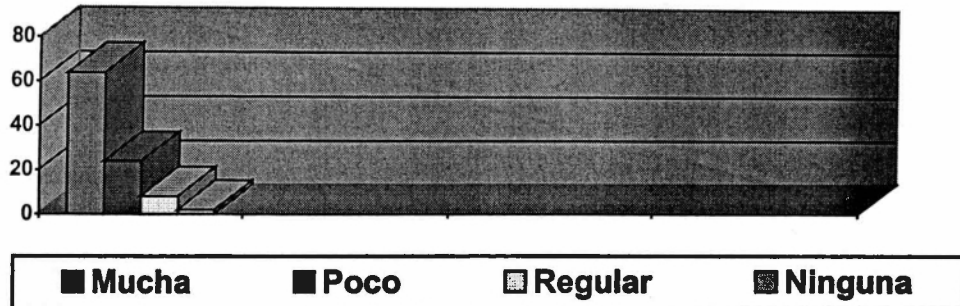
En esta pregunta un poco más de la mitad se ubica en la opción de Poco con 53%, después sigue la opción de Regular con 31%, Ninguno con 14% y Mucha con 2%.

8.- La frecuencia con la cual obtengo resultados satisfactorios en los exámenes es:



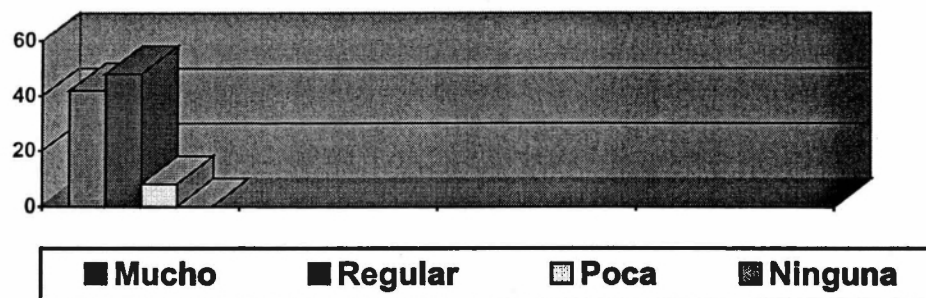
La mayor tendencia está en la opción de Regular con 73%, continuando con la opción de Poco con 16%, después Mucha con 9% y finalmente Ninguna con 1%.

9.- El grado de identificación, es decir el gusto que tengo hacia mi carrera es:



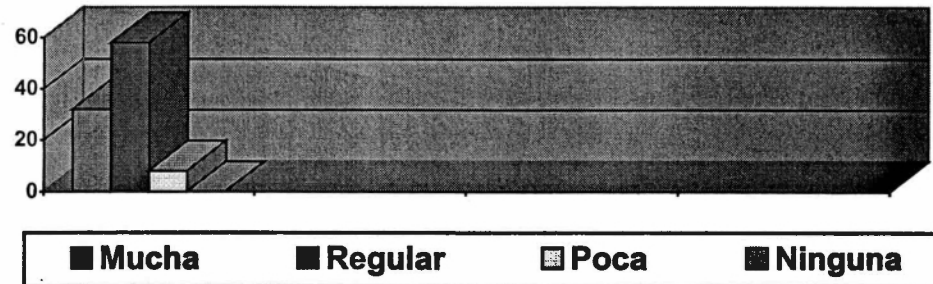
Una mayor tendencia es hacia la opción de Mucha con 65%, sin embargo es de considerar que el 25% tiene dificultad en la identificación de su carrera, dada la elección de Poca identificación. En la opción de Regular se ubican el 8% y en la opción de Ninguna 2%. Si se sumara el porcentaje de poco y regular, tendríamos que la tercera parte de los estudiantes tienen problema de identificación con su carrera.

10.- La frecuencia con la que entrego trabajos realizados con calidad es:



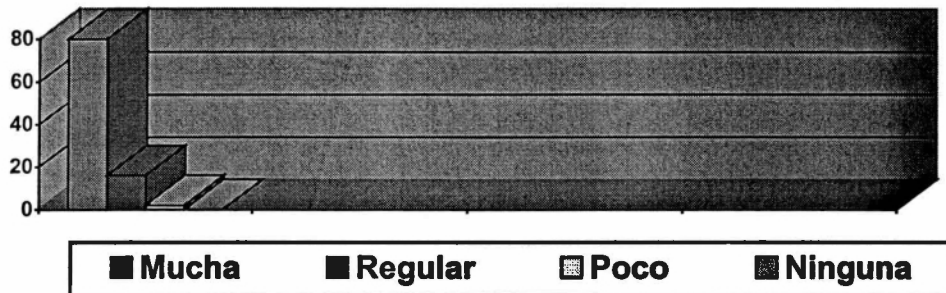
El 49% se ubica en la opción de Regular, después está la opción de Mucha con 43% y finalmente en Poca se ubica sólo un 8%.

11.- Mi esfuerzo y dedicación para generar un cambio en el mejoramiento de mi situación académica es:



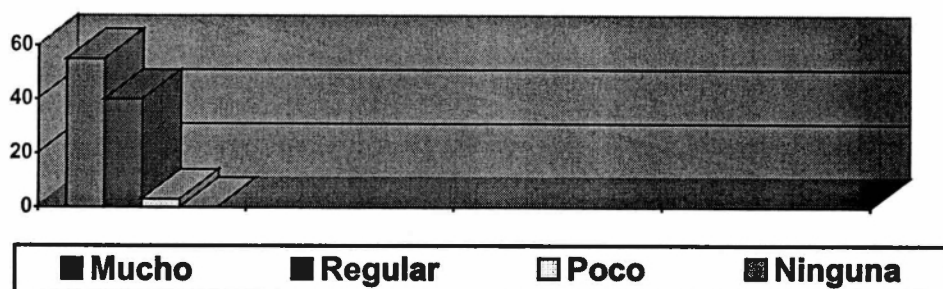
El 59% de los estudiantes consideran que se esfuerzan y dedican para un cambio. Un 33% se ubica en mucho esfuerzo y 8% en poco esfuerzo.

12.- Mi expectativa de continuar con mis estudios en el ITESM- Campus Monterrey es:



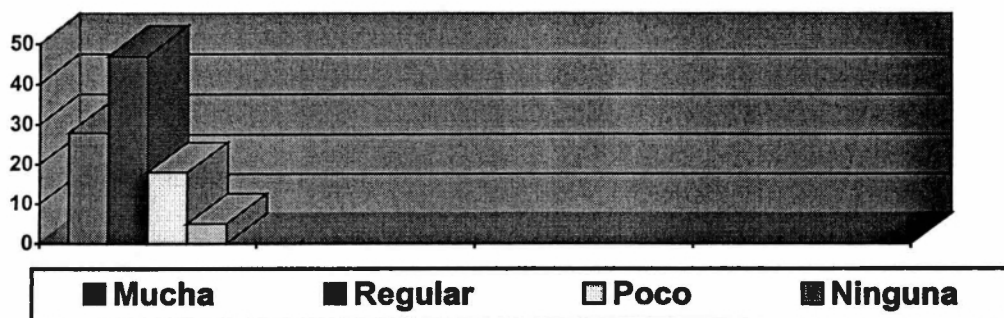
Una gran mayoría (82%) tiene la expectativa de continuar sus estudios, sólo el 16% lo ubica en Regular y un 2% en Poca expectativa.

13. La frecuencia de mi asistencia a las clases es:



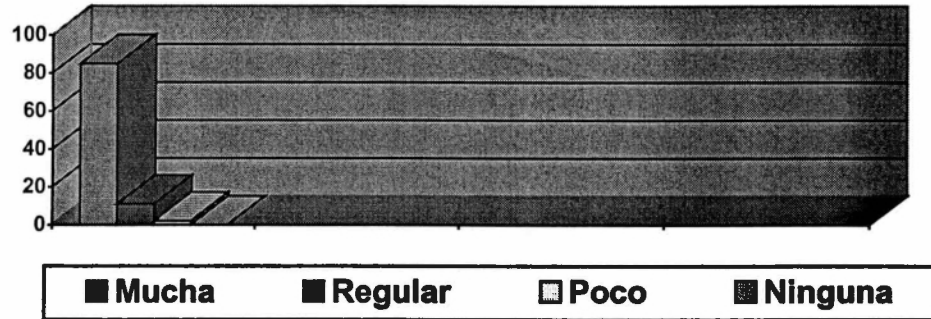
El 56% afirma que tiene mucha frecuencia de asistencia a clases, sin embargo un porcentaje considerable del 41% afirma que su frecuencia es regular, sólo un 3% afirma que es poca.

14. ¿En qué medida aplico las técnicas de estudio que me ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar mis calificaciones?



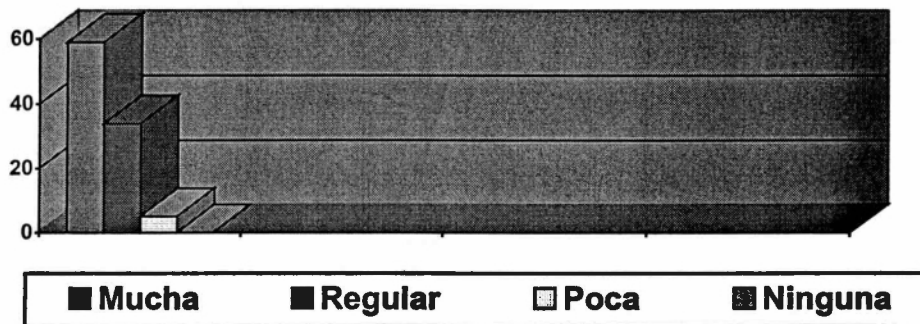
La mayor tendencia se da en la opción de Regular siendo de 48%, los que aplican Mucho las técnicas que les ofrece el Programa de Apoyo es de 29%, un 18% es Poco, sin embargo un 5% afirma que en Ninguna medida.

15. ¿En qué medida la razón por la cual estudio en el ITESM-Campus Monterrey es por mi propia elección?



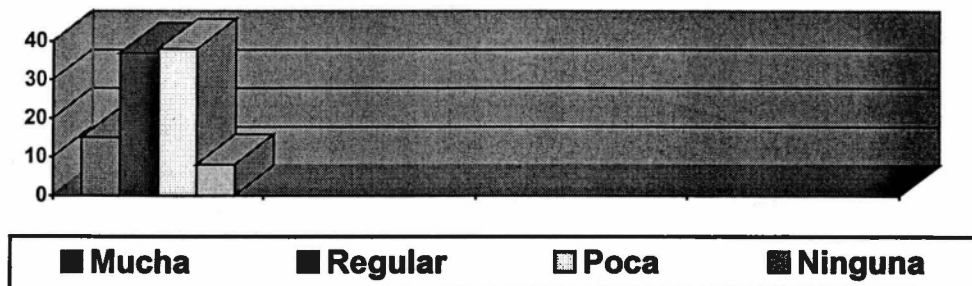
El 87% de los estudiantes afirma que en Mucha medida la elección de su carrera es por su propia elección, sólo el 11% entra en la opción de regular y un mínimo de 2% en poca.

16.- La frecuencia con la cual entrego trabajos puntualmente es:



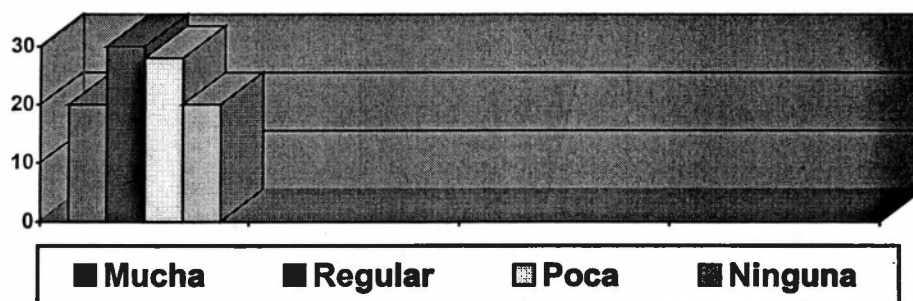
La opción de Mucha fue seleccionada por un 60%, sin embargo un 35% se ubica en Regular, quedando un 5% en Poca frecuencia.

17.- La medida en al cual tengo problemas de adaptación al Sistema ITESM, afectando mi rendimiento académico es:



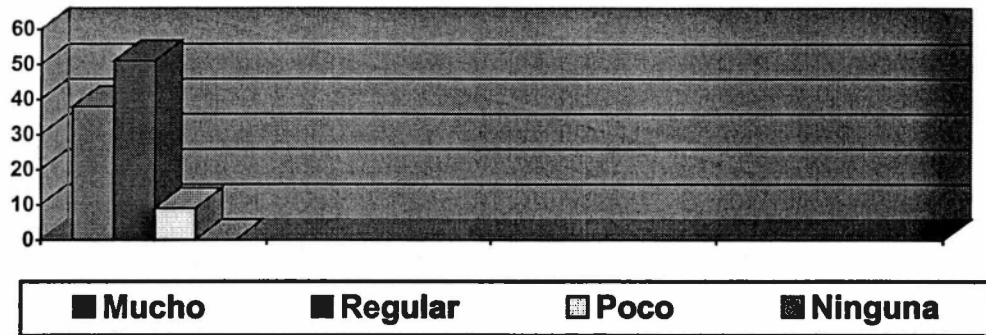
Casi en el mismo porcentaje se encuentran la opción de Regular (38%) y la de Poca (39%), sólo un punto de diferencia, continúa un 15% la opción de Mucha, sin embargo sólo el 8% en Ningún problema de adaptación.

18.- En qué medida prefiero dedicar la mayor parte del tiempo a actividades extra académicas (Mesas directivas, Difusión cultural, Deportes, Organización de Simposiums, etc.) en lugar de estudiar:



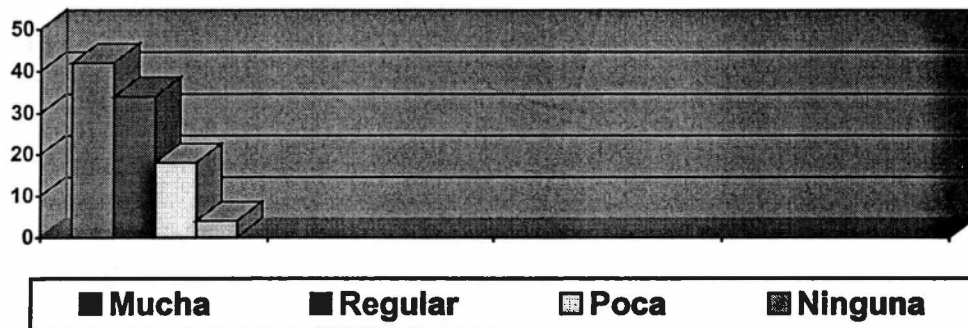
El mayor porcentaje se ubica en Regular 31%, teniendo una diferencia de 2% con la opción de Poca 29%. El mismo porcentaje se ubica en la opción de Mucha y Ninguna, 20% en cada extremo.

19.- El tiempo que destino a las actividades de recreación (T.V., cine, amigos, etc.) es:



El 52% se ubica en Regular, le sigue en orden de mayor porcentaje el 39% en la opción de Mucha, y 9% en Poca.

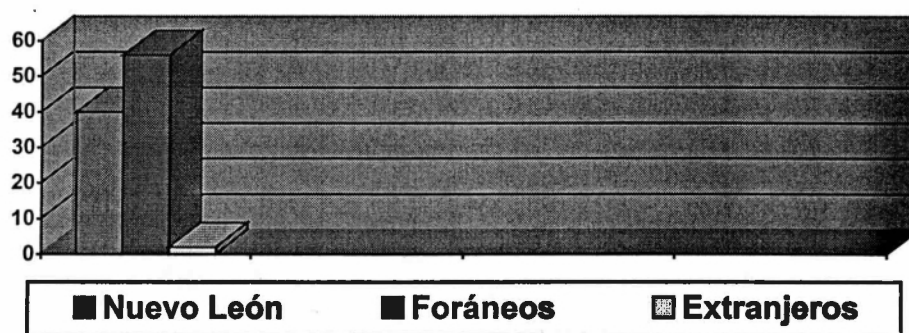
20.- ¿En qué medida mi rendimiento académico tiene relación con la forma de dar clase de los maestros?



El mayor porcentaje se ubica en Mucha con 43%, en la opción de Regular hay un 35% y un 18% en la opción de Poca, sólo un 4% a la opción de Ninguna.

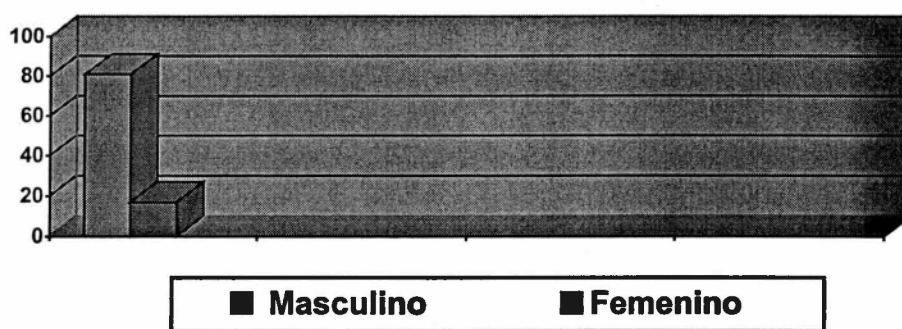
Análisis descriptivo sobre los datos demográficos recabados, incluyendo la procedencia, género, semestre, carrera y edad.

Respecto a la procedencia de los alumnos, se consideraron tres alternativas a seleccionar: Nuevo León, foráneo y extranjero. A continuación se mencionan los resultados obtenidos.



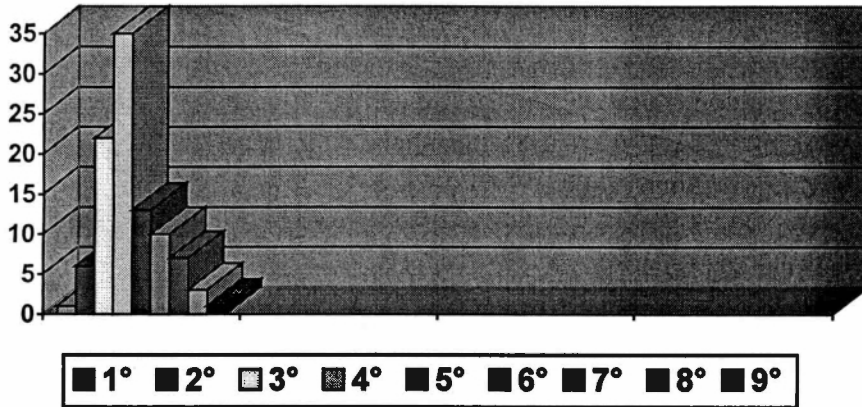
El primer lugar lo ocupan los foráneos con 57%, seguido de los locales (Nuevo León) 41%, siendo mínimo el porcentaje de extranjeros 2%.

Respecto al género de los alumnos se tiene el siguiente resultado:



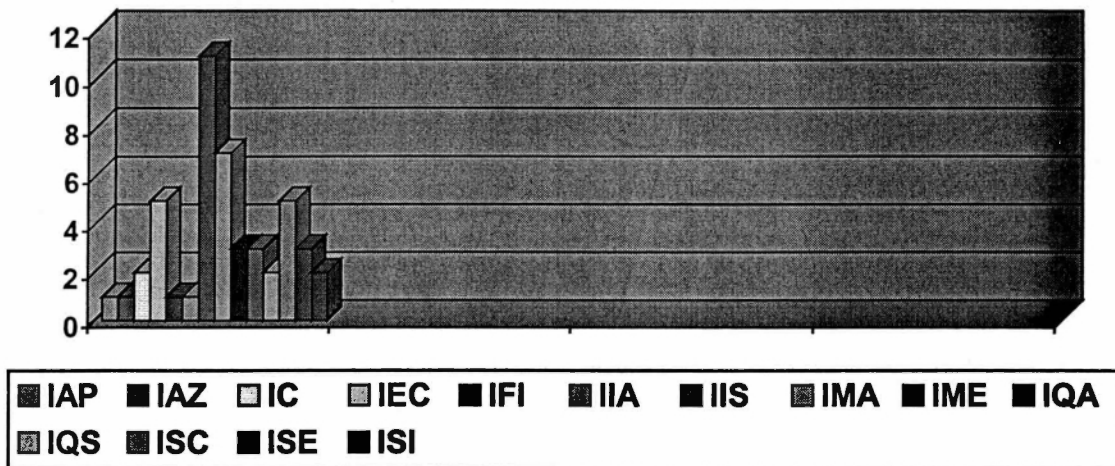
El porcentaje de varones es casi 5 veces más que el de mujeres, 82% Masculino y 17% Femenino.

Por semestre los resultados que se obtuvieron fueron desde primer semestre hasta noveno semestre, como se muestra a continuación:



El mayor porcentaje se ubica en el cuarto semestre (36%), siguiendo el tercer semestre (22%) y luego el quinto semestre (13%).

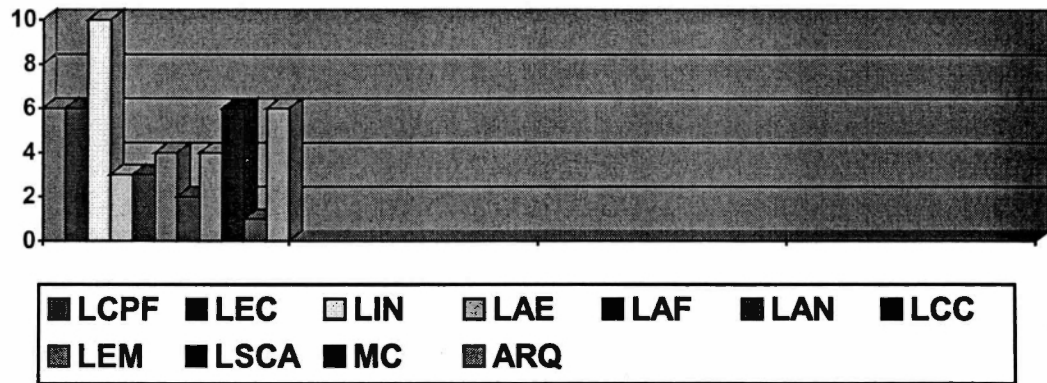
Los resultados por carrera iniciando por las ingenierías fueron:



El mayor porcentaje se ubica en los Ingenieros Industriales y de Sistemas, siendo del 11%, continúa la carrera de Ingeniero Mecánico Administrador con un 7% y en un mismo porcentaje (5%) se ubican: Ingeniero en Electrónica y Comunicaciones, en Sistemas Computacionales y en

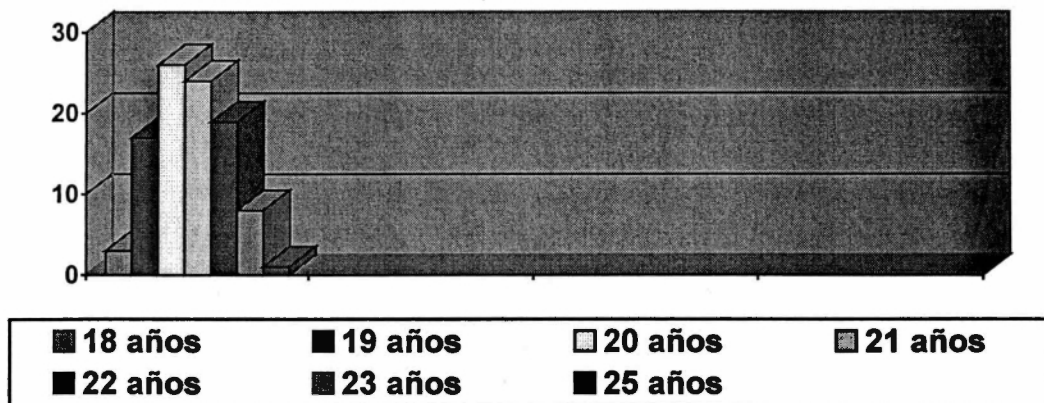
Sistemas Electrónicos. Sin embargo son muy variadas las carreras que en el ramo de la ingeniería se abarcan.

Continuando con las licenciaturas, incluyendo las carreras de arquitectura y medicina:



El mayor porcentaje se ubica en el 10% en la carrera de Licenciado en Comercio Internacional, seguido de cuatro carreras que se ubican a la par en el 6%, (Licenciado en Economía, Licenciado en Sistemas Computacionales y Licenciado en Contabilidad Financiera).

La edad de los encuestados parte de los 18 años hasta los 25 años, de acuerdo a la siguiente gráfica:



Respecto al factor de la edad se encuentra en primer lugar el 27% con 20 años de edad, seguido del 25% con 21 años, y el 19% con 22 años, como los porcentajes mayores.

Análisis descriptivo sobre la categorización realizada a las repuestas de las dos preguntas abiertas que se incluyen al final de la encuesta:

Respecto a la pregunta: ¿ Qué significa el estudio?



VE: Vocacional Extrínseco 14% VI: Vocacional Intrínseco 33%
 AI: Académico Intrínseco 3% AE: Académico Extrínseco 26%
 PE: Personal Extrínseco 6% PI: Personal Intrínseco 14%
 SE: Social Extrínseco 3%

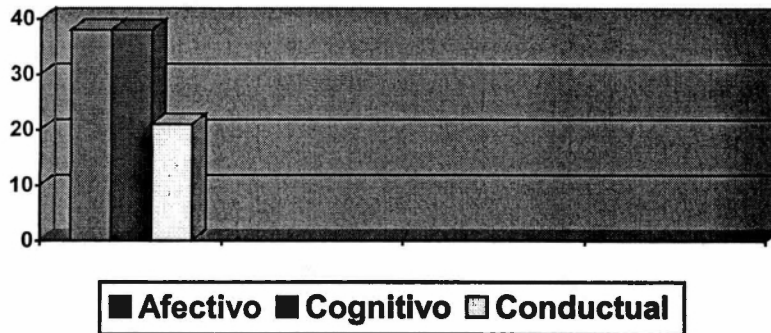
El mayor porcentaje lo ocupa la orientación vocacional intrínseco (33%), cuyo objetivo es estar bien preparado, dando importancia a la carrera futura. Después se ubica la orientación académico extrínseco (26%) su objetivo es lograr un ascenso en la escala, busca el progreso y rendimiento académico.

En tercer lugar se ubican a la par la orientación personal intrínseco, y la orientación vocacional extrínseco, ambos con 14%. La primera se refiere a la ampliación de horizontes, en la búsqueda de nuevas comprensiones y desafíos. La segunda busca la obtención del título como objetivo principal, percibiendo su valía personal a través de un título.

La orientación personal extrínseco tiene un 6%, tiene como objetivo la compensación de fracasos anteriores, centrando la atención en la búsqueda de comentarios tranquilizantes y notas de aprobación.

Por último se tiene en igual porcentaje 3% la orientación académico intrínseco y la orientación social extrínseco, el primero hace referencia al gusto de estudiar una materia por el contenido en sí, se tiene la tendencia a elegir cursos o materias estimulantes. Y la segunda orientación que es social extrínseco, hace referencia al objetivo de pasarla bien, dirigiendo la atención a los deportes y actividades sociales. (Entwistle, 1988, p.76)

Respecto a la segunda pregunta: ¿Cómo te describes a ti mismo como estudiante?

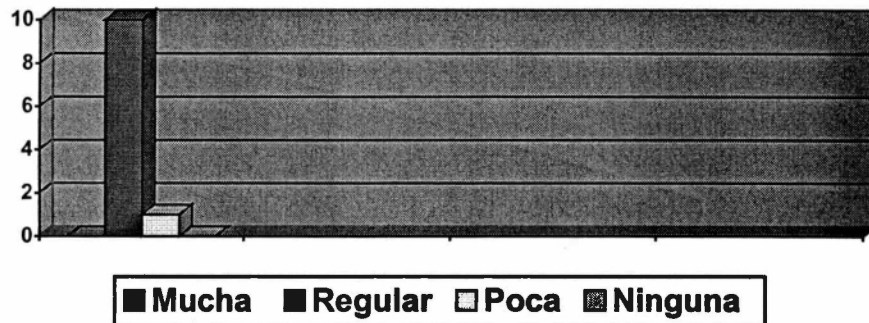


De acuerdo a los componentes de las actitudes: 39% enfocado al componente afectivo, se describe en función de sus gustos o rechazos como una justificación de su hacer, el 39% enfocado al componente cognitivo, se describen partiendo de sus creencias o conocimientos sobre sí mismo, y 22% se encuentra enfocado al componente conductual, la descripción que hacen de ellos mismos, es en función de su comportamiento, de esta forma explican sus resultados como estudiantes. (Pozo, 1996, p. 249)

Análisis descriptivo sobre los resultados obtenidos por medio de la encuesta aplicada a los maestros.

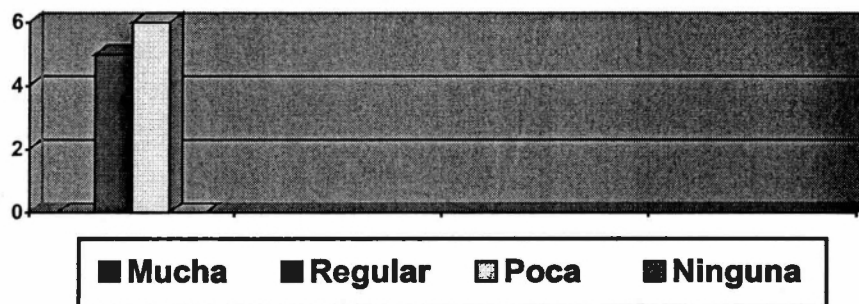
A continuación se mencionan las preguntas que conformaron la encuesta dirigida a los maestros, mencionando la tendencia que se presentó en cada una de las repuestas recabadas.

1. La motivación que muestran los alumnos del PAA hacia el estudio es:



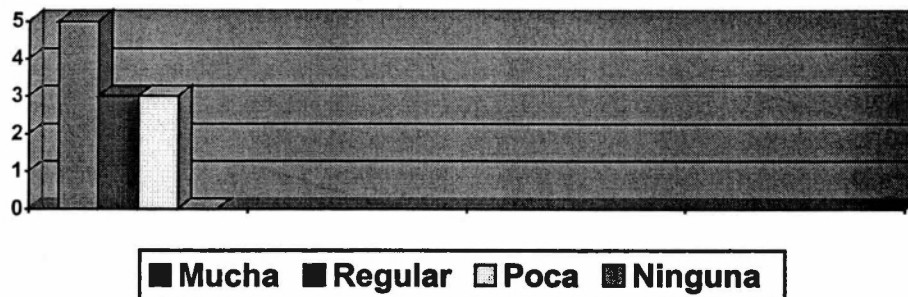
La mayoría de los maestros (91%) opina que la motivación en los alumnos es Regular, sólo el 9% opina que es Poca.

2. La capacidad para disfrutar el estudio en los alumnos del PAA es:



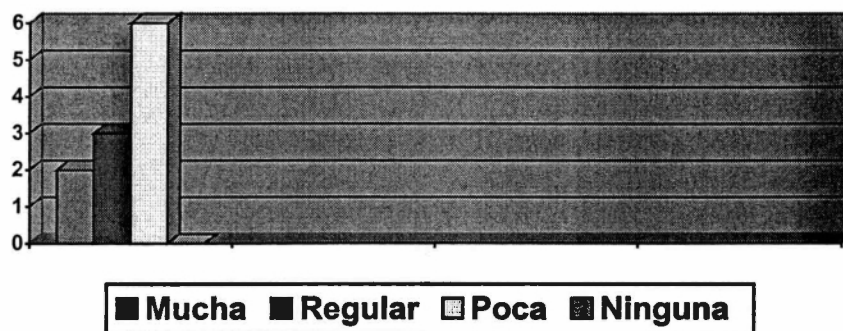
La opinión de los maestros se centra entre la opción de Regular y Poca, teniendo más porcentaje la opción de Poca con 55%, seguido del 45% en la opción de Regular.

3. La participación de los alumnos del PAA en el salón de clase es:



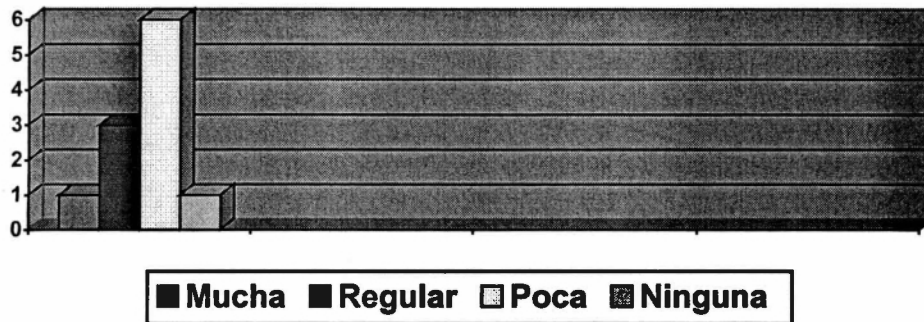
El mayor porcentaje se ubica en la opción de Mucha (45%), teniendo igual porcentaje la opción de Regular (27%) y Poca (27%)

4. El grado de profundidad de las tareas que realizan los alumnos es:



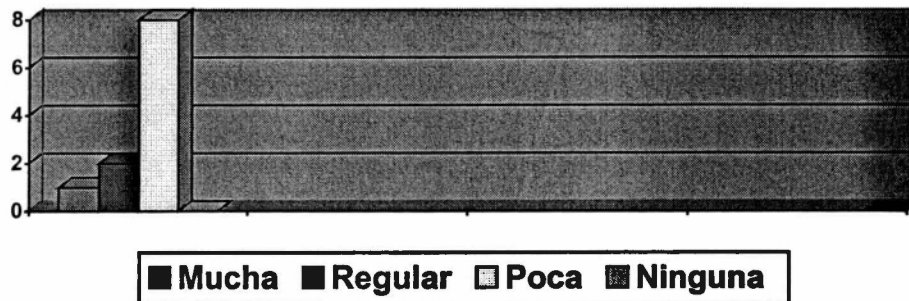
El mayor porcentaje se ubica en la opción de Poca (55%) seguido de la opción de Regular con el 27%, y por último el 18% en la opción de Mucha.

5. El tiempo que dedican los alumnos del PAA al estudio independientemente de las horas de clases es:



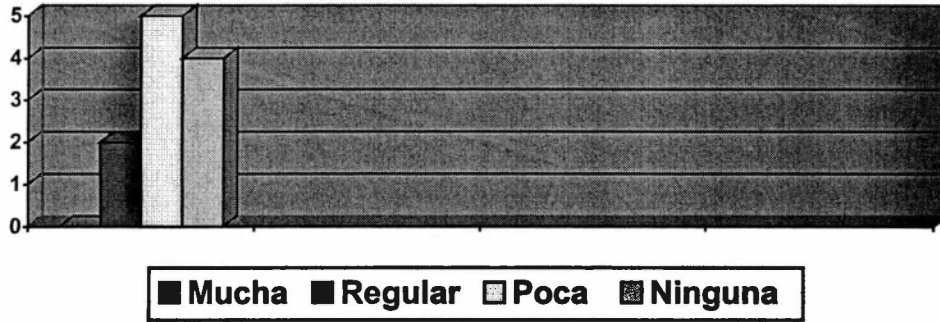
La mayor tendencia se ubica en la opción de Poco con 55%, seguido de la opción Regular que es del 27%, con igual porcentaje la opción de Mucha 9% y Ninguna con 9%.

6. La participación en clase con respecto a lecturas previamente solicitadas, en los alumnos del PAA es:



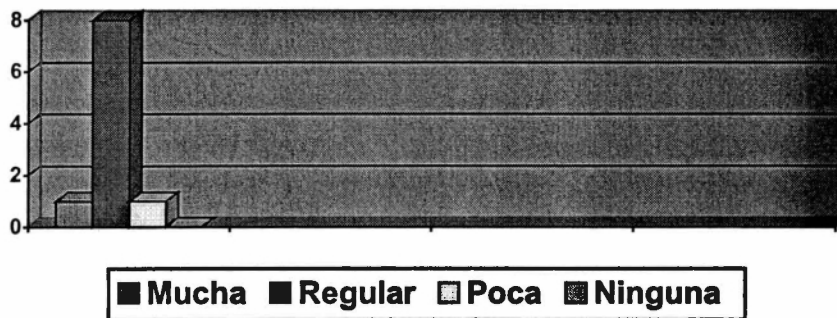
Se distingue un porcentaje de 73% en la opción de Poca, seguido de 18% en Regular y sólo un 9% en Mucha.

7. En qué medida suelen profundizar los alumnos del PAA en el estudio, más allá de lo que solicita el maestro:



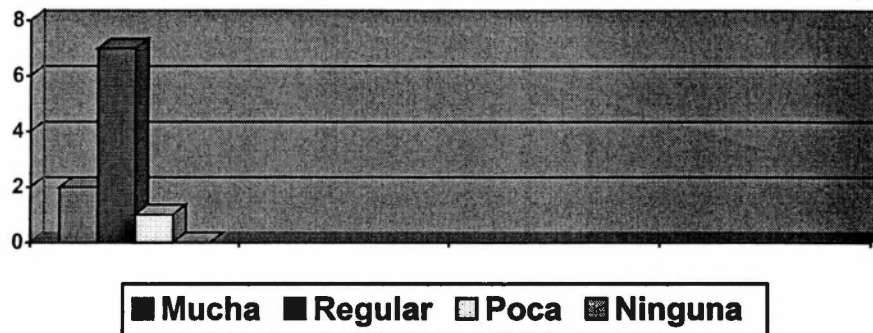
Un 45% de los maestros considera que es Poca, seguido de 36% en la opción de Ninguna, para sólo quedar en 18% la opción de Regular.

8. La frecuencia con la cual obtienen resultados satisfactorios en los exámenes es:



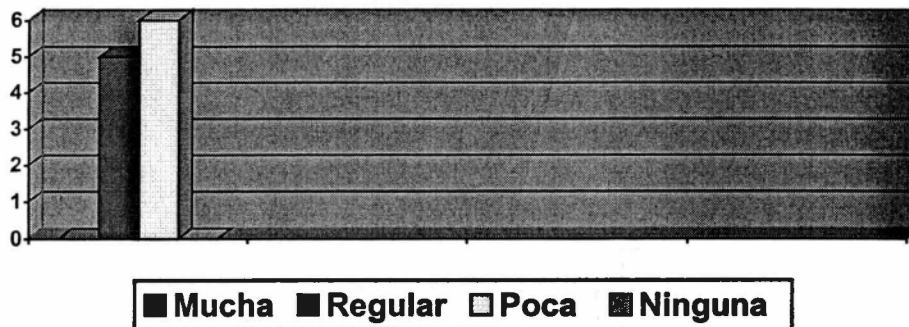
Destaca ahora la opción de Regular con 73%, teniendo igual porcentaje la opción de Mucha con 9% y Poca con 9%.

9. El grado de identificación que tienen los alumnos del PAA con su carrera es:



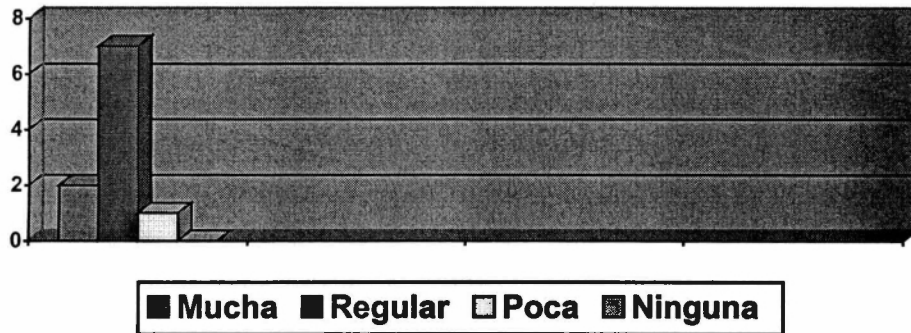
64% se ubica en la opción de Regular, teniendo diferencia con 18% en Mucha, y 9% en Poca.

10. La frecuencia con la que los alumnos del PAA entregan trabajos realizados con calidad es:



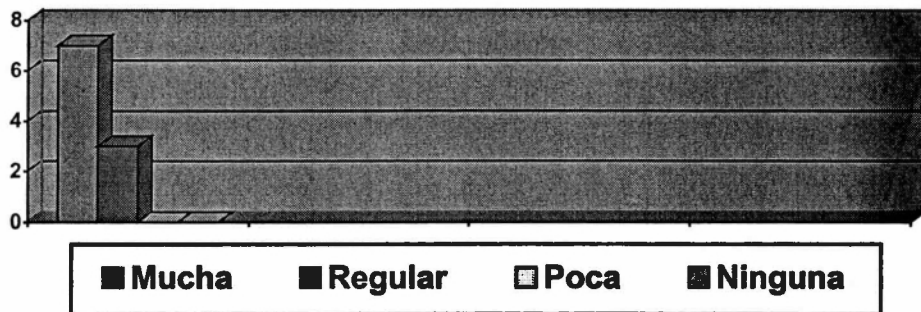
En primer lugar se ubica la opción de Poca con 55%, seguido de 45% en la opción de Regular.

11. El esfuerzo y dedicación que los alumnos del PAA hacen para mejorar su situación académica, es:



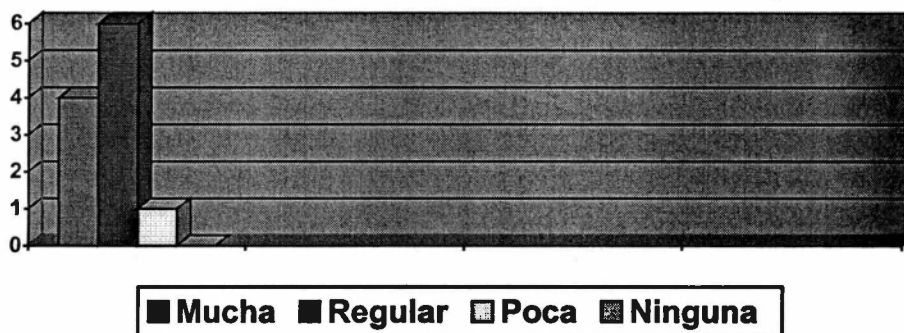
El mayor porcentaje se ubica en la opción de Regular con 64%, después está el 18% en la opción de Mucha y finalmente un 9% en Poca.

12. La expectativa que tienen los alumnos de continuar con sus estudios en el ITESM-Campus Monterrey es:



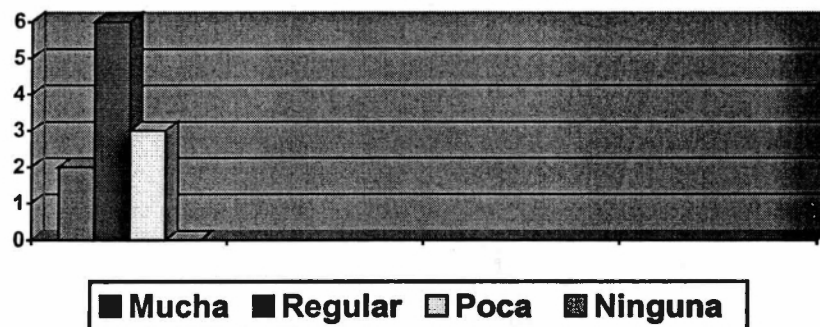
En primer lugar la opción de Mucha con 64%, seguido de 27% en la opción de Regular.

13. La frecuencia de la asistencia de los alumnos del PAA a las clases es:



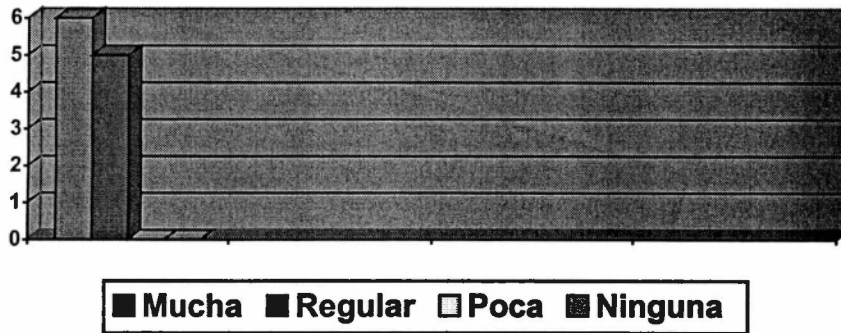
La opción de Regular destaca con un 55%, seguido de 36% en la opción de Mucha, sólo un 9% considera que es Poca.

14. ¿En qué medida aplican las técnicas de estudio que les ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar sus calificaciones?



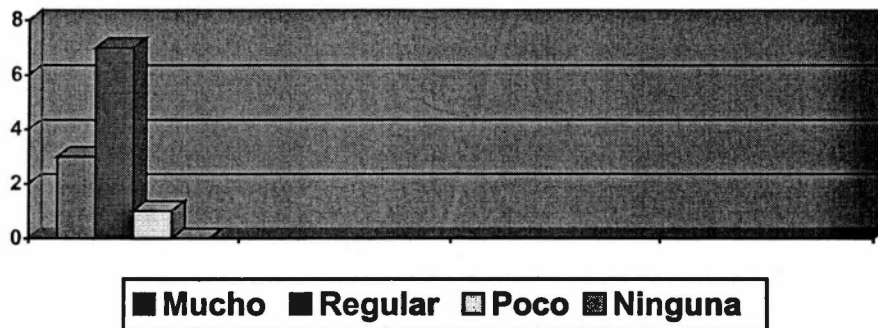
La opción de Regular tiene el mayor porcentaje con 55%, seguido de 27% en Poca y finalmente un 18% en Mucha.

15. ¿En qué medida la razón por la cual estudian en el ITESM-Campus Monterrey es por su propia elección?



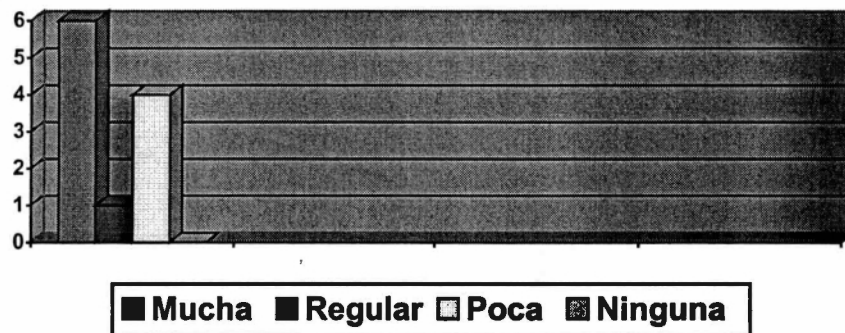
El 55% considera que Mucha, mientras que un porcentaje cercano de 45% considera que es Regular.

16. La frecuencia con la cual entregan los trabajos puntualmente es:



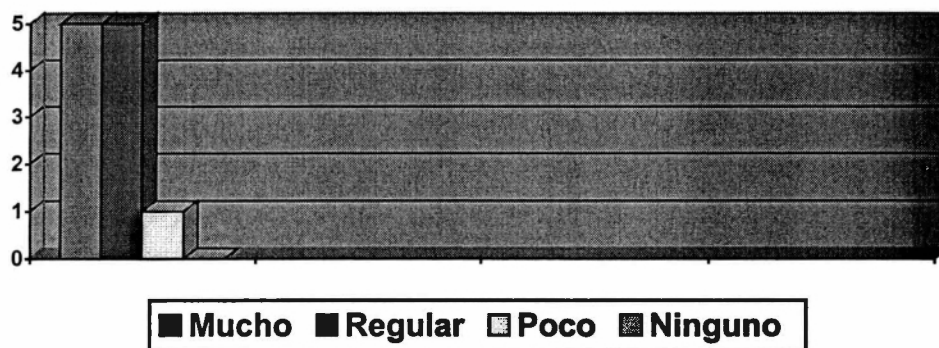
La opción de Regular de nuevo se destaca con un 64%, el 27% lo ubica en Mucha y sólo el 9% en la opción de Poca.

17. ¿En qué medida considera que los alumnos del PAA tienen problemas de adaptación al Sistema ITESM, afectando así su rendimiento académico?



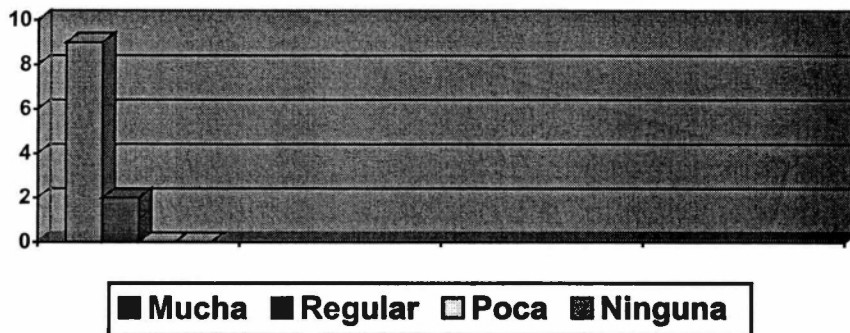
El 55% se ubica en la opción de Mucha, después sigue el 36% en la opción de Poca y finalmente el 9% en la opción de Regular.

18. En qué medida los alumnos del PAA prefieren dedicar la mayor parte del tiempo a actividades extra académicas (Mesas directivas de la carrera, Difusión Cultural, Deportes, Organización de Simposiums, etc.) en lugar de estudiar:



En igual porcentaje se ubican la opción de Mucha con 45% y la de Regular con 45%, sólo el 9% se ubica en poca.

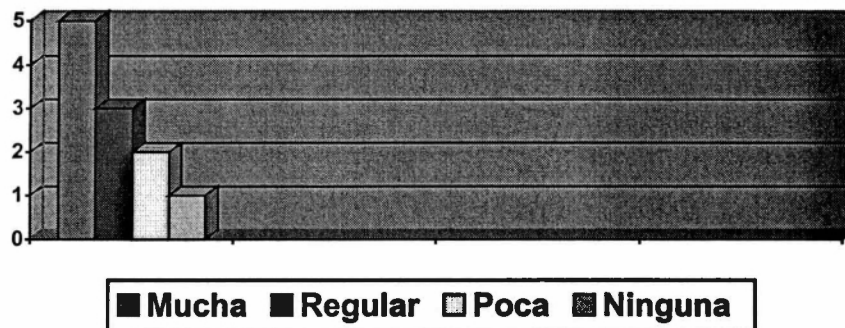
19. El tiempo que destinan los alumnos del PAA a las actividades de recreación (T.V., cine, amigos, etc.) es:



El 82% se ubica en la opción de Mucha, seguido del 18% en Regular.

Nadie consideró la opción de Poca o Ninguna.

20. ¿En qué medida los alumnos del PAA consideran que su rendimiento académico tiene relación con la forma de impartir clase de los maestros?



En primer lugar se ubica la opción de Mucha con un 45%, seguido de un 27% en Regular, 18% en Poca y 9% en Ninguna.

A continuación se analizan las respuestas a las preguntas abiertas que se incluyeron al final de la encuesta a los maestros.

Respecto a la pregunta: ¿Cómo describe su experiencia docente con los alumnos del PAA en este semestre?

Cuatro de los once maestros describe su experiencia en términos positivos: buena, alumnos que aportan mucho, muy satisfactoria, la clase es estimulante, grata debido a que han aceptado hacer reflexiones profundas, etc.

Tres maestros describen su experiencia en términos negativos tales como: los alumnos tienen una actitud apática hacia el trabajo, viven en la ley del mínimo esfuerzo, muy desgastante ya que la actitud de los alumnos es muy negativa. Los cuatro maestros restantes describen su experiencia en términos positivos y negativos: satisfactoria pero desgastante, poca motivación intrínseca aunque ordenados en clase, buscan encontrar respuestas pero sin trabajar mucho. Tengo alumnos motivados aunque su trabajo en general no es del todo bueno.

Respecto a la pregunta: ¿Qué necesidades identifica en los alumnos del PAA, para que logren un buen rendimiento académico?

Las necesidades que identifican los maestros se enfocan hacia asumir responsabilidad aplicando la disciplina, voluntad, constancia y compromiso por una parte, también se hace mención a la necesidad de tomar conciencia sobre sí mismo y generar acciones encaminadas a un objetivo. El desarrollo de habilidades como la administración del tiempo y metodologías de estudio. Se

incluyen aspectos emocionales tales como la autoestima, confianza, amor por su formación y cambio de actitudes.

4.2 Descripción de los procedimientos de análisis.

Para la obtención de los datos se utilizaron dos encuestas para evaluar actitudes, las cuales fueron: una encuesta aplicada a los alumnos y otra aplicada a los maestros, ambas constan de 22 preguntas, 20 tienen una escala con cuatro valores a elegir (Mucha, Regular, Poca y Ninguna), las últimas dos preguntas son de respuesta abierta.

Para el análisis de los datos se utilizó la Hoja de Cálculo Microsoft^{MR} Excel 2000 y el software JMP IN 3.2.1.

Las técnicas estadísticas que se utilizaron fueron las siguientes:

- Histogramas y gráficas de barras
- Prueba de normalidad Shapiro-Wilk
- Coeficiente de correlación muestral, paramétrico y no paramétrico de Spearman
- Ajuste de un modelo lineal
- Pruebas de independencia basadas en el estadístico Ji-cuadrado (tablas de contingencia)
- Prueba de igualdad de medias de dos poblaciones basada en el estadístico t de Student.

La población bajo estudio es de 135 estudiantes del Programa de Asesoría Académica durante el semestre enero a mayo del 2000. Se aplicó la encuesta a 98 alumnos, es decir al 75.6% del total. También se aplicó al total de profesores del PAA: 11 profesores.

Las variables analizadas fueron:

- Puntaje obtenido en la encuesta tanto de alumnos como de maestros.
- Promedio de calificaciones acumulado de los dos primeros parciales del semestre enero-mayo del 2000.
- Faltas acumuladas hasta el segundo parcial
- Semestre en el cual se encuentran los alumnos en su carrera
- Puntaje obtenido en el examen de admisión
- Edad
- Género
- Lugar de procedencia (Nuevo León, foráneo o extranjero)
- La orientación hacia el estudio
- Autoconcepto desde los componentes de la actitud.

4.3 Presentación de los resultados sobre el análisis estadístico.

Se inicia con los resultados del análisis estadístico sobre el problema general de investigación: ¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con el rendimiento académico?

Se presenta un histograma de los puntajes obtenidos en la encuesta sobre la actitud hacia el estudio y los promedios de las calificaciones de los estudiantes que participaron en el estudio.

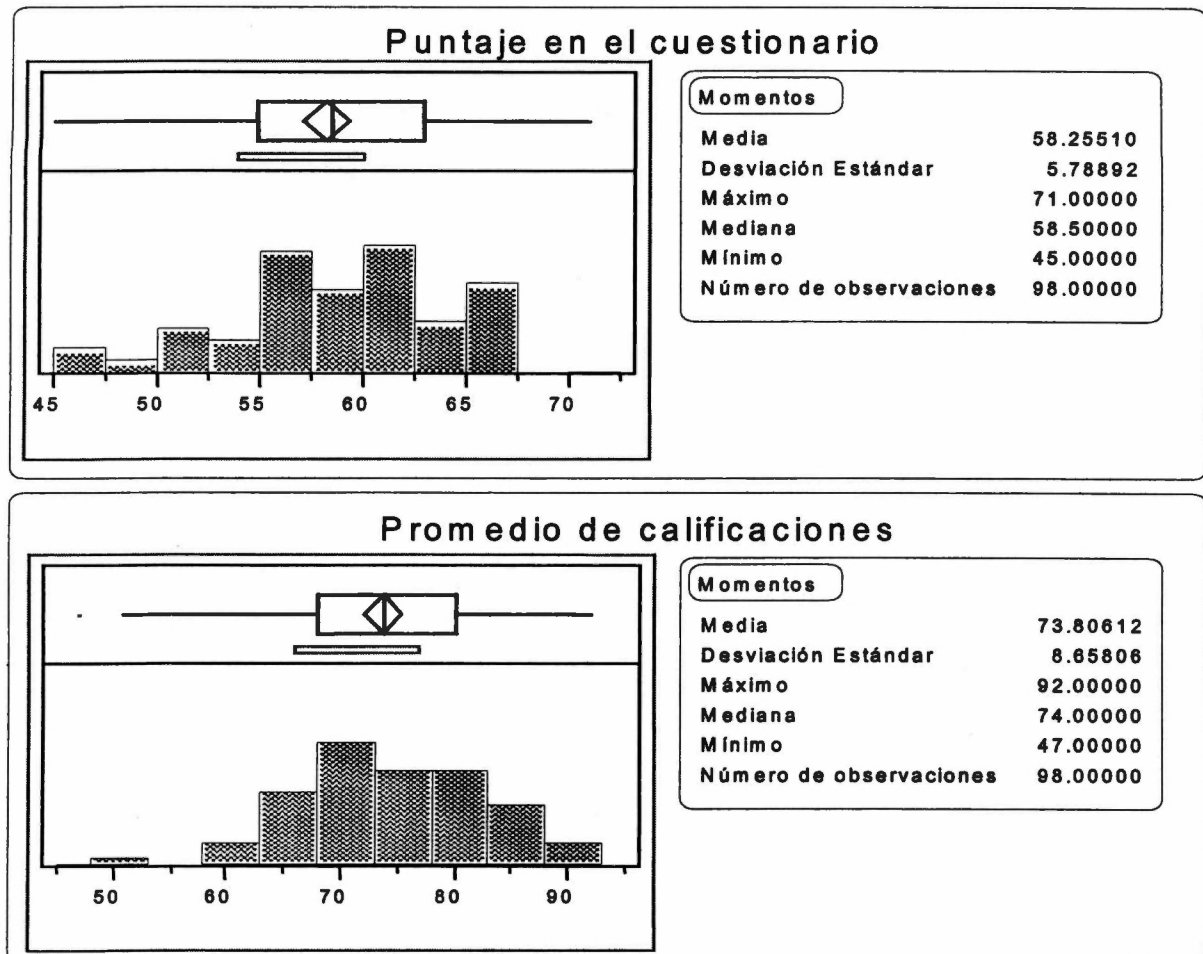


Figura 1. Histogramas y momentos. Puntaje en el cuestionario y Promedio de calificaciones de los alumnos.

El puntaje medio obtenido por los estudiantes en el cuestionario es 58.255, mientras que su promedio de calificaciones es de 73.806. Tanto el puntaje del cuestionario como el promedio en el cuestionario pueden considerarse variables que se distribuyen normalmente a través de la prueba de normalidad Shapiro –Wilk , el valor p para la variable puntaje en el

cuestionario es de 0.0932, mientras que el valor p para promedio de calificaciones es de 0.2096. (Ver Apéndice 7, Cuantiles y pruebas de normalidad para puntajes y promedios). Las siguientes gráficas (elaboradas en Hoja de Cálculo Excell 2000) muestran el puntaje que obtuvieron los estudiantes encuestados, de acuerdo a su promedio de calificaciones; así como las calificaciones promedio que tienen los estudiantes de acuerdo con su puntaje en el cuestionario.

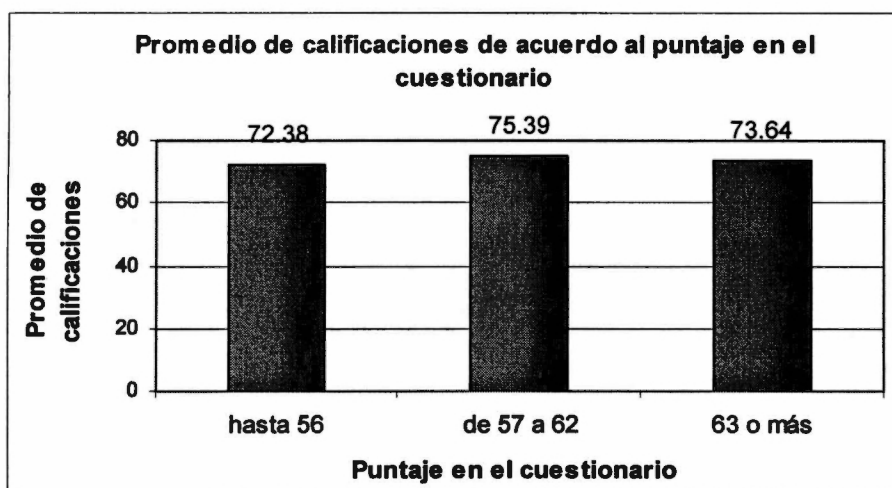


Figura 2. Puntaje del cuestionario que obtuvieron los estudiantes de acuerdo al promedio de calificaciones.

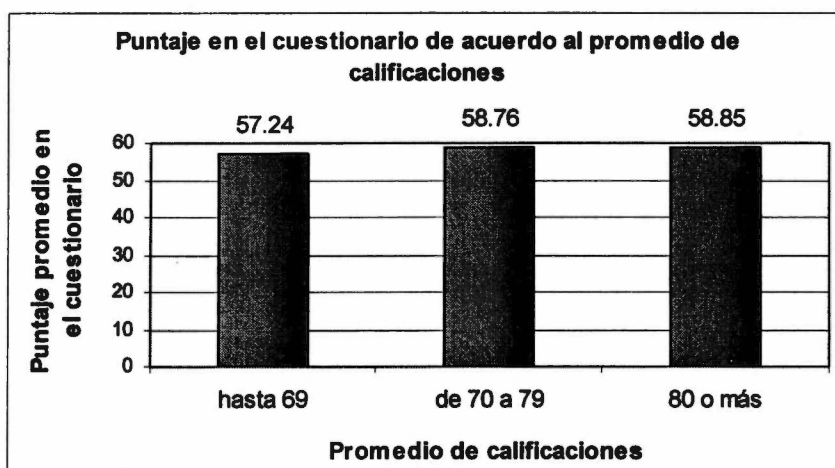


Figura 3. Calificaciones promedio que tienen los estudiantes de acuerdo a su puntaje en el cuestionario.

El coeficiente de correlación muestral entre las variables puntaje y promedio es de 0.1744. Es positivo pero muy pequeño, lo que indica que existe una ligera tendencia a que conforme aumenta el promedio, el puntaje lo hace también.

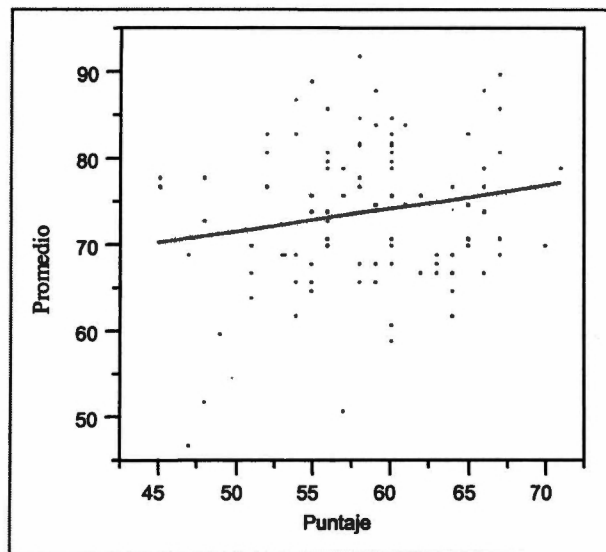


Figura 4. Ajuste de un modelo lineal

Se puede concluir que no existe una relación estadísticamente significativa entre el puntaje en el cuestionario y el promedio de calificaciones del estudiante (Ver análisis de regresión en el Modelo lineal ajustado a las variables Puntaje y Promedio, Apéndice 8).

Al agrupar los puntajes en tres intervalos (hasta 56, de 57 a 62 y 63 o más puntos en el cuestionario, y del mismo modo el promedio (hasta 69, de 70 a 79 y 80 o más de calificación); obtenemos una tabla de contingencia 3 x 3.

		Promedio			
Count		69 o menos	De 70 a 79	80 o más	
56 o menos	Puntaje	15	13	9	37
De 57 a 62		9	15	12	36
63 o más		10	10	5	25
		34	38	26	98

Figura 5. Tabla de contingencia Puntaje contra el Promedio

Sin embargo al trabajar con la prueba de independencia Ji-cuadrada indica que no existe evidencia de una relación entre puntaje y promedio (valor $p= 0.5826$) (Ver Apéndice 9 Tabla de contingencia Puntaje contra Promedio).

Se analizó de manera individual cada una de las preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes con el promedio de calificaciones obteniendo los resultados que a continuación se detallan.

Sólo se encontró relación entre las preguntas 3, 4, 5, 8, 11, 13 y 14 con el promedio de calificaciones. (Ver Apéndice 10, en el cual se muestra la correlación de cada pregunta del cuestionario con el promedio de calificaciones del alumno).

A continuación se describe la interpretación de los análisis de correspondencia efectuados:

Pregunta No. 3 de la encuesta: Mi participación en el salón de clase es.

Interpretación.- Los estudiantes con promedios entre 70 y 79 se distinguen por señalar mucha participación en la clase, mientras que el resto de los estudiantes se inclina por poco o regular.

Pregunta No. 4 de la encuesta: El grado de profundidad con la que realizo mis tareas es.

Interpretación.- Los estudiantes con calificaciones altas se inclinan por la opción de mucho grado de profundidad en las tareas, luego siguen quienes tienen un promedio menor a 70 y finalmente, los alumnos con promedio entre 70 y 79 se inclinan por poco.

Pregunta No. 5 de la encuesta: El tiempo que dedico al estudio independientemente de las horas de clases es.

Interpretación.- La mayoría de los alumnos encuestados declaran dedicar poco tiempo al estudio fuera de clases. Sin embargo, los que tienen promedio de 80 o más tienden a señalar regular con mayor frecuencia que quienes tienen promedio reprobatorio.

Pregunta No. 8 de la encuesta: La frecuencia con la cual obtengo resultados satisfactorios en los exámenes es.

Interpretación.- Los estudiantes con promedio altos están relacionados con la opción de mucha, quienes tienen promedios medianos con la opción de regular y los que obtienen promedios menores a 70 con la opción de poca.

Pregunta No. 11 de la encuesta: Mi esfuerzo y dedicación para generar un cambio en mi situación académica, es.

Interpretación.- Los estudiantes con promedio altos están relacionados con la opción de mucho, quienes tienen promedios medianos con la opción de regular y los que obtienen promedio menores a 70 con al opción de poco.

Pregunta No. 13 de la encuesta: La frecuencia de mi asistencia a las clases es.

Interpretación.- Los alumnos con calificaciones menores a 80 tienden a señalar más fácilmente que la frecuencia con que asisten a clases es mucha, mientras que los estudiantes con calificaciones altas declaran que ésta es regular.

Pregunta No. 14 de la encuesta: ¿En qué medida aplico las técnicas de estudio que me ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar mis calificaciones?

Interpretación.- Los estudiantes con promedios altos se inclinan por la opción poca y mucha. Quienes tienen promedio entre 70 y 79 se ubican más en regular, mientras que los alumnos con promedio reprobatorio están entre las opciones regular y nada.

Bajo el enfoque de tablas de contingencia se realizaron cruces de todas las preguntas del cuestionario con el promedio (Ver Apéndice 11). Para cada cruce se probó la hipótesis de independencia basada en el estadístico Ji-cuadrado, omitiendo los renglones cuya suma fuera menor a 5.

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la primer pregunta que deriva del problema general:

1.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al número de faltas acumuladas, el semestre, la edad, el promedio de calificaciones y el puntaje del examen de admisión?

Las variables que se consideraron para este análisis fueron:

- Puntaje
- Promedio
- Faltas acumuladas
- Semestre
- Edad
- Puntaje en el examen de admisión (sólo de 49 de los 98 alumnos, porque el resto ingresó al ITESM, con pase automático debido a que estudió en una preparatoria perteneciente al Sistema ITESM).

Se encontró evidencia de:

Una correlación negativa faltas-promedio; es decir, a más faltas, menor promedio.

Una correlación positiva promedio-semester; es decir, a semestre más avanzado, mayor promedio.

Una correlación negativa faltas-puntaje; es decir, a más faltas, menor puntaje en la encuesta.

Una correlación positiva examen de admisión-promedio; es decir, a mayor puntaje en el examen de admisión, mayor promedio. (Ver Apéndice 12, se presentan los resultados para todos los pares de variables considerados)

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la segunda pregunta que deriva del problema general:

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y el lugar de procedencia (extranjero, foráneo o de Nuevo León), incluyendo el promedio de calificaciones?

No se encontró evidencia estadística entre:

- Género y el puntaje en el cuestionario
- Género y el promedio de calificaciones
- Lugar de procedencia y el puntaje del cuestionario

Se encontró evidencia de:

Una correlación negativa faltas-promedio; es decir, a más faltas, menor promedio.

Una correlación positiva promedio-semester; es decir, a semestre más avanzado, mayor promedio.

Una correlación negativa faltas-puntaje; es decir, a más faltas, menor puntaje en la encuesta.

Una correlación positiva examen de admisión-promedio; es decir, a mayor puntaje en el examen de admisión, mayor promedio. (Ver Apéndice 12, se presentan los resultados para todos los pares de variables considerados)

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la segunda pregunta que deriva del problema general:

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y el lugar de procedencia (extranjero, foráneo o de Nuevo León), incluyendo el promedio de calificaciones?

No se encontró evidencia estadística entre:

- Género y el puntaje en el cuestionario
- Género y el promedio de calificaciones
- Lugar de procedencia y el puntaje del cuestionario
- Lugar de procedencia y el promedio de calificaciones

(Ver Apéndice 13 se presentan más detalles sobre las pruebas)

A continuación se presentan los resultados obtenidos sobre la tercer pregunta de investigación:

3.- ¿Existe diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su actitud hacia el estudio y la percepción que tienen los maestros sobre la actitud que muestran los estudiantes hacia el estudio?

Para realizar la comparación entre ambas encuestas, se encuentra que los puntajes de los cuestionarios aplicados a los profesores tienen una media de 50.55 y también pueden considerarse variables normales de acuerdo con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, con un valor p de 0.5002.

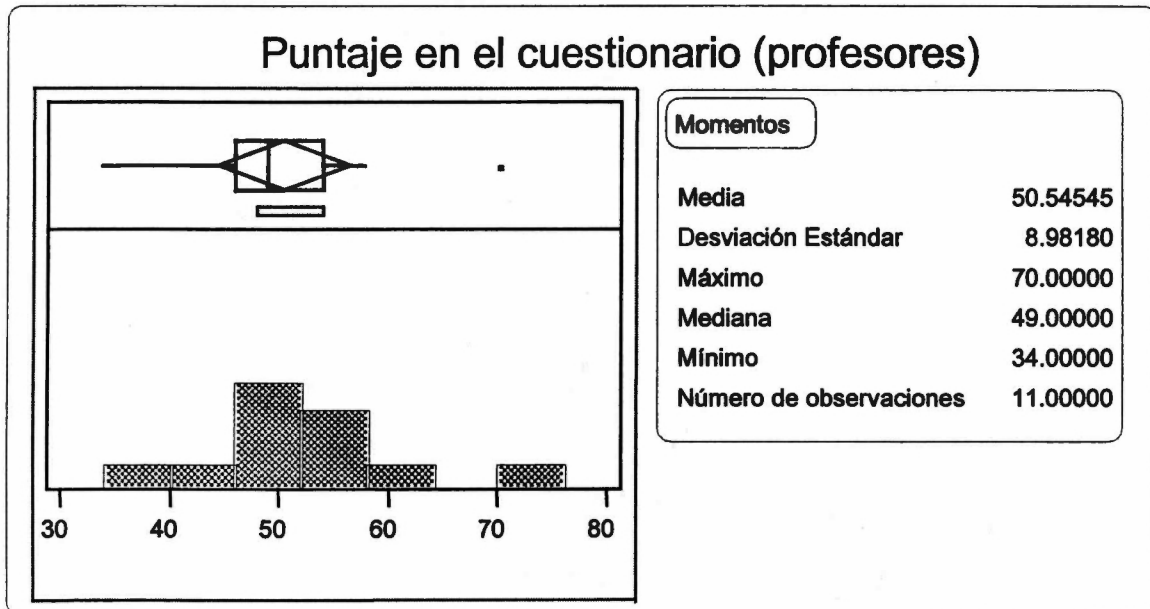


Figura 6. Histograma y momentos. Puntaje en el cuestionario de los profesores

Se realizó una prueba de comparación de medias entre los puntajes obtenidos de los alumnos y de los maestros basada en el estadístico t de Student. Se contó con 98 observaciones de alumnos y con 11 de maestros.

Los cuestionarios de los alumnos obtienen en promedio 7.7096 puntos más que los aplicados a los profesores. Esta diferencia es estadísticamente significativa, resulta difícil pensar que se debió únicamente al azar. Se concluye que los alumnos y los profesores no obtienen los mismos puntajes (Ver Apéndice 14).

Las actitudes que los alumnos califican más favorablemente en comparación con la calificación que les dan los maestros son:

- Frecuencia en la entrega de trabajos con calidad
- Dedicación a actividades extraacadémicas y menos al estudio
- Tareas realizadas con profundidad
- Problema de adaptación al Sistema ITESM
- Tiempo dedicado a la recreación
- Grado de identificación con su carrera
- Estudian más allá de lo que el maestro solicita
- Capacidad para disfrutar el estudio
- Frecuencia en la entrega de trabajos puntualmente
- Medida en la cual estudian en el ITESM por propia elección

Dado lo anterior se afirma que los alumnos opinan más favorablemente respecto a los puntos antes mencionados. La diferencia es de al menos diez puntos (10/100), de acuerdo con la escala establecida (Ver Apéndice, 15).

Es interesante mencionar que la pregunta en la cual los maestros calificaron más favorablemente a los alumnos de lo que ellos mismos lo hicieron es:

Tiempo de estudio independiente de las horas de clase.

Teniendo una diferencia de 4 puntos solamente (Ver Apéndice, 16).

CAPITULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo se especificará la relación de los hallazgos obtenidos con el problema general de estudio, así como también con respecto a las preguntas que derivan de éste. A continuación se enuncia el problema general de estudio:

¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con su rendimiento académico?

De dicho problema se derivan tres preguntas que a continuación se mencionan:

1.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al número de faltas acumuladas, el semestre, la edad, el promedio de calificaciones y el puntaje del examen de admisión?

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y lugar de procedencia (Nuevo León, extranjero, foráneo), además del promedio de calificaciones?

3.- ¿Existe diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su actitud hacia el estudio y la percepción que tienen los maestros con respecto a la actitud que muestran los primeros hacia el estudio?

Al término de la especificación de los hallazgos encontrados, se detallan las limitaciones que resultan del estudio, las conclusiones y sugerencias para los estudios futuros.

5.1 Relación de hallazgos de la investigación con el problema de estudio

Retomando el problema general de estudio:

¿Qué relación existe entre la actitud hacia el estudio en los estudiantes que cursan el Programa de Asesoría Académica, con su rendimiento académico?

No se encontró una relación significativamente estadística entre el puntaje de la encuesta y el promedio de calificaciones. Sin embargo al realizar el análisis individual de cada una de las actitudes consideradas con el rendimiento académico, se encontró una relación significativa en las siguientes:

Sobre la actitud con respecto a la participación en el salón de clase, se encuentra que los alumnos que señalaron mucha participación, son los que tienen promedios de 70 y 79, sobre lo cual se pudiera agregar que la participación en clase no siempre tiene que ver con la calificación, pues hay estudiantes que les gusta aportar en clase pero más en el sentido de

experiencias personales, y no tanto desde los fundamentos del tema de la clase.

Sobre la actitud con respecto al grado de profundidad con la que realizan sus tareas, se encuentra que los estudiantes con calificaciones altas se inclinan a la opción de mucho grado de profundidad, esto resulta congruente porque al profundizar en la elaboración de las tareas se espera que obtengan mejores calificaciones.

Sobre la actitud con respecto al tiempo que dedican al estudio independientemente de las horas de clase, se encuentra que la mayoría de los alumnos indican poco tiempo, lo cual puede indicarnos un problema de falta de autoestudio. Los que tienen promedio de 80 o más indican regular, lo cual pudiera ser lo esperado, confirmando de esta forma que a mayor tiempo de estudio fuera de clase, mejor promedio de calificaciones.

Sobre la actitud con respecto a la frecuencia con la cual obtienen resultados satisfactorios en los exámenes, y la actitud sobre el esfuerzo y dedicación para generar un cambio en el mejoramiento de su situación académica, se encuentra congruencia en las respuestas dadas por los alumnos con su respectivo rendimiento académico. De tal manera que los estudiantes que se esfuerzan y dedican más al mejoramiento académico, tienen resultados más satisfactorios, que los que se esfuerza y dedican poco.

Sobre la actitud con respecto a la frecuencia de la asistencia a las clases, se encontró que los alumnos con calificaciones menores a 80 tienden a señalar la opción de mucha, mientras que los de calificaciones altas declaran que es regular. Esto no coincide con la correlación negativa de faltas-promedio analizada al iniciar esta sección, pues se encontró que a mayor faltas, menor promedio. De esta forma, queda a consideración del alumno su percepción de lo que considera la frecuencia de asistencia a clases.

Sobre la actitud con respecto a la medida con la cual aplican las técnicas de estudio que les ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar sus calificaciones, no se encuentra una relación con el rendimiento académico. Cabe mencionar que hay alumnos que perciben las materias del Programa de Asesoría Académica como algo no favorecedor, que les quita el tiempo que pueden dedicar a materias de su carrera, sin embargo también hay quienes reconocen que las materias del PAA son un buen apoyo.

El análisis que resulta de los hallazgos encontrados, con respecto a la primera pregunta que deriva del problema general de estudio, es el siguiente:

1.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al número de faltas acumuladas, el semestre, la edad, el promedio de calificaciones y el puntaje del examen de admisión?

Se encontró una correlación negativa entre las faltas y el promedio, lo cual nos da un indicador importante de que a mayor faltas, menor promedio de calificaciones, esto quiere decir, que el hecho de faltar a clases les puede afectar en su rendimiento. Se encontró una correlación negativa ente las faltas y la actitud hacia el estudio, mientras más faltas, la actitud hacia el estudio es afectada.

Se encontró como resultado significativo la correlación positiva entre el examen de admisión y el promedio de calificaciones, esto indica que se pudiera considerar el puntaje de admisión como un posible factor para predecir el rendimiento académico posterior del alumno al cursar su carrera profesional. A mayor puntaje en el examen de admisión, mejor promedio de calificaciones.

Se evidenció la relación existente entre la edad y el semestre, a mayor edad, semestre más avanzado.

Se encontró una correlación positiva entre el promedio y el semestre, de tal manera que a mayor promedio de calificaciones, mayor semestre de la carrera, pudiera afirmarse que los estudiantes que se encuentran en semestres más avanzados reflejan un mejor rendimiento académico.

El análisis que resulta de los hallazgos encontrados, con respecto a la segunda pregunta que deriva del problema general de estudio, es el siguiente:

2.- ¿Existe relación entre las actitudes hacia el estudio con respecto al género y lugar de procedencia (Nuevo León, extranjero, foráneo), además del promedio de calificaciones?

No se encontró relación entre el género y las actitudes hacia el estudio, tampoco con respecto al rendimiento académico. Así mismo, tampoco se encontró evidencia estadística entre el lugar de procedencia con las actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico.

El análisis que resulta de los hallazgos encontrados, con respecto a la tercera pregunta que deriva del problema general de estudio, es el siguiente:

3.- ¿Existe diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes sobre su actitud hacia el estudio y la percepción que tienen los maestros con respecto a la actitud que muestran los primeros hacia el estudio?

La comparación entre las actitudes hacia el estudio, que afirman tener los estudiantes y las actitudes que los maestros perciben en los mismos, muestra que existe diferencia entre ambas percepciones, dado que los alumnos perciben más favorablemente sus actitudes hacia el estudio, que los maestros con respecto a ellos.

5.2 Limitaciones

Partiendo del hecho de no encontrar evidencia significativamente estadística en la relación entre las actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico, pudiera afirmarse que el instrumento utilizado para recabar la actitud hacia el estudio habría de mejorarse, profundizando más en su elaboración, además de contemplar que pueden existir otros factores, a parte de las actitudes hacia el estudio, que estén interfiriendo en el rendimiento académico.

5.3 Conclusiones

Al analizar los resultados obtenidos del presente estudio, se puede concluir respecto a las respuestas proporcionadas por los estudiantes, que manifiestan un buen grado de conciencia respecto a su manera de proceder ante el estudio, pues cuando se enfrentan a la afirmación sobre el tiempo que dedican al estudio independiente de las horas de clase, el 72% de los estudiantes indica que es poco. También afirma el 53% de los estudiantes que es poco lo que suelen profundizar en el estudio más allá de lo que solicita el maestro. El 91% de los estudiantes afirma que dedican entre mucho a regular tiempo a las actividades de recreación. Por otro lado cabe destacar el porcentaje de estudiantes que sienten mucha identificación con su carrera, siendo el 65%, además de que el 82% tienen mucha expectativa de continuar sus estudios en el ITESM.

Dado lo anterior se encuentra que los estudiantes desean seguir estudiando en el ITESM, pero sus acciones como la poca dedicación al estudio y la tendencia a las actividades de recreación, no llegan a ser congruentes con lo que afirman querer lograr sobre los estudios.

La descripción que hacen los estudiantes sobre sí mismos, resulta de interés pues antes de realizar la categorización acorde a los tres componentes de las actitudes (afectivo, cognitivo, y conductual), se encontraba una tendencia de la mayoría a describirse en términos negativos de sí mismos, muy pocos se describieron totalmente en términos positivos, y si agregamos la descripción de los maestros sobre los mismos estudiantes del PAA, encontramos que 7 de los 11 maestros hace uso de términos negativos (tales como apáticos, viven en la ley del mínimo esfuerzo, etc.). Podemos concluir que el concepto que tienen los estudiantes de sí mismos, no es nada favorecedor para propiciar un mejor rendimiento académico, así como tampoco les favorece el concepto que tienen los maestros sobre los mismos estudiantes.

A través del presente estudio se hace evidente que obtener un buen rendimiento académico, implica dedicación, requiriendo poner en primer lugar el estudio antes que la recreación, sin pretender que ésta última sea eliminada pues es necesaria para complementar una vida equilibrada.

Encontrar la relación entre la actitud hacia el estudio con el rendimiento académico, implica profundizar más en la primera, dada su condición subjetiva, pudiendo tornarse inaccesible al investigador, si no se cuenta con un instrumento ampliamente validado. El rendimiento académico es, y seguirá siendo, el tema inquietante para todo docente preocupado en brindar los medios necesarios que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Los índices de deserción de los estudios universitarios, impactan a todo el sistema social, es por ello que amerita dedicar esfuerzos en la creación de programas de retención que brinden un apoyo efectivo, con el fin de disminuir el número de estudiantes frustrados que se sienten impedidos de desarrollarse como futuros profesionistas.

5.4 Sugerencias para estudios futuros

Dedicar mayor tiempo para realizar estudios que puedan profundizarse, sobre todo si se consideran factores internos de la persona como son las actitudes.

Realizar toda una investigación dedicada a la creación de un instrumento que pueda reflejar de la manera más fiel posible, la actitud de los estudiantes hacia el estudio.

Considerar el autoconcepto del estudiante como punto de partida, sería conveniente en posteriores estudios y sobre todo, realizar alguna aportación sobre la forma de generar un cambio positivo en el estudiante.

Se pudieran tomar en cuenta otros factores como el estilo de aprender y pensar de los estudiantes, en confrontación con el estilo de aprender requerido por la institución educativa en al cual se encuentran.

Por otro lado, habría de delimitarse el número de variables, con el propósito de profundizar más en la investigación, aislando las variables para observarlas a detalle.

APÉNDICES

Apéndice 1

A continuación se muestran las variables que han sido consideradas con sus respectivos indicadores; de estos últimos se derivan las preguntas que conformaron una encuesta de actitudes hacia el estudio, aplicada a los estudiantes.

Variable	Indicador	Afirmaciones correspondientes en la encuesta.
Edad	En que avance del proceso de salida de la adolescencia se encuentran.	Edad:
Género	Identificar el número de mujeres y de hombres de la muestra.	Género: Masculino Femenino
Procedencia	Identificar el número de alumnos que radican fuera del estado de Nuevo León.	Procedencia: Nuevo León Otro Estado de la República Extranjero
Semestre	El grado de avance en su carrera profesional.	Semestre
Carrera	Identificar las carreras en las que se encuentran.	Carrera
Valoración hacia el estudio.	El grado de valoración que tiene hacia el estudio.	(1) La motivación que muestro hacia el estudio es:
		(2) Mi capacidad para disfrutar el estudio es:
		(3) Mi participación en el salón de clase es:
		(18) En qué medida prefiero dedicar la mayor parte del tiempo a actividades extra académicas (Mesas directivas de la carrera, Difusión Cultural, Deportes, Organización de Simposiums, etc.) en lugar de estudiar:
Curiosidad intelectual.	El grado en el cual tienden a obtener más del estudio.	(4) El grado de profundidad con la que realizo mis tareas es:
		(7) En qué medida suelo profundizar en el estudio más allá de lo que solicita el maestro.
Manejo de prioridades.	Grado en el cual le dan prioridad al estudio.	(19) El tiempo que destino a las actividades de recreación es:
		(8) La frecuencia con la cual obtengo resultados satisfactorios en los

		exámenes es:
Compromiso hacia el estudio.	Grado en el cual se comprometen al estudio.	(5) El tiempo que dedico al estudio independientemente de las horas de clases es:
		(6) Mi participación en clase con respecto a lecturas previamente solicitadas es:
		(10) La frecuencia con la que entrego trabajos realizados con calidad es:
Responsabilidad hacia el estudio.	Grado en el cual asume responsabilidad en el estudio.	(11) Mi esfuerzo y dedicación para generar un cambio en el mejoramiento de mi situación académica, es:
		(13) La frecuencia de mi asistencia a las clases es:
		(16) La frecuencia con la cual entrego trabajos puntualmente es:
Toma de decisiones.	Grado en el cual afronta sus propias decisiones.	(15) ¿En qué medida la razón por la cual estudio en el ITESM- Campus Monterrey, es por mi elección?
		(9) El grado de identificación, es decir, el gusto que tengo hacia mi carrera es:
Adaptación al Sistema ITESM.	Grado de adaptación al Sistema ITESM.	(17) La medida en la cual tengo problemas de adaptación al Sistema ITESM, afectando mi rendimiento académico es:
		(12) Mi expectativa de continuar con mis estudios en el ITESM-Campus Monterrey es:
Independencia en el estudio.	Grado en el cual busca el alumno es independiente en el estudio.	(14) ¿En qué medida aplico las técnicas de estudio que me ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar mis calificaciones?
		(20) ¿En qué medida mi rendimiento académico tienen relación con la forma de dar clase de los maestros?

Apéndice 2

A continuación se muestran las variables que han sido consideradas con sus respectivos indicadores; de estos últimos se derivan preguntas que conformaron una encuesta aplicada a los maestros, sobre la actitud que muestran los estudiantes hacia el estudio,

Variable	Indicador	Afirmaciones correspondientes en la encuesta.
Actitud hacia la forma en que los alumnos valoran el estudio.	Detectar el grado en el cual los maestros identifican la forma en que los alumnos valoran el estudio.	(1) La motivación que muestran los alumnos del PAA hacia el estudio es:
		(2) La capacidad para disfrutar el estudio en los alumnos del PAA es:
		(3) La participación de los alumnos del PAA en el salón de clase es:
		(18) En qué medida cree que los alumnos preferirán mejor trabajar con un excelente sueldo, que estudiar una carrera profesional:
Actitud de los maestros con respecto a la curiosidad intelectual de los alumnos.	El grado en el cual detectan los maestros que los alumnos por iniciativa propia tienden a ir más allá de lo solicitado.	(4) El grado de profundidad de las tareas que realizan los alumnos es:
		(7) En qué medida suelen profundizar los alumnos del PAA en el estudio, más allá de lo que solicita el maestro:
Actitud con respecto a la prioridad que dan los alumnos al estudio.	Grado de detección por parte de los maestros sobre la prioridad que dan los alumnos al estudio.	(9) El tiempo que destinan los alumnos a las actividades de recreación es:
		(8) La frecuencia con la cual obtienen resultados satisfactorios en los exámenes es:
Actitud del maestro con respecto al compromiso hacia el estudio que muestran los alumnos.	Grado en el cual detecta el maestros que se comprometen al estudio los alumnos.	(5) El tiempo que dedico al estudio independientemente de las horas de clases es:
		(6) La participación en clase con respecto a lecturas previamente solicitadas, en los alumnos del PAA es:

		(10) La frecuencia con la que los alumnos del PAA entregan trabajos realizados con calidad es:
Actitud del maestro con respecto a la responsabilidad hacia el estudio de parte de los alumnos.	Grado en el cual considera el maestro que el alumno asume responsabilidad en el estudio.	(11) El esfuerzo y dedicación que los alumnos del PAA hacen para mejorar su situación académica, es:
		(13) La frecuencia de la asistencia de los alumnos del PAA a las clases es:
		(16) La frecuencia con la cual entregan los trabajos puntualmente es:
Actitud del maestro hacia la toma de decisiones del alumno en relación con su estudio.	Grado en el cual el maestro considera que el alumno afronta sus propias decisiones.	(15) ¿En qué medida la razón por la cual estudian en el ITESM-Campus Monterrey, es por su propia elección?
		(9) El grado de identificación que tienen los alumnos del PAA con su carrera es:
Actitud del maestro hacia la adaptación al Sistema ITESM que tienen los alumnos.	Grado de adaptación al Sistema ITESM, que detecta el maestro en los alumnos.	(17) La influencia que tiene la adaptación al Sistema ITESM para el buen rendimiento académico de los alumnos del PAA es:
		(12) La expectativa que tienen los alumnos de continuar con sus estudios en el ITESM-Campus Monterrey es:
Actitud con respecto a la dependencia hacia el maestro que muestran los alumnos.	Grado en el cual identifica el maestro la dependencia del alumno hacia el maestro.	(14) ¿En qué medida aplican las técnicas de estudio que les ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar sus calificaciones?
		(20) ¿En qué medida los alumnos consideran que su rendimiento académico tiene relación con la forma de dar clase de los maestros?

Apéndice 3**Encuesta**

¡Gracias por participar en este estudio!

A través de este medio se requiere recabar su opinión con respecto al estudio. Favor de subrayar la alternativa que más se acerque a su opinión, tome como base a la siguiente escala: Mucho, Regular, Poco o Ninguno.

1. La motivación que muestro hacia el estudio es:

Mucha Regular Poca Ninguna

2. Mi capacidad para disfrutar el estudio es:

Mucha Regular Poca Ninguna

3. Mi participación en el salón de clase es:

Mucha Regular Poca Ninguna

4. El grado de profundidad con la que realizo mis tareas es:

Mucha Regular Poca Ninguna

5. El tiempo que dedico al estudio independientemente de las horas de clases es:

Mucha Regular Poca Ninguna

6. Mi participación en clase con respecto a lecturas previamente solicitadas es:

Mucha Regular Poca Ninguna

7. En qué medida suelo profundizar en el estudio más allá de lo que solicita el maestro:

Mucha Regular Poca Ninguna

8. La frecuencia con la cual obtengo resultados satisfactorios en los exámenes es:

Mucha Regular Poca Ninguna

9. El grado de identificación, es decir el gusto que tengo hacia mi carrera es:

Mucha Regular Poca Ninguna

10. La frecuencia con la que entrego trabajos realizados con calidad es:

Mucho Regular Poco Ninguna

11. Mi esfuerzo y dedicación para generar un cambio en el mejoramiento de mi situación académica, es:

Mucha Regular Poca Ninguna

12. Mi expectativa de continuar con mis estudios en el ITESM- Campus Monterrey es:

Mucha Regular Poca Ninguna

13. La frecuencia de mi asistencia a las clases es:

Mucha Regular Poca Ninguna

14. ¿En qué medida aplico las técnicas de estudio que me ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar mis calificaciones?

Mucha Regular Poca Ninguna

15. ¿En qué medida la razón por la cual estudio en el ITESM-Campus Monterrey es por mi propia elección?

Mucha Regular Poca Ninguna

16. La frecuencia con la cual entrego trabajos puntualmente es:

Mucha Regular Poca Ninguna

17. La medida en la cual tengo problemas de adaptación al Sistema ITESM, afectando mi rendimiento académico es:

Mucha Regular Poca Ninguna

18. En qué medida prefiero dedicar la mayor parte del tiempo a actividades extra académicas (Mesas directivas de la carrera, Difusión Cultural, Deportes, Organización de Simposiums, etc.) en lugar de estudiar:

Mucha Regular Poca Ninguna

19. El tiempo que destino a las actividades de recreación (T.V., cine, amigos, etc.) es:

Mucha Regular Poca Ninguna

20. ¿En qué medida mi rendimiento académico tiene relación con la forma de dar clase de los maestros?

Mucha Regular Poca Ninguna

A continuación se encuentran dos últimas preguntas favor de contestar ampliamente.

¿Qué significa para ti el estudio?

¿Cómo te describes a ti mismo como estudiante?

Favor de proporcionar los siguientes datos, los cuales son totalmente confidenciales:

Procedencia:

Nuevo León _____ Otro Estado de la República: _____ Extranjero: _____

Género: Femenino _____ Masculino _____

Semestre : _____ Carrera: _____

Matrícula: _____

Edad: _____

Apéndice 4

Encuesta a Maestros del Programa de Asesoría Académica

¡Gracias por participar en este estudio!

A través de este medio se requiere recabar su opinión con respecto a la actitud que muestran los alumnos del Programa de Asesoría Académica ante el estudio, en este semestre de enero a mayo del 2000.

Tome en consideración el grupo o los grupos del PAA que tenga a su cargo, contemplando para su respuesta la tendencia de la mayoría de sus alumnos.

Favor de subrayar la alternativa que más se acerque a su opinión, tome como base la siguiente escala: Mucha, Regular, Poca o Ninguna.

1. La motivación que muestran los alumnos del PAA hacia el estudio es:

Mucha Regular Poca Ninguna

2. La capacidad para disfrutar el estudio en los alumnos del PAA es:

Mucha Regular Poca Ninguna

3. La participación de los alumnos del PAA en el salón de clase es:

Mucha Regular Poca Ninguna

4. El grado de profundidad de las tareas que realizan los alumnos es:

Mucha Regular Poca Ninguna

5. El tiempo que dedican los alumnos del PAA al estudio independientemente de las horas de clases es:

Mucha Regular Poca Ninguna

6. La participación en clase con respecto a lecturas previamente solicitadas, en los alumnos del PAA es:

Mucha Regular Poca Ninguna

7. En qué medida suelen profundizar los alumnos del PAA en el estudio, más allá de lo que solicita el maestro:

Mucha Regular Poca Ninguna

8. La frecuencia con la cual obtienen resultados satisfactorios en los exámenes es:

Mucha Regular Poca Ninguna

9. El grado de identificación que tienen los alumnos del PAA con su carrera es:

Mucha Regular Poca Ninguna

10. La frecuencia con la que los alumnos del PAA entregan trabajos realizados con calidad es:

Mucha Regular Poca Ninguna

11. El esfuerzo y dedicación que los alumnos del PAA hacen para mejorar su situación académica, es:

Mucha Regular Poca Ninguna

12. La expectativa que tienen los alumnos de continuar con sus estudios en el ITESM-Campus Monterrey es:

Mucha Regular Poca Ninguna

13. La frecuencia de la asistencia de los alumnos del PAA a las clases es:

Mucho Regular Poco Ninguno

14. ¿En qué medida aplican las técnicas de estudio que les ofrece el Programa de Asesoría Académica para mejorar sus calificaciones?

Mucho Regular Poco Ninguna

15. ¿En qué medida la razón por la cual estudian en el ITESM-Campus Monterrey es por su propia elección?

Mucha Regular Poca Ninguna

16. La frecuencia con la cual entregan los trabajos puntualmente es:

Mucha Regular Poca Ninguna

17. ¿En qué medida considera que los alumnos del PAA tienen problemas de adaptación al Sistema ITESM, afectando así su rendimiento académico?

Mucha Regular Poca Ninguna

18. En qué medida los alumnos del PAA prefieren dedicar la mayor parte del tiempo a actividades extra académicas (Mesas directivas de la carrera, Difusión Cultural, Deportes, Organización de Simposiums, etc.) en lugar de estudiar:

Mucha Regular Poca Ninguna

19. El tiempo que destinan los alumnos del PAA a las actividades de recreación (T.V., cine, amigos, etc.) es:

Mucha Regular Poca Ninguna

20 ¿En qué medida los alumnos del PAA consideran que su rendimiento académico tiene relación con la forma de impartir clase de los maestros?

Mucha Regular Poca Ninguna

A continuación encontrará dos últimas preguntas, favor de contestarlas lo más ampliamente posible.

¿Cómo describe su experiencia docente con los alumnos del PAA en este semestre?

¿Qué necesidades identifica en los alumnos del PAA, para que logren un buen rendimiento académico?

Favor de proporcionar los siguientes datos, los cuales son totalmente confidenciales:

Nombre: _____

Tiempo que tiene de impartir clase en el Programa de Asesoría Académica:

¡Muchas Gracias!

Apéndice 5

Forma de consentimiento

Usted está invitado a participar en un estudio cuyo propósito es identificar su actitud hacia el estudio. Mi nombre es Yolanda Garza Treviño y soy candidata al grado de maestría en la Universidad Virtual del ITESM. Estoy conduciendo este estudio como parte de los requisitos para obtener el grado de maestría.

Espero utilizar la información de este estudio para hacer una aportación al Programa de Asesoría Académica, con el deseo de que el mencionado Programa sea cada vez más favorecedor de la mejora académica de los alumnos.

Fue seleccionado como posible participante porque se encuentra inscrito en el Programa de Asesoría Académica. Su participación es voluntaria y muy valiosa para una servidora.

Si decide participar y apoyarme, le será entregado un breve cuestionario. Deberá saber que no existen riesgos asociados con la participación en este estudio.

Mi propósito es asegurar la confidencialidad, de tal manera que sólo yo tendré acceso a la información obtenida en conexión con este estudio. Solamente resúmenes de sus respuestas serán discutidos con mi asesor.

Su firma indica su autorización y voluntad a participar en este estudio. Creo que usted encontrará las preguntas interesantes y quizás le guiarán a algunas reflexiones acerca de sí mismo como alumno.

Gracias por su cooperación.

Nombre _____ Firma _____

Fecha _____

Firma del investigador _____

Apéndice 6

Forma de consentimiento

Usted está invitado a participar en un estudio cuyo propósito es identificar la actitud hacia el estudio que muestran los alumnos del Programa de Asesoría Académica. Mi nombre es Yolanda Garza Treviño y soy candidata al grado de maestría en la Universidad Virtual del ITESM. Estoy conduciendo este estudio como parte de los requisitos para obtener el grado de maestría.

Espero utilizar la información de este estudio para hacer una aportación al Programa de Asesoría Académica, con el deseo de que el mencionado programa sea cada vez más favorecedor de la mejora académica de los alumnos.

Fue seleccionado como posible participante porque se encuentra impartiendo clase en el Programa de Asesoría Académica. Su participación es voluntaria y muy valiosa para una servidora.

Si decide participar y ayudarme, le será entregado un breve cuestionario. Deberá saber que no existen riesgos asociados con la participación en este estudio.

Mi propósito es asegurar la confidencialidad, de tal manera que sólo yo tendré acceso a la información obtenida en conexión con este estudio. Solamente resúmenes de sus respuestas serán discutidos con mi asesor.

Su firma indica su autorización y voluntad a participar en este estudio. Creo que encontrará las preguntas interesantes y quizás le guiaran a algunas reflexiones acerca de sí mismo como maestro.

Gracias por su cooperación.

Nombre _____ Firma _____

Fecha _____

Firma del investigador _____

Apéndice 7 Cuantiles y pruebas de normalidad para puntajes y promedios de alumnos y para puntajes de profesores

Alumnos (puntajes)

Quantiles		
maximum	100.0%	71.000
	99.5%	71.000
	97.5%	68.575
	90.0%	66.000
quartile	75.0%	63.000
median	50.0%	58.500
quartile	25.0%	55.000
	10.0%	50.800
	2.5%	45.950
	0.5%	45.000
minimum	0.0%	45.000

Test for Normality		
Shapiro-Wilk W Test		
	W	Prob<W
	0.967336	0.0932

Alumnos (promedios)

Quantiles		
maximum	100.0%	92.000
	99.5%	92.000
	97.5%	89.525
	90.0%	85.000
quartile	75.0%	80.250
median	50.0%	74.000
quartile	25.0%	68.000
	10.0%	64.000
	2.5%	51.475
	0.5%	47.000
minimum	0.0%	47.000

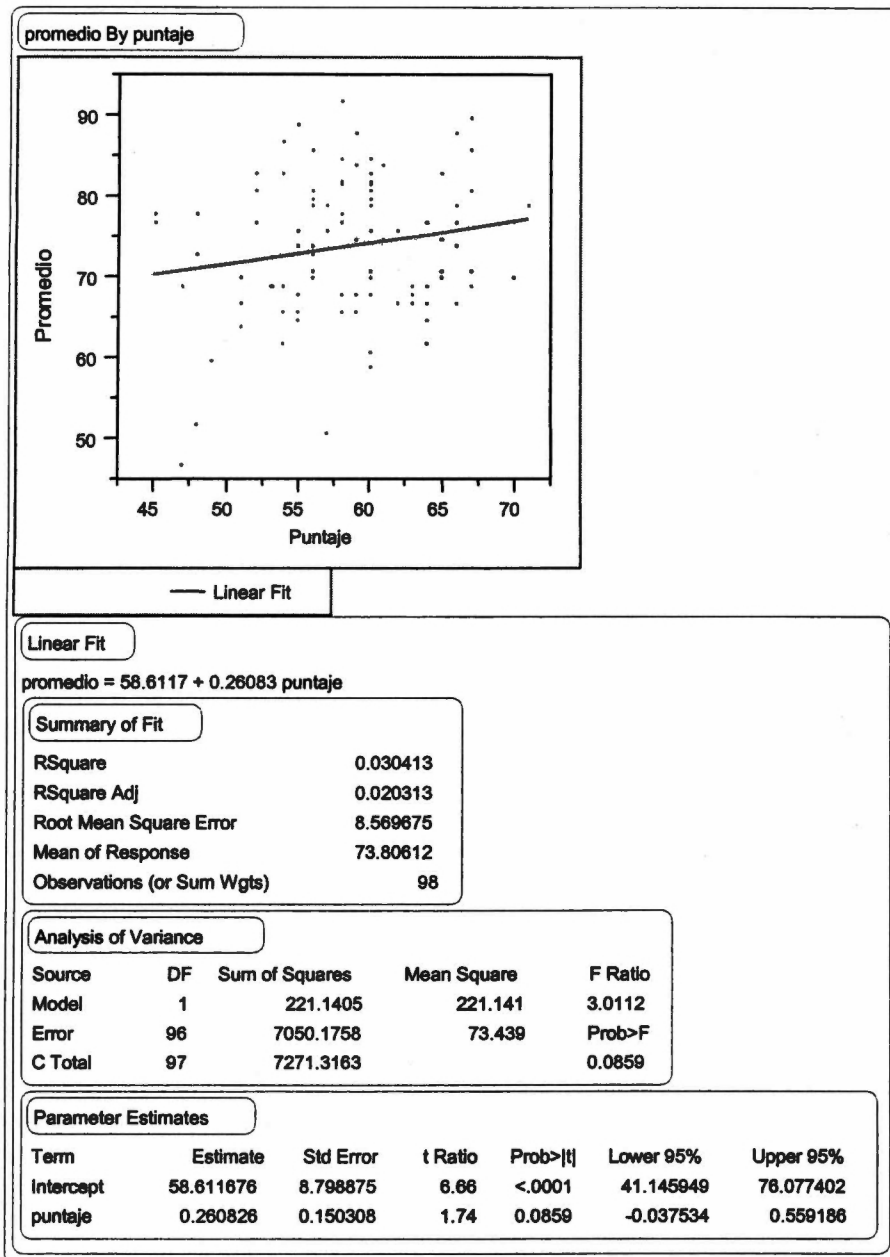
Test for Normality		
Shapiro-Wilk W Test		
	W	Prob<W
	0.972438	0.2096

Profesores (puntajes)

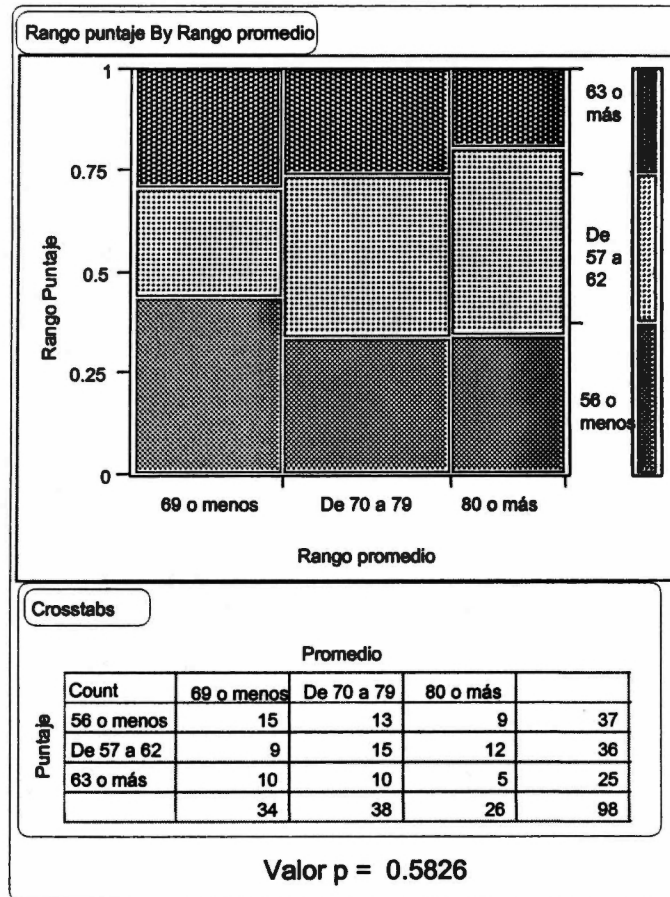
Quantiles		
maximum	100.0%	70.000
	99.5%	70.000
	97.5%	70.000
	90.0%	67.600
quartile	75.0%	54.000
median	50.0%	49.000
quartile	25.0%	48.000
	10.0%	36.000
	2.5%	34.000
	0.5%	34.000
minimum	0.0%	34.000

Test for Normality		
Shapiro-Wilk W Test		
	W	Prob<W
	0.940098	0.5002

Apéndice 8 Modelo lineal ajustado a las variables Puntaje y Promedio



Apéndice 9 Tabla de contingencia Puntaje vs. Promedio



Apéndice 10 Coeficiente de correlación no paramétrico de cada pregunta de la encuesta con el promedio de calificaciones

Pregunta	(coeficiente de correlación) (valor p)	
	Spearman Rho	Prob> Rho
p8	0.3585	0.0003
p4	0.1962	0.0529
p11	0.1796	0.0767
p5	0.1719	0.0905
p14	0.1662	0.1019
p16	0.1652	0.1039
p12	0.1292	0.205
p3	0.1185	0.2453
p10	0.11	0.281
p6	0.0954	0.3499
p2	0.0883	0.3871
p15	0.0723	0.4794
p1	0.0601	0.5567
p19	0.0478	0.6403
p7	0.018	0.8604
p17	-0.0482	0.6372
p9	-0.0506	0.621
p20	-0.0586	0.5668
p13	-0.0713	0.4855
p18	-0.0969	0.3423

Las preguntas en la tabla aparecen ordenadas decrecientemente de acuerdo al coeficiente de correlación.

Apéndice 11
Tablas
de contingencia
Promedio vs.
cada pregunta del
cuestionario

Preg. 1	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2	2	6	6	14
3	21	28	23	72
4	3	4	5	12
Total	26	38	34	98

Preg. 3	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2	8	3	9	20
3	10	19	19	48
4	8	16	6	30
Total	26	38	34	98

Valor p = 0.0534

Preg. 5	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1		1	1	2
2	17	25	28	70
3	9	11	5	25
4		1		1
Total	26	38	34	98

Se omitieron la primera y cuarta línea en la prueba de hipótesis

Preg. 7	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1	1	6	7	14
2	17	21	14	52
3	7	10	12	29
4	1	1	1	3
Total	26	38	34	98

Se omitió la cuarta línea en la prueba de hipótesis

Preg. 9	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1		2		2
2	3	3	2	8
3	5	12	7	24
4	18	21	25	64
Total	26	38	34	98

Se omitió la primera línea en la prueba de hipótesis

Preg. 11	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2		3	5	8
3	15	24	19	58
4	11	11	10	32
Total	26	38	34	98

Preg. 13	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2		2	1	3
3	16	12	12	40
4	10	24	21	55
Total	26	38	34	98

Se omitió la primera línea en la prueba de hipótesis
 Valor p = 0.0605

Preg. 15	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2		1	1	2
3	3	4	4	11
4	23	33	29	85
Total	26	38	34	98

Se omitió la primera línea en la prueba de hipótesis

Preg. 17	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1	4	5	6	15
2	14	12	11	37
3	5	20	13	38
4	3	1	4	8
Total	26	38	34	98

Preg. 19	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1	7	16	15	38
2	18	17	16	51
3	1	5	3	9
Total	26	38	34	98

Preg. 2	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2	7	12	9	28
3	14	23	22	59
4	5	3	3	11
Total	26	38	34	98

Preg. 4	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1			1	1
2	3	12	8	23
3	15	18	18	51
4	8	8	7	23
Total	26	38	34	98

Se omitió la primera línea en la prueba de hipótesis

Preg. 6	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1	2	4		6
2	8	14	21	43
3	14	17	9	40
4	2	3	4	9
Total	26	38	34	98

Preg. 8	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1		1		1
2	1	3	12	16
3	20	33	19	72
4	5	1	3	9
Total	26	38	34	98

Se omitió la primera línea en la prueba de hipótesis
 Valor p = 0.001

Preg. 10	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2	3	2	3	8
3	10	19	19	48
4	13	17	12	42
Total	26	38	34	98

Preg. 12	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2			2	2
3	4	6	6	16
4	22	32	26	80
Total	26	38	34	98

Se omitió la primera línea en la prueba de hipótesis

Preg. 14	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1			5	5
2	7	5	6	18
3	7	24	16	47
4	12	9	7	28
Total	26	38	34	98

Valor p = 0.0039

Preg. 16	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
2	1	1	3	5
3	9	10	15	34
4	16	27	16	59
Total	26	38	34	98

Preg. 18	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1	9	7	4	20
2	6	11	13	30
3	6	9	13	28
4	5	11	4	20
Total	26	38	34	98

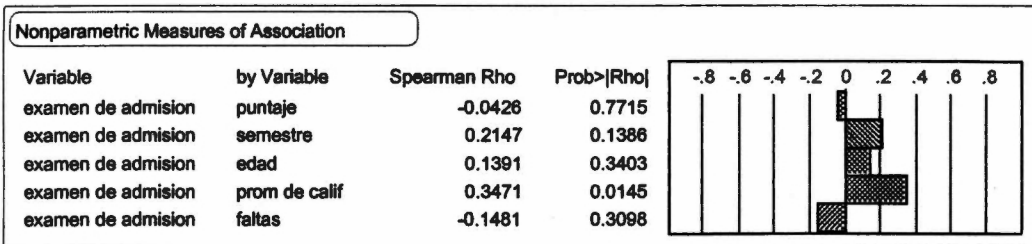
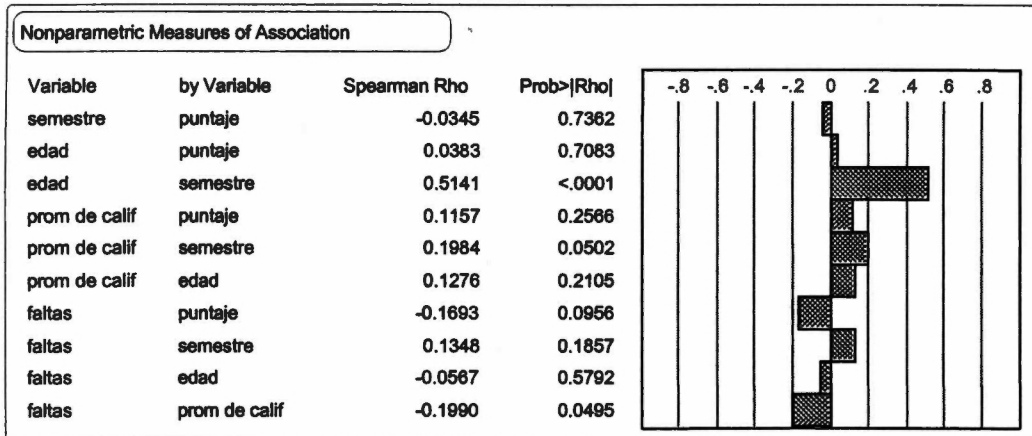
Preg. 20	Promedio			
	80 o más	de 70 a 79	hasta 69	Total
1	15	14	13	42
2	6	15	13	34
3	3	8	7	18
4	2	1	1	4
Total	26	38	34	98

Se omitió la cuarta línea en la prueba de hipótesis

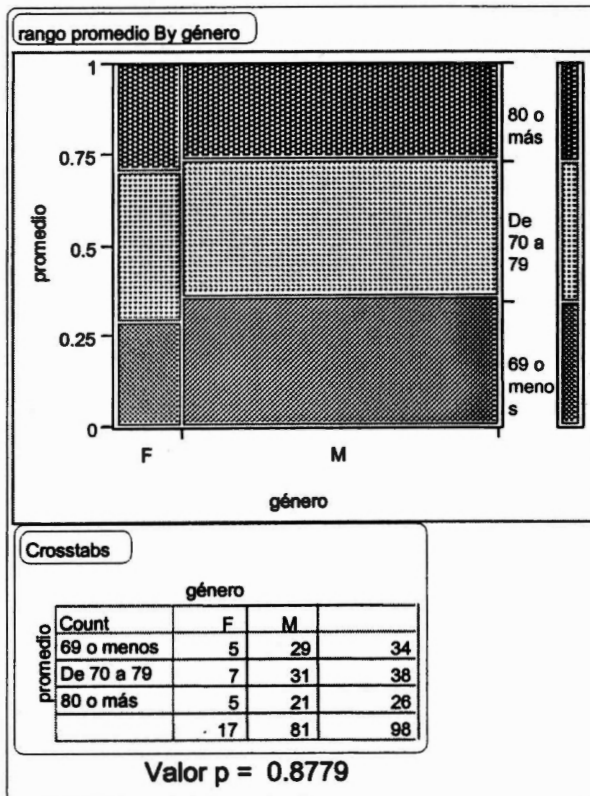
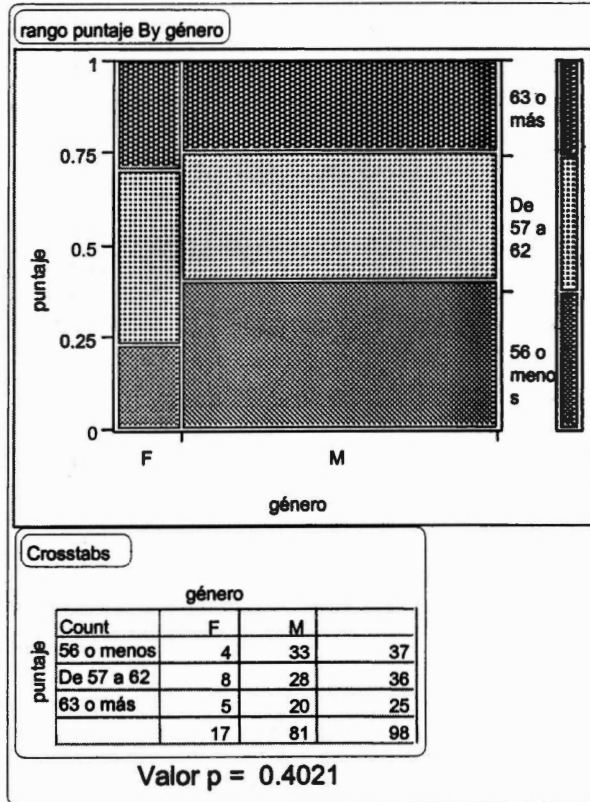
Nota: Al realizar la prueba de independencia Ji-cuadrada, se escribió el valor p bajo la tabla de contingencia cuando éste resultó ≤ 0.10 .

Algunas líneas se omitieron en la prueba de independencia por sumar menos de 5.

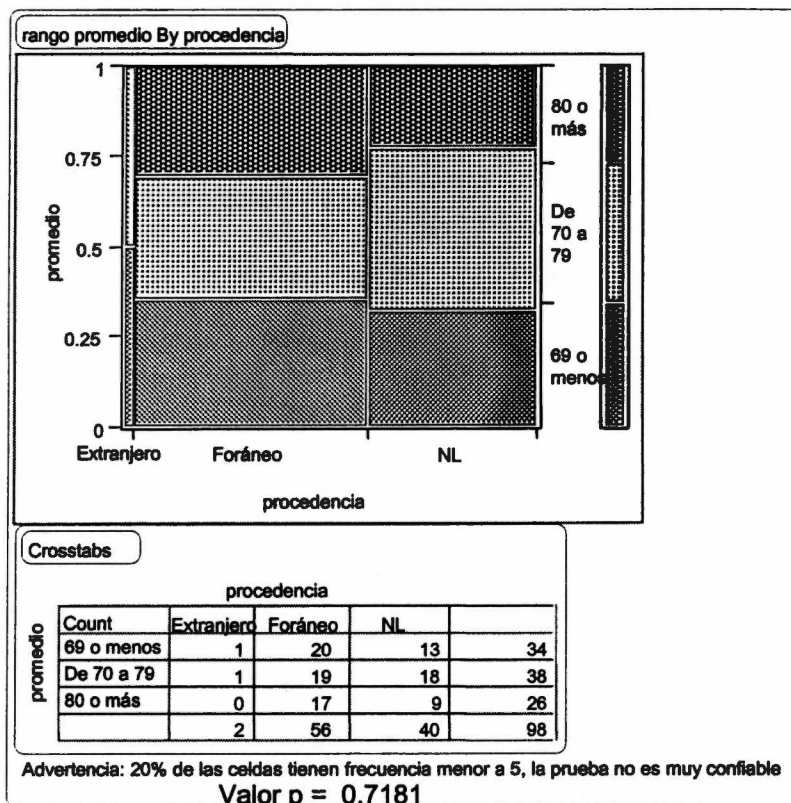
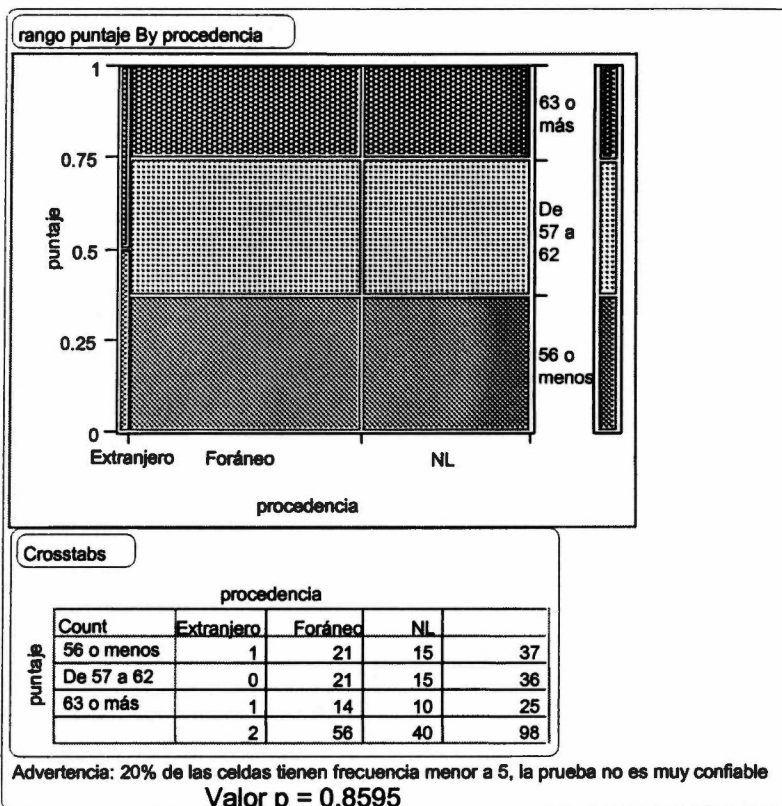
Apéndice 12 Coeficientes de correlación no paramétricos entre diferentes variables



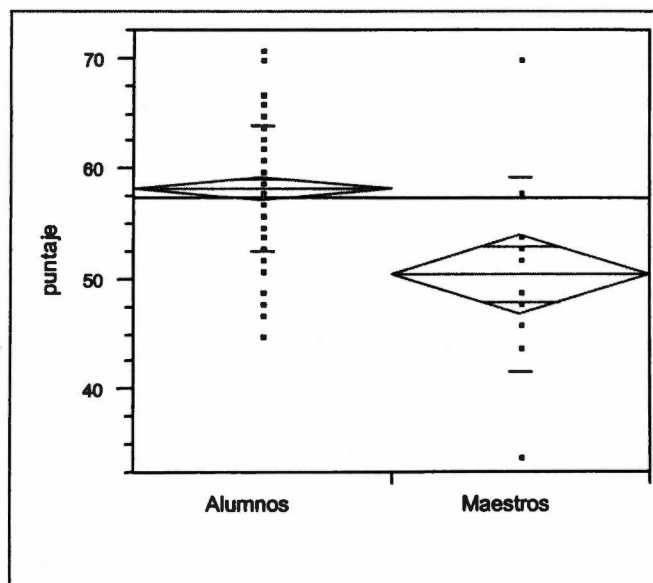
Apéndice 13 Tablas de contingencia entre diferentes variables



Apéndice 13
(Continuación)
 Tablas de
 contingencia
 entre diferentes
 variables



Apéndice 14 Comparación de los puntajes de alumnos y profesores



Tests that the Variances are Equal

Level	Count	Std Dev	MeanAbsDif to Mean	MeanAbsDif to Median
Alumnos	98	5.788918	4.602041	4.602041
Maestros	11	8.981800	6.231405	6.181818

Test	F Ratio	DF Num	DF Den	Prob>F
O'Brien[.5]	5.8828	1	107	0.0170
Brown-Forsythe	1.8562	1	107	0.2009
Levene	1.8070	1	107	0.1817
Bartlett	4.2920	1	?	0.0383

Apéndice 14 (Continuación) Comparación de los puntajes de alumnos y profesores

Prueba t				
	Difference	t-Test	DF	Prob> t
Estimate	7.7096	3.937	107	0.0001
Std Error	1.9581			
Lower 95%	3.8279			
Upper 95%	11.5914			
Assuming equal variances				

Welch Anova testing Means Equal, allowing Std's Not Equal				
F Ratio	DF Num	DF Den	Prob>F	
7.7436	1	10.952	0.0179	
t-Test				
2.7827				

Wilcoxon / Kruskal-Wallis Tests (Rank Sums)				
Level	Count	Score Sum	Score Mean	(Mean-Mean0)/Std0
Alumnos	98	5711	58.2755	3.232
Maestros	11	284	25.8182	-3.232
2-Sample Test, Normal Approximation				
	S	Z	Prob> Z	
	284	-3.23173	0.0012	
1-way Test, Chi-Square Approximation				
ChiSquare	DF	Prob>ChiSq		
10.4787	1	0.0012		

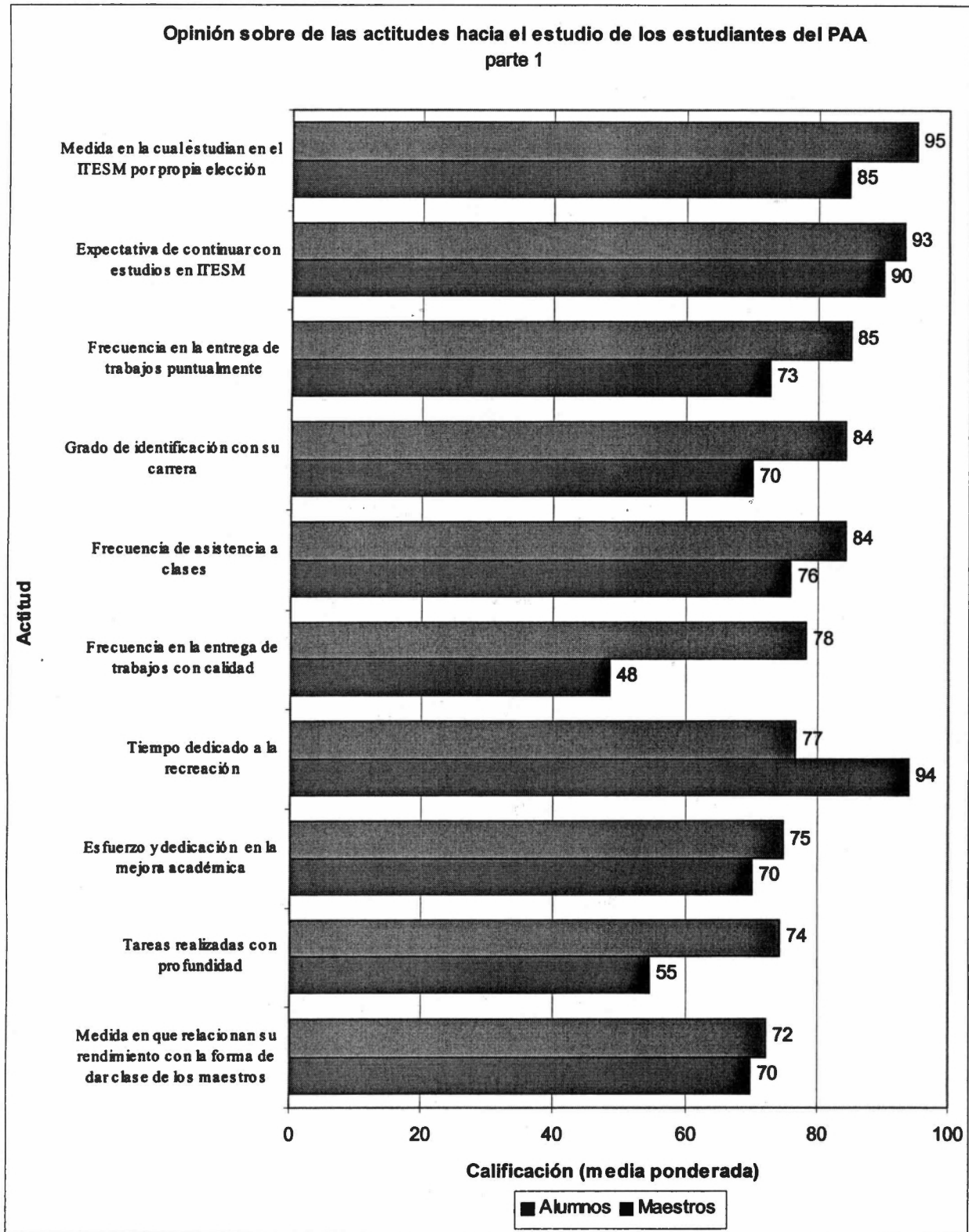
Apéndice 15 Calificación asignada a cada actitud

Preg	Actitud	Calificación	
		Alumnos	Maestros
15	Medida en la cual estudian en el ITESM por propia elección	95	85
12	Expectativa de continuar con estudios en ITESM	93	90
16	Frecuencia en la entrega de trabajos puntualmente	85	73
9	Grado de identificación con su carrera	84	70
13	Frecuencia de asistencia a clases	84	76
10	Frecuencia en la entrega de trabajos con calidad	78	48
*19	Tiempo dedicado a la recreación	77	94
11	Esfuerzo y dedicación en la mejora académica	75	70
4	Tareas realizadas con profundidad	74	55
*20	Medida en que relacionan su rendimiento con la forma de dar clase de los maestros	72	70
3	Participación en el salón de clase	70	73
14	Medida en la que aplican técnicas de estudio del PAA	67	64
1	Motivación hacia el estudio	66	64
8	Frecuencia de resultados satisfactorios en exámenes	64	67
2	Capacidad para disfrutar el estudio	61	48
*17	Problema de adaptación al Sistema ITESM	53	73
6	Participación en clase con respecto a lecturas	51	45
*18	Dedicación a actividades extraacadémicas y menos al estudio	50	79
5	Tiempo de estudio independiente de clases	41	45
7	Estudian más allá de lo que el maestro solicita	40	27

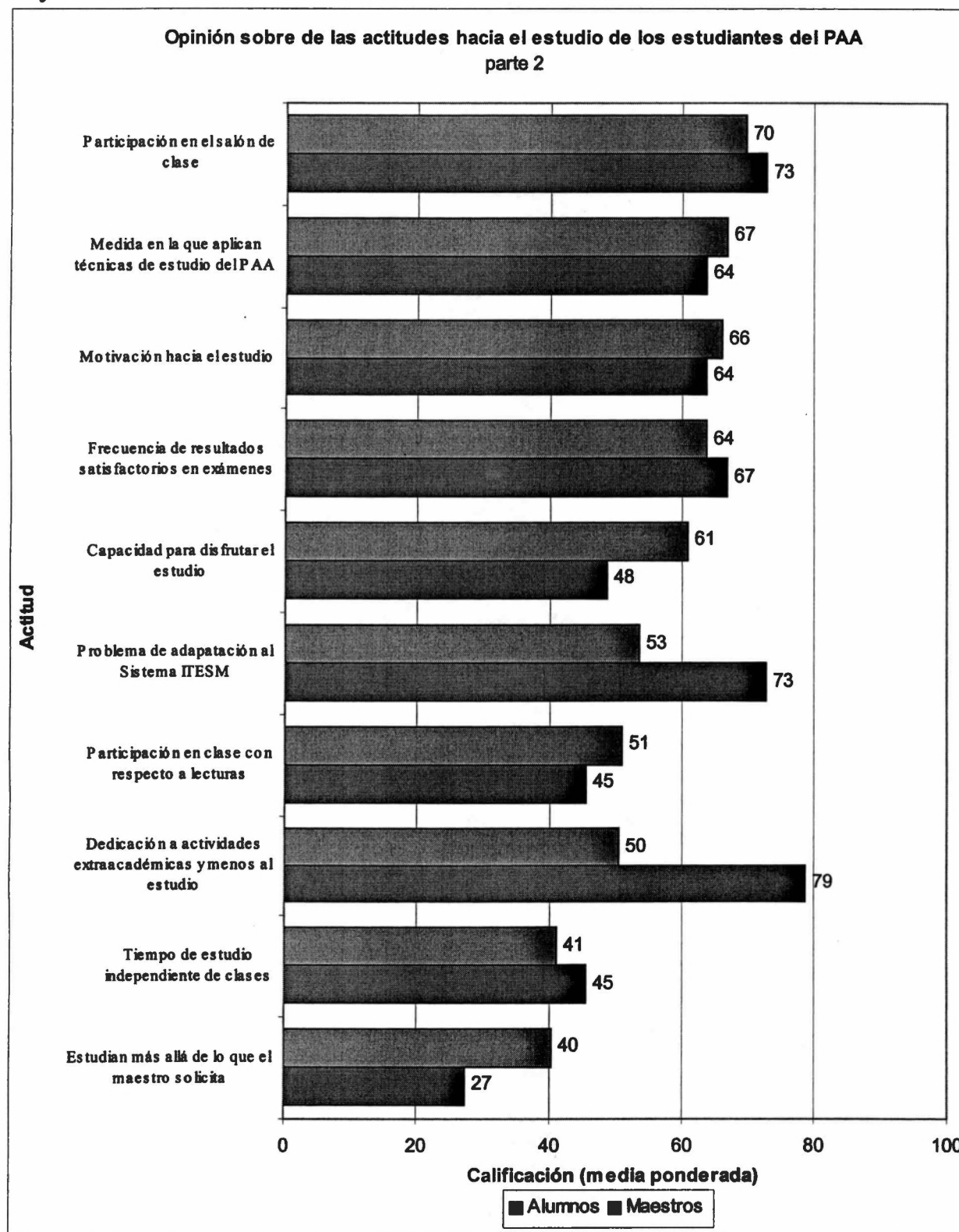
** Preguntas de connotación negativa para el estudio, es decir, entre más sea su calificación, menos favorable su actitud al estudio*

El orden de las preguntas es decreciente respecto a la calificación otorgada por los alumnos

Apéndice 16 Comparación entre las respuestas de los estudiantes y la de los maestros



Apéndice 16 (Continuación) Comparación entre las respuestas de los estudiantes y la de los maestros.



Referencias Bibliográficas

Acle, G. y Olmos, A. (1998). Problemas de Aprendizaje. México: Universidad Autónoma de México.

Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (1997). Manual de Psicología Educativa. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Casarini, M. (1997). Teoría y Diseño Curricular. México: Trillas

Centro de Efectividad Institucional del Sistema Tecnológico de Monterrey. (1996). Misión del Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

Documentos de la dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Sistema Tecnológico de Monterrey (1999).

Ellis, D. (1993). Cómo llegar a ser Master en los estudios. México: Houghton Mifflin Company.

Entwistle, N. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.

Eson, M. (1978). Bases Psicológicas de la Educación. México: Interamericana.

Freedman, A., Kaplan, H., Sadock, B. (1975). Compendio de Psiquiatría. Barcelona: Salvat Editores.

Gagné, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.

Jung, C.G. y Wilhelm R. (1989). El Secreto de la Flor de Oro. México: Paidós.

Mager, R. (1981). Actitudes positivas en la enseñanza. México: Impresora Galve.

Márquez, E. (1990). Hábitos de estudio y personalidad. México: Trillas.

Nikerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós.

Orlich, D., Kauchak D., Harder, R., Callahan, R. , Pendregrass, R. , Keogh, A. y Gibson, H. (1995). Técnicas de enseñanza. México: Limusa.

Powell, M. (1975). La psicología de la adolescencia. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Pozo, J. (1996). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.

Selmes, I. (1988). La Mejora de las Habilidades para el Estudio. Barcelona: Paidós.

Spiegel, M.R. (1970). Estadística. México: McGraw-Hill.

Vázquez, A. (1999). En busca de la enseñanza perdida. Barcelona: Paidós.