

LA MOTIVACIÓN: FACTOR DE INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN  
DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

GILBERTO JOSÉ CAMPO CARRASQUILLA

DAVID NUMA FLORIÁN

LILIANA PATRICIA FERNÁNDEZ RIVERA

BENNY JUDITH CASTRO MENDOZA

*Gleimer Camargo J.*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
SANTA MARTA D.T.C.H

2001

M.O.U.

00001

LA MOTIVACIÓN: FACTOR DE INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN  
DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

GILBERTO JOSÉ CAMPO CARRASQUILLA  
DAVID NUMA FLORIÁN  
LILIANA PATRICIA FERNÁNDEZ RIVERA  
BENNY JUDITH CASTRO MENDOZA

Tesis de grado para optar al título de  
"Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria"

Director

DR. CARLOS PEREIRA VARGAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
SANTA MARTA D.T.C.H.

2001

Nota de aceptación

Aprobada ✓

Aprobada ✓

Carlos Pereira V.

Director de Tesis

APALDIN

Jurado

Juaney J. J.  
Jurado

Santafé de Bogotá, Noviembre de 2001

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores expresan sus agradecimientos de manera muy especial a:

Carlos Pereira Vargas, Psicólogo, Investigador y profesor de la Universidad Pedagógica, Director de este trabajo, quien con sus orientaciones y acertada asesoría facilitó la realización de esta investigación.

Fanny Forero Rodríguez, Alberto Pardo Novoa, Pablo Emilio Oviedo, Aracelly Niño de Mateus, Alfonso Torres Carrillo y a todos los profesores del programa de la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, que de una u otra manera ofrecieron su concurso para el logro de nuestro propósito.

A los profesores del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena que a bien tuvieron apoyar nuestra iniciativa, facilitando nuestro quehacer en el desarrollo de la Investigación.

A los estudiantes, que participaron en esta investigación; sin el concurso de ellos no hubiese podido realizarse este trabajo.



## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. EL PROBLEMA	5
1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	5
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.3 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.4 JUSTIFICACIÓN	10
1.5 OBJETIVOS	11
1.5.1 Objetivo general	11
1.5.2 Objetivos específicos	12
2 EL MODELO CONDUCTUAL DE LA MOTIVACIÓN	13
3. LA TEORÍA DEL VALOR DE PREMACK	29
4. MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	34
4.1 LA MOTIVACIÓN	34
4.2 LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE	38
4.3 LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO	50
4.3.1 El rendimiento académico	50
4.3.2 Investigaciones sobre motivación y rendimiento académico en la Universidad	52

5. METODOLOGÍA	65
5.1 POBLACIÓN	65
5.2 INSTRUMENTO UTILIZADO	67
5.3 VARIABLES	70
5.3.1 Variable dependiente	70
5.3.2 Variables independientes	70
5.4 HIPÓTESIS	70
5.5 PROCEDIMIENTO	72
6. RESULTADOS	74
6.1 RESULTADOS DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	77
6.1.1 Factores motivacionales relativos al medio ambiente actual del estudiante	77
6.1.2 Factores motivacionales debido a la experiencia particular del estudiante	79
6.1.3 Factores motivacionales relativos al organismo del estudiante	82
6.2 ASOCIACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO POR JORNADA	83
6.2.1 Factores motivacionales relativos al medio ambiente actual del estudiante	83
6.2.1.1 Las actividades sociales afectan sus estudios?	83
6.2.1.2 Porcentaje de tiempo dedicado a las actividades sociales	85
6.2.1.3 Los docentes brindan apoyo extraclase?	87
6.2.1.4 Semestre actual	88

6.2.1.5	Trabaja actualmente	90
6.2.1.6	Elementos institucionales de apoyo académico	92
6.2.2	Factores motivacionales debido a la experiencia particular del estudiante	94
6.2.2.1	Conocimientos previos adquiridos en los semestres anteriores ayudan al desempeño académico	94
6.2.2.2	Puntaje del ICFES	95
6.2.2.3	Tiempo de dedicación a los estudios	96
6.2.2.4	Qué es estudiar?	98
6.2.2.5	La carrera llena sus expectativas en cuanto a su formación profesional y desempeño en el campo laboral?	99
6.2.2.6	La idea que tenía de la carrera coincide con lo que ha encontrado en ella?	100
6.2.2.7	Tipo de bachillerato	102
6.2.2.8	Ciudad de nacimiento	103
6.2.3	Factores debido al organismo del estudiante	104
6.2.3.1	Género	104
7.	CONCLUSIONES	106
8	RECOMENDACIONES	113
	BIBLIOGRAFÍA	115
	ANEXOS	129

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Contingencia: Rendimiento Académico * Actividad social afecta los estudios por Jornada de estudios	85
Tabla 2. Contingencia: Rendimiento académico * Tiempo dedicado a las Actividades Sociales por Jornada de estudios	86
Tabla 3. Contingencia: Rendimiento académico * Apoyo extraclase por parte de los docentes por jornada de estudios	88
Tabla 4. Contingencia: Rendimiento académico * semestre actual por jornada de estudios	90
Tabla 5. Contingencia: Rendimiento académico * Situación laboral actual por jornada de estudios	92
Tabla 6. Contingencia: Rendimiento académico * Elementos institucionales de apoyo académico por jornada de Estudios	93
Tabla 7. Contingencia: Rendimiento académico *	

Conocimientos previos de semestres cursados ayudan al desempeño académico por jornada de estudios	95
Tabla 8. Contingencia: Rendimiento académico * Puntaje del ICFES por jornada de estudios	96
Tabla 9. Contingencia: Rendimiento académico * Tiempo de dedicación a los estudios por jornada de estudios	97
Tabla 10. Contingencia: Rendimiento académico * ¿Qué es estudiar? por jornada de estudios	98
Tabla 11. Contingencia: Rendimiento académico * Expectativas de la carrera en formación profesional y desempeño laboral por jornada de estudios	100
Tabla 12. Contingencia: Rendimiento académico * Idea de la carrera coincide con lo encontrado en ella por jornada de estudios	101
Tabla 13. Contingencia: Rendimiento académico * Tipo de bachillerato por jornada de estudios	103
Tabla 14. Contingencia: Rendimiento académico * Ciudad de nacimiento por jornada de estudios	104
Tabla 15. Contingencia: Rendimiento académico * Género por jornada de estudios	105

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Distribución por jornada de estudios de cómo las actividades sociales afectan el rendimiento académico de los estudiantes	84
Figura 2. Distribución por jornada de estudios del porcentaje de tiempo dedicado a las actividades sociales	86
Figura 3. Distribución por jornada de estudios del apoyo extraclase por parte de los docentes	87
Figura 4. Distribución por jornada de estudios de los estudiantes de acuerdo al semestre actual	89
Figura 5. Distribución de los estudiantes por jornada de estudios de acuerdo a su estado laboral actual	91
Figura 6. Distribución por jornada de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y su opinión sobre los elementos institucionales de apoyo académico	93
Figura 7. Distribución de los estudiantes por jornada de estudios de acuerdo a los conocimientos previos adquiridos en los semestres anteriores	94

Figura 8. Distribución por jornada de estudios de los puntajes del ICFES de los estudiantes	96
Figura 9. Distribución por jornada de estudios del tiempo dedicado a los estudios de los estudiantes	97
Figura 10. Distribución por jornada de estudios de los estudiantes sobre qué es para ellos estudiar.	98
Figura 11. Distribución por jornada de estudios de las expectativas de los estudiantes en cuanto a su formación profesional y desempeño laboral	99
Figura 12. Distribución por jornada de estudios de la idea que los estudiantes tienen sobre de su carrera	101
Figura 13. Distribución por jornada de estudios de los estudiantes de acuerdo al tipo de bachillerato cursado	102
Figura 14. Distribución por jornada de estudios del lugar de nacimiento de los estudiantes	103
Figura 15. Distribución por jornada del género de los estudiantes de Administración de Empresas	105

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Población de los estudiantes de Administración de Empresas objeto de estudio.	66
Cuadro 2. Resultados de la asociación entre el rendimiento académico y los factores motivacionales.	74
Cuadro 3. Factores motivacionales asociados con el rendimiento académico.	76

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Encuesta dirigida a los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena	129
Anexo B. La Universidad del Magdalena	139
Anexo C. Tablas de contingencia y pruebas de Chi cuadrado del Rendimiento Académico y los Factores Motivacionales	150

## **RESUMEN ANALÍTICO, RAE**

### **1. AUTORES**

CAMPO CARRASQUILLA, Gilberto José; NUMA FLORIÁN, David;  
FERNÁNDEZ RIVERA, Liliana y CASTRO MENDOZA, Benny.

### **2. TÍTULO**

*LA MOTIVACIÓN: FACTOR DE INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN  
DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA.*

### **3. PALABRAS CLAVES**

Educación - Superior - Motivación - Rendimiento académico -  
Principio de Premack.

### **4. DESCRIPCIÓN**

Esta investigación describe y explica los factores  
motivacionales que están asociados con el rendimiento

académico de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, Colombia (ver anexo B), con la intención de que los resultados sirvan como base para trazar e implementar políticas y acciones dirigidas al mejoramiento del proceso educativo de la institución.

## 5. FUENTES

Como fuentes se utilizaron fundamentalmente las obras de Mankeliunas, Pereira, Rodrigo, Álvarez y Davis; dos tesis de grado; artículos de revistas nacionales e internacionales y cuatro abstracts.

## 6. CONTENIDO

El primer capítulo incursiona con el modelo conductual de la motivación haciendo inicialmente un recorrido desde el conductismo watsoniano, pasando por el modelo de Tolman referente al "específico psicológico" y caracterizado por su "molaridad"; la psicología experimental de Hull; la posición conocida como conductismo radical o conductismo base de B. F. Skinner, quien se interesó por la observación del comportamiento y su relación con las "contingencias de refuerzo"; Meehl, quien con su modelo sobre la circularidad

de la ley del efecto, llega a la conclusión que todos los reforzadores son transituacionales, demostrando la capacidad empírica de esta ley hasta llegar al Principio de Premack, el cual presenta de una manera muy particular el estudio del reforzador de la conducta humana y el de las restricciones biológicas del aprendizaje.

En el capítulo dos se discute la Teoría del Valor de David Premack, donde se presenta una reevaluación útil del refuerzo y de la ley del efecto, que aumenta su generalidad a partir de la suposición de transitividad de la *relación de reforzamiento*. Concluye este capítulo con la determinación del valor por una serie de factores motivacionales biológicos, experienciales y medioambientales.

El capítulo tres aborda, a la luz del Principio de Premack, todo un referente teórico conceptual sobre motivación, aprendizaje y rendimiento académico en la educación superior, y se analizan algunas investigaciones sobre motivación y rendimiento académico en la Universidad.

El capítulo cuatro trata sobre el diseño metodológico, la obtención y descripción de los resultados de la investigación.

En los capítulos cinco y seis se exponen, respectivamente, un análisis detallado de los resultados y sus correspondientes conclusiones y se plantean algunas recomendaciones.

## 7. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo descriptiva - explicativa. Se basa en la teoría sobre motivación en Educación y la información tomada exhaustivamente a una población de 83 alumnos del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, Colombia, durante el primer semestre del año 2000. La hipótesis nula de la no-existencia de asociación del rendimiento académico con cada una de los distintos eventos contenidos en los tres factores debidos al medio ambiente actual, la experiencia particular y la situación orgánica del estudiante de Administración de Empresas, se prueba mediante tablas de contingencias y la prueba *chi-cuadrado de independencia*, con un nivel de significación del 5%.

Para probar la hipótesis planteada se tomó una población de todos los alumnos que presentaron alto rendimiento académico y bajo rendimiento académico en cada jornada (83): diurna (14 de alto rendimiento académico y 18 de bajo rendimiento

académico) y nocturna (22 de alto rendimiento académico y 29 de bajo rendimiento académico), a quienes se le aplicó una encuesta con base en las categorías de los factores motivacionales y la información de las calificaciones del primer semestre de 2000, suministrada por la oficina de admisiones y registro académico de la Universidad del Magdalena. La información se procesó mediante el paquete estadístico SPSS 7.5.

## **8. CONCLUSIONES**

Los resultados y discusión de éstos prueban que la presente investigación ha respondido al propósito y los objetivos que se plantearon inicialmente. Con base en la Teoría del Valor de Premack, se determinaron 16 factores motivacionales (debidos al medio ambiente actual, relativos a la experiencia particular y debidos al organismo de estudiante de Administración de Empresas) asociados con el rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas.

## INTRODUCCIÓN

*"La Educación es un proceso que sólo culmina con la muerte"*

*José Martí*

Comprender el término calidad en la Educación Superior requiere de una explicación de las diferentes dimensiones en donde puedan identificarse la calidad de todos y cada uno de los componentes de este sistema educativo. Esto implica reconocer que la calidad de la enseñanza universitaria es parte de un ineludible compromiso profesional docente, donde se ponga de manifiesto un marco de acción para lograr la excelencia del proceso educativo.

Desde la misma óptica, puede decirse que una buena educación universitaria es el resultado de excelentes universidades en donde el estudiante, en cuanto éste haya tenido la capacidad y la motivación necesarias para apoderarse de las oportunidades brindadas, sea el factor primordial de la calidad de la enseñanza superior; entendiéndose por motivación el proceso que inicia, dirige y mantiene el comportamiento (Maslow, 1987; Mc Clelland, 1990; Atkinson y Raynor, 1978; Reeve, 1994).

Weinstein (1998) ubica la importancia de la motivación como el factor más importante para el éxito académico de los estudiantes. De esta manera, es indiscutible que la motivación es una de las condiciones fundamentales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje; no sólo lo inicia, sino que es la fuerza auto directiva del proceso. En sentido pedagógico, la motivación consiste en despertar en el alumno los motivos, estimular el deseo y la necesidad de aprender (Cabib y Culebra, 1979); por lo tanto, todo proceso pedagógico debe tener en cuenta el componente motivacional de forma que los estudiantes alcancen los resultados positivos propios de la excelencia académica, en cuanto éste es un objetivo central de la misión de la Universidad.

Por lo anterior, esta investigación tiene como propósito describir y explicar los factores motivacionales que están asociados con el rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, Colombia (ver anexo B), con la intención de que los resultados sirvan como base para trazar e implementar políticas y acciones dirigidas al mejoramiento del proceso educativo de la institución.

Para lograr esto, los investigadores utilizaron información del primer semestre académico de 2000, obtenida de la aplicación de una encuesta (ver anexo A) a una población de 83 estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, ubicados entre el segundo y el décimo semestre académico incluyendo a los de grado, tanto de la jornada diurna como de la nocturna; dicha muestra estuvo conformada por alumnos que presentaron bajo rendimiento académico (calificaciones promedio menores que trescientos cuarenta y nueve puntos) y alto rendimiento académico (calificaciones por encima de cuatrocientos puntos), según clasificación de Álvarez y García, (1996).

Para alcanzar el objetivo de este estudio se acudió al empleo de tablas de contingencia y de la prueba Chi cuadrado de independencia para encontrar la asociación entre las variables propósito de la investigación: Como variable dependiente se consideró el rendimiento académico, según clasificación anterior, y como variables independientes los factores motivacionales relativos a las experiencias particulares, a la condición orgánica y al medio ambiente actual del estudiante. Por último, se clasificaron los factores coincidentes de acuerdo con la jornada de estudio.

Este trabajo es parte de las investigaciones que se vienen realizando en la línea de investigación *Motivación en la Educación Superior*, liderada por la Maestría en Educación, con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Santafé de Bogotá. En la maestría se han realizado estudios sobre rendimiento académico y motivación, elección de carrera, formas de estudiar, motivación para el trabajo docente en equipo, entre otros. Además, actualmente hay algunos proyectos en ejecución sobre otros temas en el campo de la motivación.

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En múltiples situaciones de la vida cotidiana se observa lo motivacional como un principio psicológico necesario, pero con el que no se sabe muy bien qué hacer ni cómo intervenir. Entendiéndose la motivación como un constructo hipotético que se ocupa de encontrar los determinantes de la elección o cambio conductual (Pereira et al, 1994a), los cuales agrupan en tres grandes categorías: la primera, debida a las condiciones orgánicas que limitan las posibilidades de acción y de percepción; la segunda está relacionada con la experiencia, lo que indica que las elecciones de un individuo están influidas por lo que él ha hecho en el pasado y las consecuencias que por ellas ha recibido y la última es el medio ambiente, en el cual las teorías del refuerzo han rescatado el papel de las consecuencias que se suministran a un individuo después de su ejecución como un factor

importante en el fortalecimiento y mantenimiento del comportamiento.

En el ámbito educativo, la falta de motivación suele mencionarse cuando algo falla en el proceso de aprendizaje. Muchos profesores, universitarios y no universitarios, se quejan del poco aliciente que despierta en ellos la actividad docente que ejercitan a diario, atribuyendo su falta de interés al bajo nivel motivacional de los estudiantes: "Parece que no les interesa nada de lo que se dice en clase, que su cabeza está en otro lugar". Y, a menudo, suele ser así, por lo que luego confirman los propios estudiantes. Lo que está implícito en frases como estas es que si estuvieran motivados o si se les consiguiera motivar hacia el estudio, aprenderían más y obtendrían mejores resultados académicos.

En tales casos, se suele mencionar la importancia de los procesos motivacionales en sentido negativo. Se obtienen bajas calificaciones porque no hay interés o no se presta atención en clase por falta de motivación hacia lo que se enseña. Además es curioso observar cómo padres, profesores y estudiantes suelen justificarse a sí mismos, atribuyendo a

los demás la responsabilidad por la falta de motivación. Los padres suelen pensar que los profesores no saben motivar a sus hijos y, a su vez, los profesores se quejan del bajo estímulo motivacional que reciben de los estudiantes. Los alumnos piensan que las clases son aburridas, que no saben despertar su curiosidad. Lo anterior permite pensar que el desarrollo y mantenimiento de la motivación para el aprendizaje puede ser el propósito más importante de las instituciones educativas (Saranson, 1995).

Por lo tanto, todo proceso pedagógico debe contener un componente motivacional muy fuerte por parte de los docentes y la Institución hacia los estudiantes para que estos puedan mostrar los resultados positivos que sirvan para el mejoramiento de la calidad de la Educación, en cuanto ésta es un objetivo central de la misión de la Universidad.

Desde esta óptica, es una preocupación de los docentes de la Universidad del Magdalena, Colombia, plantear alternativas para el mejoramiento del rendimiento académico de sus alumnos en los diferentes programas académicos investigando los factores motivacionales que se relacionan con éste y destacando aquellos que inciden negativamente y favorablemente sobre los alumnos con bajo y alto rendimiento

académico respectivamente, según clasificación de Álvarez y García (1996), tanto de la jornada diurna como de la nocturna y de acuerdo con el Principio de David Premack explicado por Pereira (1994a) como un ordenamiento que los estudiantes, en su contexto, hacen a los factores motivacionales discriminables en una jerarquía de valores que determinen el efecto que podrían producir sobre su rendimiento académico.

En el caso de los estudiantes de Administración de Empresas esta situación no está estudiada y por tanto no existe información que permita clarificar esta situación. Surge entonces la necesidad de identificar y explicar, de acuerdo a la Teoría del Valor de David Premack, qué factores motivacionales debidos al medio ambiente actual, relativos a la experiencia y debidos a la condición orgánica de estos estudiantes están asociados con su rendimiento durante el primer semestre académico de 2000.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Lo anterior lleva a preguntar: ¿Cuáles son los factores motivacionales que están asociados con el rendimiento

académico de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, Colombia, en las jornadas diurna y nocturna, durante el primer semestre académico de 2000?

### 1.3. SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

- ¿Cuáles son los factores motivacionales que inciden sobre el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad del Magdalena?
- ¿Cuáles son los estudiantes con alto (calificación igual o superior a 400 puntos sobre 500) y bajo (calificación igual o menor a 340 puntos sobre 500) rendimiento académico de las jornadas diurna y nocturna?
- ¿Qué factores motivacionales debido a experiencias particulares del estudiante pueden estar asociados con su rendimiento académico?
- ¿Qué factores del medio ambiente actual del alumno pueden estar asociados con su rendimiento académico?
- ¿Qué factores motivacionales debido a la condición orgánica del alumno pueden estar asociados con su rendimiento académico?

- ¿Cuál es el rendimiento académico de los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna?
- ¿Qué factores motivacionales son coincidentes entre los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna de Administración de Empresas con respecto a su rendimiento académico?

#### 1.4 JUSTIFICACIÓN

El hecho de que en la Universidad del Magdalena no se haya realizado un estudio general para todos los programas académicos que muestre los distintos factores motivacionales que están asociados con el rendimiento académico de sus estudiantes lleva a plantear las siguientes consideraciones como medio justificante para la realización del presente trabajo.

Esta investigación permitió, con la aplicación de la teoría y los conceptos básicos del proceso motivacional, encontrar explicaciones a situaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, tanto de las jornadas diurna como

nocturna, lo cual podría servir como modelo para realizar investigaciones de este tipo en otros programas académicos de la Universidad del Magdalena y de otras Universidades.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de la investigación se acudió al empleo de la encuesta como técnica de investigación que sirvió para medir el nivel motivacional en los estudiantes. Los resultados de la investigación permitieron encontrar algunas soluciones concretas a problemas pedagógicos que inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios que servirán como base para el mejoramiento de la calidad de la Educación en esta Institución, mediante la implementación por parte de la Universidad de un plan de capacitación a sus profesores sobre el tema motivacional, que los pueda comprometer en la tarea educacional emprendida.

## **1.5 OBJETIVOS**

**1.5.1 Objetivo general.** Identificar los factores motivacionales que se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad del

Magdalena, Colombia, que pueda servir como base para adelantar un proyecto pedagógico para el mejoramiento de la calidad de la Educación en esta Institución.

**1.5.2 Objetivos específicos.** Para el logro del objetivo general se hace necesario plantear los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los factores motivacionales debido a la condición orgánica, experiencia particular y del medio ambiente actual que se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena.

- Determinar cuáles son los factores motivacionales que están asociados con el bajo y alto rendimiento académico que presentan los estudiantes de Administración de Empresas.

- Comparar los factores motivacionales coincidentes de mayor relevancia sobre el rendimiento académico en cada una de las jornadas (nocturna y diurna) de los estudiantes que presentan bajo y alto rendimiento académico de Administración de Empresas.

## 2. EL MODELO CONDUCTUAL DE LA MOTIVACIÓN

El conductismo es un movimiento en la Psicología que promueve el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la investigación de conductas (respuestas) en relación con el ambiente (estímulo). El conductismo es desarrollado a principios del siglo XX por el psicólogo norteamericano *John B. Watson*. En ese entonces, la Psicología era considerada predominantemente como el estudio de las experiencias internas o sentimientos a través de métodos subjetivos o introspectivos. Watson no negaba la existencia de experiencias internas o emociones, pero insistía que estas experiencias no podían ser estudiadas porque eran imposibles de observar. Watson propuso convertir el estudio de la Psicología en ciencia, utilizando sólo procedimientos objetivos, como experimentos de laboratorio diseñados para producir resultados estadísticos significativos. El estudio conductista le hizo formular una teoría conocida como *estímulo-respuesta*. En esta teoría todas las formas complejas de conducta, tales como emociones y hábitos, son

estudiadas como compuestas por cambios musculares y glandulares simples, que pueden ser observados y medidos.

A mediados del mismo siglo otro psicólogo, también norteamericano, B. F. Skinner desarrolló una posición conocida como conductismo radical o conductismo base. Él estaba de acuerdo con la opinión de Watson de que la Psicología es el estudio de conductas observables en individuos interactuando con el ambiente; aunque sostenía que los procesos internos, como los sentimientos, debían ser estudiados también a través de los procesos científicos usuales, con un énfasis particular en los experimentos controlados utilizando animales y humanos.

Desde 1950, los psicólogos conductistas han producido una impresionante cantidad de estudios dirigidos a entender cómo se producen y mantienen los diferentes tipos de conductas.

Los estudios realizados utilizando los principios conductistas han arrojado principalmente conocimientos sobre la *modificación de la conducta* o *análisis aplicado de la conducta*, útiles en especial para la terapia de la conducta,

métodos de enseñanza y entrenamiento, y los efectos de las drogas en la conducta, entre otros.

Muchos críticos afirman que el conductismo "sobre simplifica" la conducta humana y que ve al hombre como una automatización en vez de una criatura con propósito y voluntad. A pesar de la opinión de estos críticos, el conductismo ha tenido gran impacto en la Psicología: ha impulsado la experimentación científica y el uso de procedimientos estadísticos en las investigaciones.

Su más importante logro es haber conseguido cambiar el propósito principal de la Psicología hacia la solución de verdaderas problemáticas relacionadas con la conducta humana. Como el aprendizaje puede ser entendido como una forma de modificación de conducta, los procedimientos desarrollados por los conductistas han probado ser de gran utilidad para muchos maestros y escuelas durante las últimas generaciones.

En el segundo y tercer decenio del siglo, las teorías psicológicas más populares en los Estados Unidos, además de la watsoniana, fueron la de McDougall y la de Freud. Ambas, pero en particular la primera, se caracterizaban por la importancia atribuida a los instintos hereditarios en el

hombre. Watson inicialmente aceptó esta idea, pero luego, influido por la posición radical de Kuo e impresionado por el desacuerdo y la confusión entre los psicólogos que intentaban clasificar los instintos, optó decididamente por una postura, que, por un lado, no reconocía la utilidad y validez psicológica del concepto de instinto y, por el otro, negaba que el hombre estuviese al momento del nacimiento dotado de un bagaje psicológico personal. En 1925, Watson llegó a afirmar que el recién nacido tiene un repertorio de reacciones extremadamente limitado, como reflejos, reacciones posturales, motrices, glandulares y musculares, pero dichas reacciones afectan al cuerpo y no son rasgos mentales; el niño nace sin instinto, inteligencia u otras dotes innatas, y será sólo la experiencia ulterior la que caracterizará su formación psicológica. Watson adoptaba así una posición igualitarista: "*los hombres nacen todos iguales*", y llena de confianza en poder influir en el desarrollo del sujeto, controlando las experiencias a que se expone. Con una afirmación que se hizo famosa, Watson declaraba que si le hubiesen dado una docena de niños sanos, los habría podido convertir fácilmente en buenos doctores, magistrados, artistas, comerciantes, independientemente de sus hipotéticas "tendencias, inclinaciones, vocaciones, raza de los antepasados".

Según esta posición el hombre era totalmente producto de sus *experiencias*. Por consiguiente, adquiriría importancia central el estudio del aprendizaje, es decir, la manera como el hombre adquiere un repertorio de comportamientos motores, verbales, sociales, etc., que luego serán los elementos constitutivos de su personalidad. Aunque a menudo los psicólogos de tradición conductista hayan aceptado la idea de que parte de los rasgos psicológicos de una persona está vinculada a sus predisposiciones hereditarias, es cierto que de su opción *ambientalista* surgió el interés dominante por el estudio del aprendizaje.

La obra de *Tolman*, (1976) constituye uno de tantos casos que se diferenciaban del conductismo watsoniano acogiendo ideas cognocitivas o incluso psicoanalíticas. Tolman se vinculó directamente al intento de especificar el objeto psicológico mejor de lo que creía haber hecho Watson. En efecto, la posición "molecularista" de Watson tenía el peligro de identificar el "comportamiento" de las "contracciones musculares" y de remitir su estudio a la fisiología. Por el contrario, Tolman creía que existía un "específico psicológico" caracterizado por su "molaridad" (es decir, no descomponible en componentes simples, so pena de desnaturalizarlo) o bien por su irreductibilidad. Ese

"específico", sin embargo, no era de naturaleza psíquica, sino de naturaleza comportamental, tal como Watson había afirmado, sólo que se caracterizaba por el hecho de poseer propiedades emergentes. Para Tolman, si caracterizásemos el comportamiento, por ejemplo de un ratón que mueve una cuerdecita para acercarse a la comida, sólo con los componentes motores habríamos dado una descripción fisiológica. Para llegar a una descripción psicológica deberíamos tener en cuenta los predicados que emergen del comportamiento de ese ratón; es decir, del hecho que muestra "cogniciones" e "intencionalidades" (o sea, está orientado hacia metas).

Se puede seguir mejor la argumentación de Tolman refiriéndose al predicado de la intencionalidad que es tan importante en su obra, hasta el punto que se ha hablado de ella como un "conductismo intencional". Perry ya había analizado el comportamiento finalizado y había afirmado que se caracterizaba por la "docilidad" o presencia de un aprendizaje, por el que, dado un determinado *ambiente*, la respuesta se presenta sólo si se tiene un determinado resultado. Para que el individuo sepa que la respuesta lleva precisamente al objetivo deseado, la conexión tiene que haberse verificado en el pasado y el individuo tiene que

haberla aprendido. Realizando experimentos con los animales Tolman explicitó en términos empíricos la problemática inherente a la intencionalidad del comportamiento.

Tolman se aparta indudablemente de la mayor parte de los conductistas. Sin embargo, ha adoptado de ellos la metodología y el punto de partida: el comportamiento.

Tolman habla a menudo de "variable interviniente", reconociendo que un método objetivo conoce sólo la variable dependiente representada por el comportamiento, y sin embargo, puede inferir del mismo la presencia y las características de las variables mentales que intervienen. En efecto, conociendo los valores de las variables independientes (estímulos ambientales, experiencia anterior, estado pulsional, etc., variables que Tolman propone definir en términos operacionales) y los valores del comportamiento efectivo, es posible hacer inferencias sobre las variables intervinientes (propiedades que el sujeto atribuye al objeto, capacidades, y demás) que, como dice Tolman, son entidades objetivas, definidas en los términos de las funciones que las conectan con las variables independientes por una parte y con el comportamiento final por la otra.

Como explica Tolman (1976), la Psicología había abandonado muy pronto el ideal de detectar las conexiones puras por las cuales, dado el estímulo S, se verifica siempre la respuesta R. La realidad nos dice que S puede provocar respuestas diversas,  $R_1, R_2, R_3, \dots$ , que por consiguiente no pueden ya ser consideradas puramente función de S, según el esquema:

$$S - R$$

luego

$$R = f(S)$$

sino que deben referirse también a una variable que interviene entre S y R:

$$S - I - R$$

entonces,

$$R = f(I, S)$$

En particular, la superación de la simple conexión S - R se habría dado en un primer momento en referencia con la importancia de variables intervinientes del organismo y en un segundo momento, en referencia con toda la personalidad.

Al aceptar conceptos no observables, la teorización psicológica se dejaba una vez más influir por el modelo de las ciencias naturales, cuyo debate epistemológico reconocía, cada vez con mayor claridad, la relación que, dentro de una ciencia, existe entre teoría y datos empíricos. Dos movimientos epistemológicos conectados entre sí tuvieron, alrededor de 1930, un peso importante en la Psicología: el neopositivismo y el operacionalismo. Del neopositivismo, muchos psicólogos sacaron en particular los criterios para construir teorías y modelos fundados y convalidados sobre datos empíricos, pero que también incluían constructos teóricos (la teoría hipotético-deductiva de Hull constituiría su ejemplo más destacado), y además la distinción entre datos empíricos aceptables. Esta distinción iba especialmente bien para los conductistas e incluso consagraba su opción antiintrospeccionista. A menudo, fue descrita en esa época en los términos operacionalistas, por lo que el científico puede realizar sólo determinadas "operaciones". En realidad, como demostró Curi (1973), el análisis de las operaciones científicas había sido originariamente introducido por Bridgman como instrumento heurístico de conocimiento de la actuación del científico; los conductistas, en cambio, lo aceptaron del modo que congeniaba más con ellos.

Clark Hull recogió de Watson el conductismo molecular, de Thorndike la idea de que la recompensa constituye un requisito fundamental del aprendizaje, de Tolman la referencia metodológica a las variables intervinientes. Partiendo de estas premisas y basándose en el principio del condicionamiento clásico, Hull construyó una teoría hipotético-deductiva que intentaba para la Psicología la misma sistematización lógica y matemática presente en las ciencias físicas. El sistema de Hull consta de definiciones, postulados, corolarios y teoremas; y permite hacer predicciones no sólo sobre la dirección, sino también sobre los aspectos cuantitativos del comportamiento. Si pensamos que la Psicología halla a menudo dificultades en predecir si una cosa sucederá (¿se decidirá Pedrito a ir al teléfono?), aparece muy fascinante el intento de Hull de llegar -a través de sofisticadas ecuaciones- a caracterizar también cuantitativamente el comportamiento (¿cuánto tiempo empleará Pedrito para llegar hasta el teléfono?). Está claro entonces por qué el análisis de Hull pudo forzosamente limitarse a pocas situaciones experimentales, relativas al comportamiento de ratones, y que las formulaciones tuvieran que someterse a revisiones y a críticas.

La teoría general de Hull apareció en 1943 en un libro con el título *Principles of Behavior*, pero fue sometida a diversas modificaciones expuestas en una versión menos sistemática en el volumen póstumo *A Behavior System*, en 1952. En ese decenio, el impacto de Hull sobre la Psicología experimental norteamericana fue tan grande, que casi todos los investigadores se veían obligados a citarlo en la bibliografía.

Si Hull creía en la utilidad de la teoría, Skinner, (Pereira et al, 1988) en cambio, se mostró contrario a la misma. Skinner no se oponía a cualquier teoría, sino sólo a las teorías elaboradas generalmente por los psicólogos, que introducen conceptos "mentalistas" que corren el riesgo de plantear procesos y hechos puramente hipotéticos y son en su opinión inútiles. Skinner, está interesado por la observación del comportamiento y su relación con las "contingencias de refuerzo"; es decir, las ocasiones en que a una determinada respuesta ha seguido una recompensa. Su idea es que este tipo de análisis puede ser suficiente para explicar cualquier forma de aprendizaje, incluso el aprendizaje lingüístico. La consecuencia de ello es que la referencia a procesos que se verificaran en la mente sería inútil y engorrosa, además de ser difícilmente objetivable.

Skinner extrapola su análisis de carácter general partiendo del estudio del comportamiento de ratones y palomas confinados en una jaula. Entre las diversas respuestas que el animal puede dar se escoge una de modo que vaya seguida de un estímulo reforzador. Se observará que la respuesta seguida de refuerzo tenderá a presentarse cada vez con mayor frecuencia. Este *paradigma* se llama "*condicionamiento operante*" y se diferencia del estudiado por Pavlov (llamado "clásico" o "respondiente") por el hecho de que la respuesta no sigue sino que precede al estímulo crítico. En el caso del perro de Pavlov, el estímulo incondicionado (comida) o condicionado (campanita asociada a la comida) provoca necesariamente la respuesta incondicionada. En el caso del ratón de Skinner, el organismo emite cada vez más a menudo la respuesta que ha sido seguida de un refuerzo.

Desde los años treinta hasta hoy Skinner y sus colaboradores, -entre ellos P. E. Meehl (1950)-, realizaron muchísimos experimentos con el fin de especificar mejor la relación entre adquisición de comportamientos y hechos reforzadores, en particular por los efectos de "programas" diferentes de refuerzo. El paradigma del "*condicionamiento operante*" se ha transformado en un esquema fundamental en Psicología comparada y fisiológica para estudiar también otras variables

(como por ejemplo, ¿el fármaco x tiene efectos colaterales sobre el comportamiento y?), y se ha convertido en una clave de bóveda para explicar aprendizajes complejos que quedaban inexplicados partiendo del "condicionamiento clásico". En efecto, éste se basaba en la existencia de reacciones incondicionadas (en el hombre se han hallado muy pocas) y en la formación de condicionamientos de segundo orden (la campanita del perro de Pavlov) y por tanto de orden sucesivo, pero la posibilidad de obtener condicionamiento de cuarto, quinto, etc. orden quedaba sin demostrar. En cambio, está claro que el condicionamiento operante se aplica a cualquier tipo de respuesta, porque cada uno de ellos puede ser seguido de refuerzo. Skinner, por consiguiente, se empeñó en estudiar las principales respuestas humanas, buscando los hechos reforzadores que provocan su mantenimiento o consolidación.

En esta perspectiva Skinner puso de manifiesto el carácter "manipulable" del comportamiento humano, denunciando por un lado el papel desempeñado por ciertos grandes agentes de control como la Familia, el Estado y la Iglesia y, por el otro, proponiendo, en una novela utópica, utilizar con buen resultado esas mismas "reglas de manipulación", de modo que

se llegue a realizar una especie de "república" platónica, gobernada por los sabios.

De acuerdo con Pereira y colaboradores (1987) en "Teorías Conductuales de la Motivación", Skinner (1953) en su análisis del comportamiento humano reconoce que los reforzadores condicionados son muy importantes para explicar la actividad humana y, a partir de esa consideración presenta las subclases de reforzadores condicionados: *Simples, generalizados y sociales*. Sigue argumentando Pereira que los reforzadores condicionados simples derivan sus funciones de un reforzador particular, en tanto que los reforzadores condicionados generalizados se asocian a varios reforzadores que le sirven de sustento, y su efecto puede perdurar aún cuando las necesidades básicas hayan sido satisfechas. Por último, los reforzadores de tipo social surgen cuando la respuesta de un sujeto humano incrementa la del otro.

Dada la importancia fundamental de este principio de Skinner, llamado también Ley del Efecto o Ley del reforzamiento debido a Thorndike, se ha tratado de enunciarlo en términos más generales y precisos: *Una respuesta susceptible de ser aprendida que va seguida por un acontecimiento reforzante (un estímulo) tendrá un incremento en su fuerza o probabilidad de*

ocurrencia. Quienes critican esta ley argumentan que esta formulación no es una ley empírica, sino más bien una definición de un acontecimiento reforzante; lo cual significa que si un reforzador se define como algo que aumenta la fuerza de una respuesta, entonces, por sustitución, el enunciado de la ley planteará que *una respuesta susceptible de aprenderse y que va seguida de algo que aumenta la fuerza de la misma, tendrá un incremento en la fuerza*; lo que la convierte en una *circularidad vacua*, pues es incuestionable que en este principio debe haber algo más que la tautología trivial de que "una rosa es una rosa".

Meehl (1950), en su artículo titulado: "*Sobre la circularidad de la ley del efecto*", trata de demostrar la capacidad empírica de esta ley llegando a la conclusión que su contenido se refiere a la generalidad de un reforzador, mediante la reformulación: "*Todos los reforzadores son transituacionales*"; es decir, *un reforzador puede usarse para aumentar la probabilidad de cualquier respuesta susceptible de ser aprendida* (E. Hilgard, 1980).

En su cuestionamiento respecto a la hipótesis de transituacionalidad de los reforzadores de Skinner (Meel, 1950), Pereira arguye que "... si se establece

experimentalmente que un estímulo actúa como reforzador para una respuesta x de un sujeto, se puede predecir que reforzará la respuesta y del mismo si y cumple con el requisito de ser también una operante; así, la definición del estímulo como reforzador para y se puede hacer al tomar como referencia el incremento en x y no en y, a fin de romper la circularidad."

Conforme a lo anterior, Pereira et al manifiestan refutaciones a la teoría planteada por Skinner, desprendiendo al concepto de refuerzo de toda su potencialidad predictiva, ya que no es posible identificar un conjunto de características a todo el conjunto de reforzadores. Ellos plantean que la hipótesis de transituacionalidad no puede soportarse por sí misma y esto puede demostrarse mediante el *Principio de Premack* y con las investigaciones en el área de *restricciones biológicas del aprendizaje*.

De acuerdo con el análisis expuesto precedentemente, esta investigación se fundamenta en el Principio de Premack, y por tanto su desarrollo girará en torno a esta teoría, la cual se caracteriza por una forma distinta de abordar el concepto de refuerzo.

### 3. TEORÍA DEL VALOR DE PREMACK

El principio de Premack presenta una reevaluación útil del refuerzo y de la ley del efecto, que promete aumentar su generalidad.

Este argumento de Premack consiste en hacer notar una suposición implícita contenida en formulaciones previas de la ley del efecto, cual es que la respuesta o las actividades que han de ser reforzadas son neutras o no tienen ningún valor intrínseco para el sujeto. Pero supongamos que se adopta el punto de vista opuesto, el de que el organismo se dedica a varias actividades (como comer, correr, manipular, jugar, etc.) que tienen un valor intrínseco variable para él. Además, suponiendo que usando ciertos medios se clasifican estas actividades ordenándolas de la más a la menos apreciada, en el orden A, B, C, D, ...

Acorde con este ordenamiento de las actividades, Premack dice que la única formulación con sentido es la que vincula la relación de reforzamiento con este orden de preferencia: una

actividad dada puede usarse para reforzar aquellas de valor menor, pero no aquellas de mayor valor; de tal manera, que puede usarse B para reforzar C o a D, pero no para reforzar a A. Aceptar este punto de vista conduce a una visión "relativa" del reforzamiento. Una actividad dada puede usarse para reforzar unas respuestas pero no otras: C puede reforzar a D, pero no a B, aunque B sea también aprendible, como se notaría si A dependiese de B. Así, los reforzadores no son *transituacionales*; y un reforzador dado no puede usarse para hacer más fuerte una respuesta aprendible independientemente de cuál sea ésta. Más bien, un evento reforzará solamente los eventos de valor menor, pero no los de valor mayor.

Hasta aquí Premack ha alterado la idea transituacional de Meehl, pero para evitar la circularidad incluye dos observaciones en vez de una para agregarle el contenido empírico a su Principio y poder realizar predicciones experimentales, mediante la suposición de transitividad de la *relación de reforzamiento*:

"Si se encuentra que el evento R refuerza a Q y éste refuerza a Z, entonces se puede predecir que R reforzará a Z". Esta

proposición podría ser falsa o verdadera, de donde se sigue que se podría poner a prueba el contenido empírico.

Aquí, el valor se manifiesta por la conducta que se presenta cuando el sujeto tiene opciones de diferente naturaleza jerarquizadas por él mismo (valor) y puede elegir libremente entre ellas, de tal forma que le da más importancia a la opción (estímulo) que ubica en primer lugar. Este valor asignado a dicha opción puede medirse por la probabilidad de que el organismo responda al estímulo, la cual puede ser estimada por la duración de la conducta (respuesta).

El Principio de Premack sobre el refuerzo está basado en los siguientes dos postulados:

- Todo sujeto ordena los eventos de su medio en una escala jerarquizada de valores.
- El valor que un sujeto asigna a un evento puede establecerse por la duración de la respuesta en interacción con dicho evento.

De la misma manera, Pereira y colaboradores manifiestan que a partir de estos postulados, Premack define la función de refuerzo, como aquella en la cual a una respuesta de menor



duración se le hace contingente una de mayor duración; la operación inversa define la función de castigo. Además manifiesta que es posible transformar la duración de cada respuesta en una medida de probabilidad, entendida como la cantidad de tiempo empleado en la respuesta sobre el tiempo total posible.

Para la realización de esta investigación y lograr la interpretación de los datos de manera coherente, este trabajo de investigación se apoya en la *Teoría de Valor de Premack*, puesto que es la más ajustada a su propósito.

El valor es una dimensión biológica que los individuos asignan a los eventos que los rodean, de la misma forma que les asignan dimensiones físicas reales como tamaño, peso, color, entre otros (Pereira V., González, Gutiérrez, Piñeiro y Salej, 1988). El llamar al valor "*dimensión psicológica*" implica que su asignación depende fundamentalmente de la interacción que el organismo tenga con el evento o de la respuesta que dé ante él.

El valor es entonces una dimensión del estímulo que es la medida en que da alternativas de respuesta: tal valor determina la duración de las respuestas de interacción con el

estímulo y a la vez, está determinado por una serie de factores biológicos, experienciales y medioambientales, Pereira (1994).

Este concepto de valor implica comparación, se valora más que, menos que o igual a; sin embargo, para que estas diferencias en valor sean indicativas de la preferencia, es necesario que el organismo esté en una situación que le permita elegir. Si hay imposición no se puede evaluar preferencia a través del valor. Para que en una situación, se presente elección, debe haber una disponibilidad equivalente de las alternativas; es decir, que el organismo debe tener la misma oportunidad de ejecutar las distintas respuestas que se medirán en una situación.

La condición metodológica que permite esta operación se denomina "línea base". Para Premack, ésta debe ser una situación de duración limitada donde el sujeto tiene la misma disponibilidad de emisión de todas las respuestas durante todo el tiempo de medición.

#### 4. MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

##### 4.1. LA MOTIVACIÓN

En la conversación diaria, decir "¿qué les pudo motivar para hacer lo que hicieron?" equivale a "¿qué causa lo incitó a hacer tal cosa?", "¿por qué actuaron de ese modo?". Para el psicólogo, cuya disciplina en su totalidad aspira a revelar las causas de la conducta, el vocablo motivación tiene un significado más específico: motivar es dar energía a la conducta (literalmente: moverla) y dirigirla hacia una meta.

En la medida que iba cobrando difusión la teoría darwiniana de la evolución, se comenzó a mirar la conducta humana menos como el producto de una elección racional y más como el producto de fuerzas biológicas.

La motivación es uno de los factores internos de los organismos o del psiquismo que actúa en la percepción, junto

con los factores externos del entorno (duración, organización e intensidad de los estímulos o de la situación). Entendemos aquí por motivación un estado de tensión del sistema nervioso, determinado, bien por desequilibrios fisiológicos (hambre o sed, por ejemplo) o bien por adquisiciones previas con respecto a determinados objetos del entorno psíquico y social bajo el aspecto de deseos, intereses o temores.

Por lo que respecta a motivaciones de carácter menos fisiológico, la observación muestra que el sujeto perceptor divide el ambiente que le rodea de acuerdo con sus propios intereses: el estudiante en la calle se fijará en los escaparates de las librerías, el ama de casa en los precios de los artículos de consumo, el niño en los juguetes, etc.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognocitivos y los afectivo-motivacionales a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognocitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada. Banach (1996), opina al respecto que "se

puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognocitivo y motivacional a la vez"; en consecuencia, en la mejoría del rendimiento académico se debe tener en cuenta tanto los aspectos cognocitivos como los motivacionales. Para aprender es imprescindible "poder" hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognocitivos), pero además es necesario "querer" hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficiente (componentes motivacionales).

Los especialistas más destacados en este tema como por ejemplo Paris Lipson y Wixson (1.983), Pintrich (1.989), Pintrich y De Groot (1.990) opinan que para tener buenos resultados académicos, los alumnos necesitan poseer tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales, lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

Si se analizan las principales teorías planteadas por Pintrich (1989) sobre motivación: teoría atribucional de la motivación del logro de Weiner, teoría de la autovalía de Covington y Berry, la teoría de las metas de aprendizaje de Dweck, la teoría de Nicholls y el modelo de eficacia percibida de Schunk, se destacan los siguientes constructos,

respecto de variables personales de la motivación: el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje. En consecuencia, estos factores y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar.

Estas variables personales también están recogidas en el marco teórico sobre motivación planteado por Pintrich, (1.989), Pintrich y De Groot (1.990), donde se integran tres componentes: El *componente de expectativa*, que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea; este componente se podría traducir en la siguiente pregunta: ¿soy capaz de hacer esta tarea? El *componente de valor*, que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea; este componente se podría traducir en: ¿por qué hago esta tarea? El *componente afectivo*, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. Esto se podría plantear: ¿cómo me siento al hacer esta tarea?

Ester Barberá (1997) plantea sobre los principios de la teoría de la motivación, que a lo largo de la historia, la Psicología ha proporcionado respuestas parciales a las distintas preguntas sobre los motivos de la actividad

psíquica del hombre. Los conceptos de 'voluntad', de 'instinto', de 'pulsión', de 'impulso', de 'incentivo', de 'auto-realización personal', de 'expectativas' o de 'atribuciones causales' han sido esgrimidos como argumentos capitales en el análisis de la motivación. La primera conclusión ante conceptos tan dispares como los que se acaban de nombrar es que los motivos son muchos y muy variados, por lo que la motivación se definiría como un proceso multideterminado (Barberá y Molero, 1996; Fernández-Abascal, 1997; Garrido, 1996).

#### **4.2 LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE**

La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción; es decir, estimula la voluntad de aprender. La motivación sólo es observable a través de la conducta del individuo.

En este contexto, el papel del docente es inducir motivación en sus alumnos para su aprendizaje y comportamiento para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase. La

motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.

Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el alumno, el profesor y el medio.

En cuanto al alumno, la motivación influye en las rutas que establece, perspectiva asumida, expectativas de logro, atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso; en el profesor es de gran relevancia la actuación (mensajes que transmite y la manera de organizarse).

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto en el ámbito universitario como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte.

La pedagogía es muy compleja y se dice que cada maestro y cada escuela es un mundo aparte con sus propias creencias

basadas en sus estrategias de enseñanza diaria. La posición más común tomada por los directores de las escuelas tanto como por los maestros es la que describiremos a continuación, conocida como *La Educación Tradicional*, y que se basa fuertemente en la teoría conductista./

Un maestro de la educación tradicional cree en lo siguiente:

- Todo estudiante necesita ser calificado con notas, estrellitas, y otros incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares.
- Cada estudiante debe ser calificado con base en los estándares de aprendizaje, que la profesora traza para todos los estudiantes por igual.
- El currículo debe estar organizado por materias de una manera cuidadosa, en secuencia y detallado.

Los maestros que aceptan la perspectiva conductista asumen que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente y que todo comportamiento es aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de relaciones reforzantes que dicho comportamiento ha recibido.

Como para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los maestros y la Universidad deben de proveer a los estudiantes de un ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

Las conductas no deseadas de los estudiantes en el aula pueden ser modificadas utilizando los principios básicos de modificación de conducta.

X Una importante aplicación del condicionamiento operante utilizado en la educación tradicional es la de "Aprendizaje Programado". En esta técnica las materias son divididas en pequeños simples pedazos o marcos de referencia, en que en cada parte al estudiante se le bombardea con una cantidad de preguntas a las que el estudiante conoce la respuesta y probablemente conteste correctamente; luego de una en una se van agregando preguntas al repertorio, dando premios e incentivando las respuestas correctas.

Desde esta óptica educativa y considerando el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante universitario de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que desea

alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del alumno en el ámbito académico. Pero, para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también aquellas otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y que le interactúan.

En el estudio del comportamiento humano, pocos conceptos han suscitado más interés y despertado tantas expectativas como los vinculados con los procesos motivacionales. Los psicólogos, sin embargo, no se muestran unánimes respecto del papel que la motivación desempeña en el análisis explicativo de la conducta: Mientras para algunos se concibe como un tema psicológico preferente, otros lo interpretan como una noción superflua, destinada a desaparecer del vocabulario de la investigación experimental.

La relevancia de la motivación se pone de manifiesto al afirmar que "una psicología que no concede a la motivación un lugar central en sus preocupaciones no merece calificarse de ciencia de la conducta" (Siguan, 1979); sin ella no hay

movimiento, ni actividad psíquica, ni es posible el comportamiento.

Las definiciones más compartidas de lo que es la motivación implican al conjunto de procesos que se interesan por las causas de que se hagan o se dejen de hacer determinadas cosas, o de qué se hagan de una forma y no de otra. Se trata, por tanto, de un constructo teórico no sólo básico para la Psicología, sino, además, "ambicioso en cuanto al alcance, atractivo por las metas planteadas y tremendamente complejo por la diversidad de componentes que conlleva" (Fernández-Abascal, 1997).

Aunque la idea de motivación remite siempre a los factores causales del comportamiento, es muy frecuente su utilización con un sentido meramente descriptivo. Cuando se afirma, por ejemplo, que alguien está muy motivado por el estudio, se suele argumentar esta afirmación describiendo minuciosamente el comportamiento de la persona en cuestión (por ejemplo, número de horas que ha estado sentada ante los libros en actitud de concentración).

... no obstante, la descripción, por minuciosa y detallada que sea, nunca puede sustituir a los argumentos explicativos. Las conductas sólo proporcionan indicios, más o menos fiables y más o menos asentados, de la estructura procesual que subyace a la actividad psíquica. Pero nunca encierran en sí mismas una explicación cabal de los motivos comportamentales (Sánchez Cánovas y Sánchez, 1994).

En el ámbito educativo, la falta de motivación suele mencionarse cuando algo falla en el proceso de aprendizaje. Muchos profesores, universitarios y no universitarios, se quejan del poco aliciente que despierta en ellos la actividad docente que ejercitan a diario, atribuyendo su falta de interés al bajo nivel motivacional de los estudiantes: "Parece que no les interesa nada de lo que se dice en clase, que su cabeza está en otro lugar". Y, a menudo, suele ser así, por lo que luego confirman los propios estudiantes. Lo que está implícito en frases como esta es que si estuvieran motivados o si se les consiguiera motivar hacia el estudio, aprenderían más y obtendrían mejores resultados académicos.

En tales casos, se suele mencionar la importancia de los procesos motivacionales en sentido negativo. Se obtienen bajas calificaciones porque no hay interés (haciendo caso omiso de la capacidad) o no se presta atención en clase por

falta de motivación hacia lo que se enseña, sin pensar en otras posibles razones, por ejemplo las preocupaciones personales. Es curioso, además, observar cómo padres, profesores y estudiantes suelen exculparse a sí mismos, atribuyendo a los demás la responsabilidad por la falta de motivación. Los padres suelen pensar que los profesores no saben motivar a sus hijos y, a su vez, los profesores se quejan del bajo estímulo motivacional que reciben de los estudiantes. Los alumnos piensan que las clases son aburridas, que no saben despertar su curiosidad (Barberá, 1994).

Estas reflexiones, que con toda seguridad no resultan ajenas a ningún docente, llevan a sintetizar que, si bien resulta indiscutible la implicación de factores motivacionales en las explicaciones psicológicas, a menudo, a la motivación se le ha atribuido un poder excesivo. Como Nuttin (1980) reconociera hace ya algunos años, la comprensión de una conducta exclusivamente en términos motivacionales es muy parcial. Hay otros factores, físicos y fisiológicos, personales y situacionales, que intervienen no sólo en el cómo del proceso, sino también en su determinación. La motivación, por tanto, no es el único origen del

comportamiento. En tanto docentes implicados en la acción educativa, casi todos han tenido experiencias negativas consiguientes a la atribución de alto poder a la motivación, al creer que las capacidades no cuentan o al asumir que todos las tienen y que el éxito o fracaso sólo depende del interés personal.

La Psicología se ha aproximado al estudio de la motivación humana desde perspectivas muy diversas. Mientras el psicoanálisis, por ejemplo, sostiene que las motivaciones básicas son de carácter inconsciente aunque producen efectos en la conducta, gran parte de la Psicología experimental y, en particular, los enfoques cognocitivo y socio-cognocitivo se han interesado por el análisis motivacional de las actividades voluntarias, tal y como se plantean en el momento de optar por una profesión, elegir una casa o renunciar a vivir en un determinado país.

Este trabajo trata básicamente del modelo conductual de la motivación, en especial del *Principio de David Premack*, el cual supone que el individuo puede asignar valor o utilidad a posibles incentivos, y que hace su decisión de acuerdo con el

riesgo supuesto; está dispuesto a correr mayor riesgo por algo que valora más.

Siguiendo esta línea, Pereira y colaboradores (1994 a) definen *la motivación como un constructo hipotético que se ocupa de encontrar los determinantes de la elección o cambio conductual*. Estos determinantes los han agrupado en tres grandes categorías: la primera, se relaciona con los aspectos *biológicos*, donde se incluyen las *condiciones orgánicas*: limitan las posibilidades de acción y de percepción. En segundo lugar, se considera *la experiencia particular del individuo*: así, las elecciones de un individuo están influidas por lo que él ha hecho en el pasado, y las consecuencias que por ellas ha recibido. El último determinante, debido al *medio ambiente actual* del individuo: según Premack, las teorías de refuerzo han rescatado el papel de las consecuencias que se suministran a un organismo después de su ejecución como un factor muy importante en el fortalecimiento y mantenimiento del comportamiento del individuo.

Para aprender es imprescindible querer hacerlo mediante los componentes motivacionales: lo cual hace referencia a "tener la disposición, la intención y la motivación suficientes"

(Núñez, y González-Pumariega, 1966). De acuerdo a Premack, para conseguir el aprendizaje es necesario tener en cuenta las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea; es decir, el valor que se le da a ésta.

Referente a esta última afirmación, las metas que persigue el alumno, las cuales las elige libremente él mismo, dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a diferentes patrones motivacionales. Las distintas metas elegidas por el alumno se pueden situar entre dos extremos que pueden ir desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca; de modo que algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento escolar, Elliot y Dweck (1988); otros, entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984); y finalmente otros diferencian entre metas de dominio y metas de rendimiento (Ames, 1992 y Ames y Archer, 1988).

Las primeras metas (de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, centradas en el "yo", y de rendimiento) porque comportan formas de afrontamiento

diferentes, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de las valoraciones negativas. En este sentido decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender. Estos dos grupos de metas generan dos patrones motivacionales también distintos; así, mientras que el primer grupo lleva a los alumnos / as a adoptar un patrón denominado de "dominio" (mastery) aceptando retos y desafíos para incrementar sus conocimientos y habilidades, el segundo grupo conduce a un patrón denominado "indefensión" (helpless), en donde los estudiantes tratan de evitar los retos o desafíos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea.

Sin embargo, algunos autores (Heyman y Dweck, 1992; Smiley y Dweck, 1994) afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta. De forma que, cuando los estudiantes (ya sea de una u otra orientación de meta) tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea, muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito. Por el contrario, cuando dudan de su capacidad, las diferencias en orientación de metas, reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller y Dollard, 1941).

#### **4.3 LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO**

**4.3.1 El rendimiento académico.** Muchos autores han coincidido que el rendimiento académico es un concepto eminentemente físico. García Hoz, V. (1985) (citado por Suárez, Evangelista, 1999) expresa que el rendimiento académico "... matemáticamente vendrá expresado por la relación entre el trabajo útil y el trabajo empleado". El rendimiento académico es un producto resultante del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa y producido

por el propio alumno. "Desde luego no es el resultado de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma, nunca bien conocida, de factores que actúan en y desde la persona que aprende". (García Hoz, V., 1984).

El centro de este estudio es investigar la asociación de los factores motivacionales, definidos mediante las tres categorías motivacionales dadas con anterioridad (factores motivacionales relativos al medio ambiente actual del estudiante, factores motivacionales debidos a la experiencia del alumno y factores motivacionales relativos al organismo del sujeto) con el rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena.

Desde un punto de vista objetivo, el rendimiento académico se representa generalmente por una calificación (nota) cuantitativa o en algunos casos cualitativa, que infiere el aprendizaje del alumno.

Por esto se habla de alumnos que presentan alto o bajo rendimiento académico, según sea el caso. Una de las clasificaciones tenidas en cuenta en algunas investigaciones sobre el rendimiento académico es la de Álvarez y

García(1996). Ellos definen como alto rendimiento los alumnos que logran calificaciones promedio mayores o iguales que cuatrocientos puntos sobre quinientos (400 / 500), y bajo rendimiento académico los alumnos que obtienen calificaciones menores o iguales que trescientos cuarenta y nueve puntos sobre quinientos (349 / 500).

**4.3.2 Investigaciones sobre motivación y rendimiento académico en la Universidad.** Todo proceso pedagógico debe contener un componente motivacional por parte de los docentes, la institución y el contexto social hacia los estudiantes para que puedan ofrecer los resultados positivos que sirvan para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. Pero, la calidad educacional, en términos generales, ha estado especialmente referida a la medición del rendimiento que obtienen los estudiantes universitarios dentro del aula y en asignaturas cuyos resultados pueden ser expresados en términos cuantitativos, sin tener en cuenta factores motivacionales; estos resultados la mayoría de las veces son deprimentes. Son pocas las investigaciones que se han realizado en el país al respecto y muy pocas las referencias bibliográficas que dan cuenta de estudios científicos en este campo.

Álvarez y García (1996), quienes en su estudio desarrollado en la Universidad de Nariño, Colombia, sobre los factores que predicen el rendimiento académico, muestran que los alumnos que manifiestan alto rendimiento académico son los que están más a gusto con la carrera que están estudiando.

Los mismos autores expresan que las expectativas de la profesión no tienen incidencia sobre el rendimiento académico.

Autores como Thomas Gail (1986) en su trabajo de corte descriptivo *Cultivating the Interest of Women and Minorities in High School Mathematics and Science* evalúan el interés y la participación de las mujeres y minorías raciales en carreras de matemáticas, ciencias y sus especializaciones. Aquí se examinan los factores que influyen en la selección de estudiantes en este tipo de carreras; afirman que existen variables que permiten seleccionarlas y donde hay un permanente sesgo de elección estudiantil para cursar especializaciones en estas áreas; se encontró, además, que hay un bajo interés de las minorías para continuar en estas carreras: para analizar este punto se evaluó en primer lugar los programas existentes y los factores asociados con la motivación.

Por su parte, ALLISON, M. Ryan y PINTRICH, Paul (1997) con su trabajo *Should I ask for help? The Role of Motivation, Attitudes, in Adolescents' help seeking in Math Class* investigaron la influencia motivacional dentro de la conducta de pedir ayuda en la clase de matemáticas y se centraron en la percepción de los adolescentes acerca de los beneficios y ventajas asociados con esa conducta. Trabajaron con estudiantes de octavo y séptimo grado que responden a un cuestionario de percepción social y competencia cognocitiva, realización de metas, evitación y conducta adaptativa de pedir ayuda en la clase de matemáticas. Se encontró que ambos, tanto las ventajas como los beneficios, son influencias importantes dentro de la conducta de pedir ayuda, sin embargo solamente los beneficios obtenidos son buenos predictores de la conducta de pedir ayuda. Los resultados indican que percibir el alcanzar metas influye en pedir ayuda teniendo en cuenta las metas extrínsecas y la percepción de competencia cognocitiva dentro de la evitación de pedir ayuda. Los resultados también reflejan la importancia del eslabón cognocitivo y motivacional y la influencia de la percepción social.

WOLTERS, Christopher (1998), en su trabajo *Self Regulated Learning And College Students' regulation of Motivation,*

trata de la regulación motivacional relacionada con aspectos del aprendizaje autoregulado y de logro. Su descripción se realiza mediante la inclusión de los participantes, las mediciones y los resultados, teniendo en cuenta la descripción de estrategias usadas para combatir la baja motivación, las diferentes estrategias usadas a través de los diferentes tipos de problemas: regulación extrínseca, intrínseca y cognocitiva para alcanzar resultados. Aquí se concluye que la motivación extrínseca es derivada de factores que no son inherentes a la tarea y vienen a ser factores tales como elogios del profesor, aumento de grados, entre otros.

Martín Eaton and Myron H. Dembo (1997) en *Differences in the Motivational Beliefs of Asian American and non-Asian Students*, llegaron a la conclusión que los factores motivacionales son importantes para explicar la diferencia en la motivación de realización entre los estudiantes americanos asiáticos y no asiáticos; cada grupo difiere del otro en el valor del constructo para explicar la conducta de realización. Las Teorías de motivación de realización desarrolladas en estudiantes de estos países se profundizan en el individualismo, elección personal, estrés personal y responsabilidad, donde los niños en Estados Unidos aprenden a

sobresalir individualmente pero los estudiantes asiáticos deben aprender a identificarse con el grupo a que pertenecen.

Suárez (1999), se refiere a la promoción de la motivación con base en el trabajo de algunos investigadores como Barker, K. (1992), el cual indaga sobre cómo los estudiantes pueden ser motivados por expectativas claras, retroalimentación, premios, elogios, notas y la categorización de los objetivos; Elton, L. (1996) estudia cómo las actitudes de trabajo y motivación pueden aplicarse en el rendimiento de los estudiantes y ofrece algunas estrategias a los docentes de la facultad para que las usen para aumentar la motivación del aprendizaje, pero se discurre también a favor de permitir que los estudiantes determinen sus propias prioridades motivacionales.

West, L. (1995), también citado por Suárez, plantea sobre el interés y permanencia de los estudiantes en la Universidad, que la mayoría de ellos estaban extrínsecamente motivados para matricularse y la persistencia para mantenerse en ella estuvo influida por factores institucionales como ayuda financiera y servicios académicos de apoyo. Al respecto, también concluye Hunziker, C. (1991) que en un estudio para determinar los patrones de inscripción, persistencia y

graduación de estudiantes de "acción especial doméstica" (estudiantes que ingresaron sin el lleno de los requisitos para ser admitidos) en la Universidad de California, éstos mostraron alto potencial para el éxito académico.

Otras investigaciones enfatizan sobre algunos factores que afectan el logro académico de los estudiantes universitarios respecto de la edad. En este sentido Murray R. y Keeves J., (1994), indican que son los estudiantes mayores quienes poseen la mayoría de atributos que los llevarán hacia el éxito futuro. Como grupo, los estudiantes mayores demostraron un control interno y un perfil de estilo de aprendizaje que refleja características valoradas por educadores de postgrado incluyendo altos niveles de motivación, persistencia y responsabilidad, lo mismo que adaptabilidad para varios ambientes de aprendizaje y habilidades para el estudio independiente. Los resultados de la investigación concluyen que ya los estudiantes mayores han desarrollado altas habilidades de procesamiento metacognitivo. Sin embargo, en muchas de las universidades es bastante probable que la mayoría de los estudiantes de primer año sean jóvenes.

Al respecto, Richardson, J. (1995) en su trabajo expresa que los estudiantes mayores tienen significativamente más altas notas en darle significado a la orientación y más bajas notas en reproducir la orientación, tienen persistencia y logros educativos al menos tan altos como los demás estudiantes. Por su parte, Cabuya, Luis Alberto (2000) en su tesis de la Maestría en Educación titulada *Factores Motivacionales de los Estudiantes que Ingresan a la Carrera de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia*, deduce que estos estudiantes se caracterizan por ser una población joven (dieciocho años en promedio); según él, ésta es una edad óptima para ingresar a la Universidad, lo que les da criterio para elegir una carrera universitaria.

Los trabajos de investigación que tratan sobre el género señalan que hay diferencias en los comportamientos del aprendizaje de los estudiantes universitarios con respecto a este factor; así lo indican las investigaciones de Álvarez y García (1996); ellos encuentran que las mujeres son la mayoría y presentan mejor rendimiento académico que los hombres. Por su parte, Meyer, J. H. (1994) indica que las mujeres tienen más percepciones y aproximaciones al aprendizaje que los hombres. De la misma manera Weitz y Colver (1959) determinaron que las mujeres universitarias

pueden desempeñarse independientemente con más claridad sobre si lo que querían estudiar es lo que estudian. Larson y Scontrino (1976) señalan que el rendimiento académico de las mujeres es más fácil de predecir que el de los hombres. Carter y Meggins (1952) encontraron que las mujeres, sobre todo las jóvenes, tienen claridad sobre la carrera que escogieron, a excepción de los estudiantes de educación física.

Los factores de tipo cultural como el tiempo que los estudiantes universitarios dedican a las actividades culturales parece tener bastante fuerza predictiva sobre el rendimiento académico como lo concluyen Álvarez y García (1996): los estudiantes que dedican más tiempo a las actividades culturales, presentan alto rendimiento académico.

En cuanto al tipo de bachillerato como predictor del rendimiento académico, éste presenta distintas apreciaciones en las investigaciones realizadas al respecto. Así lo presentan Shuney (1956) quien afirma que los estudiantes procedentes de colegios públicos obtienen rendimientos académicos más altos que los privados; mientras que Coleman (1982) y Álvarez y García (1996) concluyen lo contrario, pero adicionando que los que cursaron su bachillerato en la zona

urbana, presentan alto rendimiento académico comparado con los de la zona rural.

Chissom y Lanier (1975) hallaron que los promedios de calificaciones del bachillerato influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Al referirse a los conocimientos previos del bachillerato y cursos anteriores, Larson y Scontrino (1976) encontraron que este factor era un eficaz predictor del rendimiento académico para los hombres, pero no así para las mujeres.

Hallinan, Peter y Danaher, Patrick, (1996) en su investigación de corte descriptivo *The Effect of Contracted Grades on Self-Efficacy and Motivation in Teacher Education Courses*, reportan las implicaciones de los cursos de educación docente y las diferentes actitudes fuertemente arraigadas hacia la evaluación tradicional que se perpetúa con la educación que reciben los estudiantes de pedagogía.

Respecto a las líneas de investigación que se tienen en cuenta en este artículo encontramos que el compromiso de adquirir nuevos grados contribuye para realzar el autoconcepto académico, y por otro lado cuando los estudiantes que previamente han tenido una baja ejecución y

luego sienten control en el proceso de evaluación aumentan favorablemente los niveles de autoeficacia y motivación. El aporte más importante de este artículo es la adopción de grados en los cursos de educación docente; es válido anotar algunas limitaciones posibles de tales esquemas: una es el volumen de trabajo extra para los aspirantes y los lectores, otra hace referencia a precisar el rango claro de ejecución de los estudiantes. Un pensamiento diferente sobre la evaluación, es aquel donde la problemática natural vislumbra acciones educativas que traen consecuencias negativas. Aumentar en los grados ocupa un espacio potencialmente importante en promover criterios de referencia de evaluación incrementando la autoeficacia y la motivación en los estudiantes. La confianza pedagógica considerada en este estudio compromete el desarrollo personal.

Un trabajo muy valioso es el desarrollado por Suárez Evangelista, Alfonso (1999) titulado *Factores Motivacionales relacionados con el Bajo Rendimiento Académico en Estudiantes de Finanzas y Sistemas Contables de la Fundación CIDCA de Santafé de Bogotá*, que por su corte metodológico y base en el *Principio de Premack*, le hace valiosos aportes a la presente investigación, que a continuación se enumeran:

Con respecto a los *factores o condiciones del medio actual o ambiental* se encontró que existen condiciones ambientales ofrecidas por la institución y por los docentes (en cuanto a la retroalimentación), junto a otros tales como los cambios de tipo laboral y los problemas familiares que tuvieron incidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes durante el período académico de 1997, pues de alguna forma incidieron en su motivación (de logros). Los problemas familiares y laborales, afectan a los estudiantes en situaciones como: la asistencia a clases, su concentración y su atención, que son indispensables en los procesos del aprendizaje.

En cuanto a los factores o condiciones de tipo experiencial se halló que los estudiantes traen deficiencias de su formación académica en la educación básica y media vocacional, lo cual presenta un cambio y por consiguiente una ruptura de las experiencias vividas por los estudiantes en los niveles anteriores con respecto al ambiente y conocimientos que tiene que enfrentar al nivel de la Educación Superior; nivel éste, en donde también se encontró que los estudiantes se sienten inseguros por los conocimientos que tienen que procesar y aprender de un semestre a otro; además, se encontró que los estudiantes son

conscientes que sus esfuerzos no corresponden con los resultados obtenidos, identificándose con diferentes situaciones para explicar sus procesos de aprendizaje; pero, no hay que perder de vista que estas son también razones para justificar su bajo rendimiento académico, ya que el conocimiento del método pedagógico CIDCA y el desarrollar las "actividades previas a las clases" por parte de los estudiantes, no son relevantes para el bajo rendimiento académico, lo cual señala que no existe un impacto positivo de dicho método en el rendimiento, cuando se sabe que el objetivo de un método pedagógico es impactar positivamente sobre los procesos del aprendizaje. Se destaca también la importancia del ambiente para el aprendizaje o diseño de acción didáctica que ofrezca la institución y por ende el docente a los estudiantes, de tal forma que sus experiencias sirvan como estímulos reforzadores para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje y que a su vez incidan en elevar su rendimiento académico; falta de "motivación de logro" en los estudiantes con respecto a la misma necesidad de logro, al desempeño y a la persistencia de la tarea.

Con relación a los factores o condiciones orgánicas de los estudiantes, el autor expresa que sólo los problemas de salud incidieron de alguna manera en su rendimiento académico y por

tal razón se pueden relacionar dichos problemas dentro de los factores internos de la motivación, indispensables para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

## 5 METODOLOGÍA

Esta investigación describe y explica respecto de la población en estudio, analizada exhaustivamente con base en información académica del primer semestre de 2000, si el rendimiento académico está asociado con cada uno de los factores motivacionales: relativos al medio ambiente actual, debidos a la experiencia particular y relativos a la situación orgánica del estudiante de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena de la ciudad de Santa Marta, Colombia.

### 5.1 POBLACIÓN

La distribución de la población se presenta en la tabla 1, donde la unidad objeto de análisis es el estudiante del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, quien posee las siguientes características:

- Está ubicado en cualquier semestre de II a X del primer semestre académico de 2000 o es estudiante de grado.

- Pertenece a la jornada diurna o nocturna.
- Presenta alto o bajo rendimiento académico

La población objeto de esta investigación se estudió exhaustivamente y estuvo conformada por 83 alumnos, que engloban el total de los estudiantes del II al X semestre incluyendo los estudiantes de grado del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena, tanto de la jornada diurna como nocturna, correspondientes al I semestre académico de 2000 y quienes presentan alto o bajo rendimiento; entendiéndose como alto rendimiento los alumnos que lograron calificaciones promedio mayores o iguales a cuatrocientos puntos sobre quinientos (400 / 500) y bajo rendimiento los alumnos que obtuvieron calificaciones menores o iguales que trescientos cuarenta puntos sobre quinientos (340 / 500), según clasificación de Álvarez y García (1996).

**Cuadro 1. Población de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena**

RENDIMIENTO ACADÉMICO	JORNADA		TOTAL
	Diurna	Nocturna	
Alto	14	22	36
Bajo	18	29	47
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>51</b>	<b>83</b>

Fuente: Admisiones y Registro de la Universidad del Magdalena: I semestre académico de 2000.

## 5.2 INSTRUMENTO UTILIZADO

El instrumento que se utilizó para la recolección de la información fue la encuesta explicativa (ver anexo A), la cual recogió la información para establecer la asociación entre el rendimiento académico y cada uno de los factores motivacionales.

Este instrumento consiste en 40 ítems elaborados de acuerdo con las distintas categorías de los factores motivacionales, previo estudio preliminar exploratorio de tipo descriptivo (prueba piloto), el cual permitió afinar los interrogantes para poder contrastar la hipótesis de la investigación. Las preguntas que se formularon, respondidas en forma voluntaria por los estudiantes, se determinaron por los siguientes factores categorizados en los factores motivacionales:

### ✦ Con relación al organismo:

- Edad de los estudiantes
- Sexo
- Problemas de salud en el primer periodo de 2000
- Incidencia de problemas de salud en sus estudios

- Problemas afectivos en el primer periodo de 2000
- Incidencia de los problemas afectivos en sus estudios
- Factores que lo motivan a estudiar
- Situaciones con las que se identifica en sus clases

✦ **Medio ambiente actual:**

- Relaciones académicas de los alumnos con los docentes y compañeros. ✓
- Jornada a la que pertenece
- Planta Física del programa
- Personal administrativo
- Condiciones administrativas para los estudiantes
- Seguimiento institucional al rendimiento académico
- Apoyo institucional en ayudas didácticas
- Conocimiento del reglamento estudiantil
- Conocimiento de la visión y misión del programa de Administración de Empresas.
- Conocimiento del plan de estudios de la carrera ✓
- Plan de estudios y su expectativa profesional
- La carrera y su expectativa laboral
- Contenido de la carrera y relación con su trabajo
- Contribución de estudios en desempeño laboral

- Posibilidad actual para cambiar de carrera
- Preparación del profesorado para dictar sus clases
- Retroalimentación de los docentes a los estudiantes
- Utilización de los resultados de la evaluación
- Relaciones interpersonales con los compañeros
- Conformación de grupos de estudios con sus compañeros
- Tiempo dedicado a actividades sociales
- Repercusión de las actividades sociales en sus estudios
- Cambio laboral en el primer periodo de 2000.
- Incidencia laboral en el desempeño académico
- Desarrollo de actividades previas a las clases
- Participación en actividades de aula
- Dedicación de tiempo diario a sus estudios
- Resultados académico y esfuerzo realizado

#### ★ **Experienciales**

- Carácter institucional de dónde cursó bachillerato
- Formación académica del bachillerato
- Puntaje del ICFES
- Lo que consideran los alumnos estudiar
- Conocimiento del método pedagógico de los docentes

- Conocimientos adquiridos en semestres anteriores
- Problemas familiares
- Incidencia de problemas familiares en los estudios
- Semestre cursado ✓

### 5.3 VARIABLES

**5.3.1 Variable Dependiente:** Como variable dependiente se considera el rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. Esta variable se clasifica como: Alto rendimiento académico y bajo rendimiento académico.

**5.3.2 Variables Independientes.** Las variables independientes se clasifican de acuerdo con cada uno de los factores motivacionales categorizados en los factores motivacionales descritos en el apartado 5.3.

### 5.4 HIPÓTESIS

El propósito de este trabajo es describir y explicar los factores motivacionales que están asociados con el

rendimiento académico de los estudiantes participantes en la investigación. Esto se plantea mediante las hipótesis nula,  $H_0$  y alternativa,  $H_1$ , siguientes:

$H_0$ : El Rendimiento Académico y los Factores Motivacionales son independientes.

$H_1$ : Los dos criterios no son independientes (existe asociación entre las variables).

Por ejemplo, se está interesado en saber si hay o no hay asociación entre el rendimiento académico y la actividad social de los estudiantes. Si se concluye que estos dos criterios de clasificación no están relacionados, se dice que son *independientes*; es decir, si la distribución de un criterio no depende de alguna manera de la distribución del otro. En el ejemplo anterior, diremos que el rendimiento académico y la actividad social de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena no son independientes, lo cual quiere decir que la dedicación a estas actividades sociales interviene en la predicción de su rendimiento académico.

Para probar la asociación entre las variables, planteada en la hipótesis nula de la no-existencia de asociación del rendimiento académico con cada una de los distintos eventos contenidos en los tres factores motivacionales mencionados, se acudió a tablas de contingencias y a la *prueba chi-cuadrado de independencia*, con un nivel de significación del 5%, lo que puede verse en el anexo C.

## 5.5 PROCEDIMIENTO

Inicialmente se realizó una prueba piloto, mediante una encuesta preliminar aplicada al 10% de los participantes, los cuales fueron citados curso por curso y mediante la cartelera de la facultad; todo esto con la finalidad de hacerle ajustes al instrumento final. La aplicación de la encuesta fue realizada por los mismos autores, siendo identificada cada una por un código que permitió clasificar a los estudiantes por su rendimiento académico y jornada de estudio.

Luego de analizar los resultados obtenidos en esta primera fase se procedió a hacerle los ajustes correspondientes al

instrumento utilizado; la encuesta final se aplicó nuevamente a todo el grupo de participantes objeto de este estudio, los cuales fueron invitados por los mismos medios que en la fase anterior. Es necesario resaltar en esta segunda fase que todos los participantes realizaron la encuesta y contestaron la totalidad las preguntas.

La información tomada se procesó mediante tablas de contingencias y la *prueba chi-cuadrado de independencia*, con un nivel de significación del 5%, utilizando el software estadístico SPSS 7.5, tal como puede verse en el anexo C.

Los resultados de asociación derivados del procedimiento anterior se contrastaron por jornada de estudio mediante figuras y tablas de contingencias, en las cuales se exhibe la distribución de los estudiantes objeto de estudio, de acuerdo con las variables tratadas. Por último, estos resultados se confrontaron con los resultados de otras investigaciones similares y la reflexión particular de los investigadores.

## 6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos sobre la prueba de la hipótesis, planteada en el capítulo anterior sobre la metodología, se despliegan a continuación mediante el cuadro 1 siguiente:

**Cuadro 2. Resultados de la asociación entre el rendimiento académico y los factores motivacionales**

RENDIMIENTO ACADÉMICO * FACTOR MOTIVACIONAL	DECISIÓN SOBRE HIPÓTESIS NULA	ASOCIACIÓN
Actividades Sociales	Rechaza	Sí
Edad	Acepta	No
Apoyo extraclase de los docentes ✓	Rechaza	Sí
Cambio de carrera	Acepta	No
Cambio de Universidad	Acepta	No
Nivel da capacitación de la carrera	Acepta	No
Ciudad de bachillerato	Acepta	No
Conocimientos de semestres anteriores	Rechaza	Sí
Conocimientos previos de bachillerato	Acepta	No
Tiempo de dedicación a los estudios	Rechaza	Sí
Dedicación a las actividades sociales	Rechaza	Sí
Definición de estudiar ✓	Rechaza	Sí
Expectativas en formación y trabajo	Rechaza	Sí
Puntaje ICFES	Rechaza	Sí
Idea de la carrera con expectativas	Rechaza	Sí
Jornada de Bachillerato	Es constante	No decisión

Jornada de la carrera	Rechaza	Sí
Lugar de nacimiento	Rechaza	Sí
Estudios en otra Universidad	Acepta	No
Atención del personal administrativo	Acepta	No
Conocimiento del plan de estudios	Acepta	No
Preparación previa de temas de clase	Acepta	No
Problemas afectivos	Acepta	No
Problemas familiares	Acepta	No
Problemas de salud	Acepta	No
Resultado obtenido corresponde a esfuerzo realizado	Acepta	No
Conocimiento reglamento estudiantil	Acepta	No
Relaciones con los docentes	Acepta	No
Relaciones con los compañeros	Acepta	No
Retroalimentación por evaluaciones	Acepta	No
Seguimiento institucional rendimiento	Acepta	No
Semestres cursados	Rechaza	Sí
Sexo	Rechaza	Sí
Tipo de bachillerato	Rechaza	Sí
Labora actualmente	Rechaza	Sí
Trabajo en grupo	Acepta	No
Misión y Visión de la Universidad	Acepta	No
Elementos de apoyo institucional	Rechaza	Sí
Elementos motivadores al estudio	Acepta	No

De la misma manera, los factores motivacionales que sí están asociados con el rendimiento académico se presentan en el cuadro 3., clasificados de acuerdo con las tres categorías de los factores motivacionales mencionados.

Cuadro 3. Factores motivacionales asociados con el rendimiento académico

FACTOR MOTIVACIONAL	FACTORES ASOCIADOS CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	FACTORES NO ASOCIADOS CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
<p><b>MEDIO AMBIENTE ACTUAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades sociales.</li> <li>- Apoyo extraclase por parte de los docentes.</li> <li>- Jornada de la carrera.</li> <li>- Trabajo actual.</li> <li>- Tiempo a estudios</li> <li>- Tiempo de dedicación a actividades Sociales.</li> <li>- Semestre actual.</li> <li>- Elementos institucionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de la carrera.</li> <li>- Atención del Personal administrativo.</li> <li>- Relación con Docentes.</li> <li>- Relación compañeros.</li> </ul>
<p><b>EXPERIENCIA PARTICULAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos obtenidos en semestres anteriores.</li> <li>- Puntaje del ICFES.</li> <li>- Tipo de bachillerato.</li> <li>- Cómo define estudiar?</li> <li>- Expectativas en formación y trabajo.</li> <li>- Idea de la carrera coincide con expectativas.</li> <li>- Lugar de Nacimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan estudios.</li> <li>- Reglamento estudiantil.</li> <li>- Cambio de carrera.</li> <li>- Cambio de Universidad.</li> <li>- Ciudad de Bachillerato.</li> <li>- Conocimientos de bachillerato</li> <li>- Estudios en otra Universidad.</li> <li>- Preparación de temas.</li> <li>- Problemas afectivos.</li> <li>- Problemas de salud.</li> <li>- Problemas familiares.</li> <li>- Resultados en esfuerzo realizado.</li> <li>- Retroalimentación.</li> </ul>
<p><b>ORGÁNICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> </ul>

## 6.1 RESULTADOS DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

De acuerdo con la distribución de la muestra en cuanto a los factores motivacionales que se relacionan con el rendimiento académico (ver cuadro 3. y anexo C) se destaca que:

### 6.1.1 Factores motivacionales debido al medio ambiente actual del estudiante.

- **¿Las actividades sociales afectan sus estudios?** El 41% de los alumnos (treinta y cuatro) manifiesta que las *actividades sociales* en nada afectan sus estudios, de los cuales el 58,8% corresponde a los que obtuvieron bajo rendimiento académico. Además, el 38,9% de los de alto rendimiento académico expresa lo mismo y de igual manera lo hace el 42,6% de los de bajo rendimiento.

- **Los docentes brindan apoyo extraclase?** Cincuenta y cinco alumnos, que corresponden al 66,3% del total de la muestra expresan que los docentes del programa no brindan *apoyo extraclase* encaminado al mejoramiento de su rendimiento

académico, de los cuales 56,4% son de bajo rendimiento. Es de anotar que de los treinta seis alumnos de alto rendimiento, 66,7% afirman lo mismo y de los cuarenta y siete de con bajo rendimiento el 66% también lo expresa.

- **Jornada de estudios.** El 61,46% de los alumnos corresponde a la *jornada* nocturna (cincuenta y un alumnos) y en ambas *jornadas* hay más estudiantes con bajo rendimiento académico (jornada diurna, 56.3% y jornada nocturna, 56,9%) que con alto rendimiento académico; las proporciones sobre el rendimiento académico son muy cercanas.
- **Semestre actual.** Referente al rendimiento académico por *semestre actual*, los datos muestran que el rendimiento académico alto se presenta con gran relevancia del quinto semestre en adelante a partir de 60% de los alumnos de cada uno de estos cursos. Mientras que los estudiantes de los semestres inferiores presentan un bajo rendimiento académico.
- **¿Labora actualmente?** Tanto los estudiantes que *no trabajan* como los que sí lo hacen muestran un bajo rendimiento académico (54,4% y 61,5% respectivamente).
- **Elementos institucionales de apoyo académico.** De los

elementos de apoyo institucional que la universidad ofrece a los estudiantes de Administración, el 86,7% de ellos expresa que el más importante para lograr un buen desempeño académico es la biblioteca. De estos jóvenes, el 54,2% presentan bajo rendimiento académico. Por los otros elementos muy pocos se inclinan.

#### **6.1.2 Factores motivacionales debidos a la experiencia particular del estudiante.**

- **Tiempo de dedicación a los estudios.** Treinta y seis alumnos, que representan el 43,4% del total de la muestra, anotan que *el tiempo que dedican al estudio* es de una a dos horas diarias, correspondiendo el 55,6% a alto rendimiento y sólo seis alumnos que corresponden al 7,2% dedican menos de una hora al estudio, todos presentan bajo rendimiento académico. Del total de los treinta y seis alumnos que muestran alto rendimiento, el 55.6%, está de acuerdo con esta afirmación.

- **Tiempo de dedicación a las actividades sociales.** En lo que respecta a este factor motivacional, *el porcentaje de tiempo que los alumnos dedican a las actividades sociales,*

veintisiete de ellos, que corresponden al 32,5%, expresan que departen entre el 20% y 30% de su tiempo; de estos alumnos el 63% corresponde a los que poseen bajo rendimiento académico. Además, el 38,9% de los alumnos con alto rendimiento académico dedican del 30% al 40% de su tiempo a estas actividades y con bajo rendimiento el 36,2% dedica entre 20% y 30% de su tiempo.

- **Puntajes del ICFES.** Los datos indican que de los ochenta y tres estudiantes objeto de este estudio, el 45,8% de ellos ingresaron a la Universidad con puntajes del ICFES entre 269 y 291, de los cuales veintitrés (60,5%) muestran bajo rendimiento académico; sólo cuatro estudiantes (4,8%) del total se matricularon a la universidad con puntaje superior a 292 y muestran alto rendimiento académico. Además, el 49,4% de todos los alumnos ingresaron a la universidad con puntaje del ICFES inferior a 269 y el 58,5% de estos presentan bajo rendimiento académico.

- **Los conocimientos de los semestres anteriores ayudan en su desempeño académico?** Los datos sobre *los conocimientos previos de los semestres cursados* muestran que el 14,5% de los alumnos dice que nunca le ayudan a su desempeño académico, resaltando que de estos el 91,7% son de bajo

rendimiento académico. Es necesario notar que de todos los alumnos con alto rendimiento académico, sólo el 2,8% de estos expresa que esos conocimientos nunca ayudan a su desempeño académico.

- **Tipo de Bachillerato.** El 64,3% de estudiantes procedentes de *bachillerato privado* presenta bajo rendimiento académico, mientras que el *bachillerato oficial* 55,1%.

- **Qué es estudiar?** El cien por cien de los estudiantes que expresan que *estudiar* es un deber posee alto rendimiento académico; mientras que el 25% de los alumnos que piensan que *estudiar* es un sacrificio personal muestra bajo rendimiento académico.

- **Idea de la carrera coincide con el pensamiento inicial que se tenía sobre ella?** La mayoría de los estudiantes que manifiestan de una u otra manera (si o no) que la *idea que tenían de la carrera* que están cursando antes de entrar a la universidad coincide con lo que han encontrado en el transcurso de la misma, presentan bajo rendimiento académico.

- **La carrera que está cursando llena sus expectativas en**

**cuanto a su formación y desempeño laboral?** Referente a la carrera que están cursando, el 60% de los que opinan que esta sí llena sus expectativas en cuanto a su formación profesional y a su desempeño laboral, presenta bajo rendimiento académico, lo mismo que el 55,2% de los que opinan que esas esperanzas la llenan en poca medida.

- **Lugar de nacimiento.** La mayoría de los estudiantes son *naturales* de la ciudad de Santa Marta, sede de la Universidad del Magdalena. Los datos muestran que los foráneos, a excepción de los de Valledupar y Florencia, son los que mejor rinden en sus estudios al presentar un alto rendimiento académico de más del 50%, mientras que los samarios sólo el 38,7% de ellos lo obtiene.

### 6.1.3 Factores motivacionales debido al organismo del individuo.

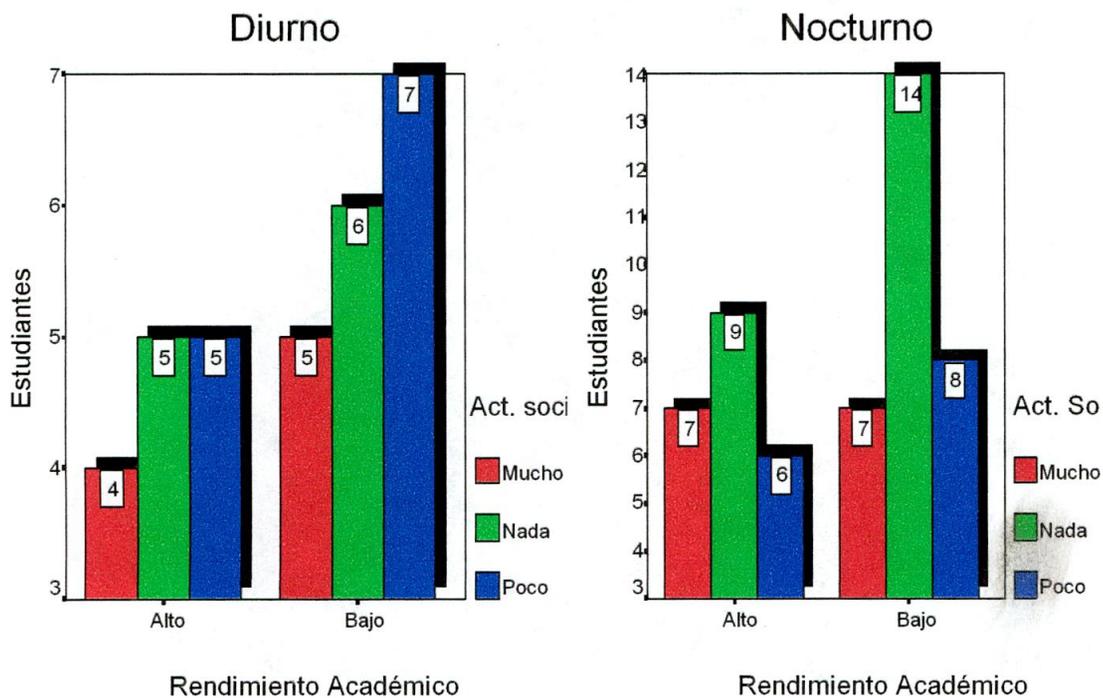
- **Género.** Referente al *género* de los estudiantes, el 58,5% de las mujeres presenta alto rendimiento académico, y sólo el 16,6% de los hombres muestra alto rendimiento académico.

## 6.2 RESULTADOS SOBRE LA ASOCIACIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ACUERDO CON LA JORNADA DE ESTUDIO

De acuerdo con la distribución muestral referente a los factores motivacionales que se relacionan con el rendimiento académico por jornada de estudio, diurna y nocturna, se destaca por categoría de factores motivacionales que:

### 6.2.1 Factores motivacionales debido al medio ambiente actual del estudiante.

6.2.1.1 Las actividades sociales afectan sus estudios? El 60,9% de los estudiantes que estudian en la jornada nocturna, quienes respondieron que las actividades sociales en nada afectan sus estudios, obtuvo bajo rendimiento académico; mientras que el 54,5% de los de la jornada diurna con la misma respuesta obtuvo el mismo rendimiento académico (Ver figura 1. y tabla 1.).



**Figura 1. Distribución de los estudiantes sobre cómo las actividades sociales afectan su rendimiento académico por jornadas**

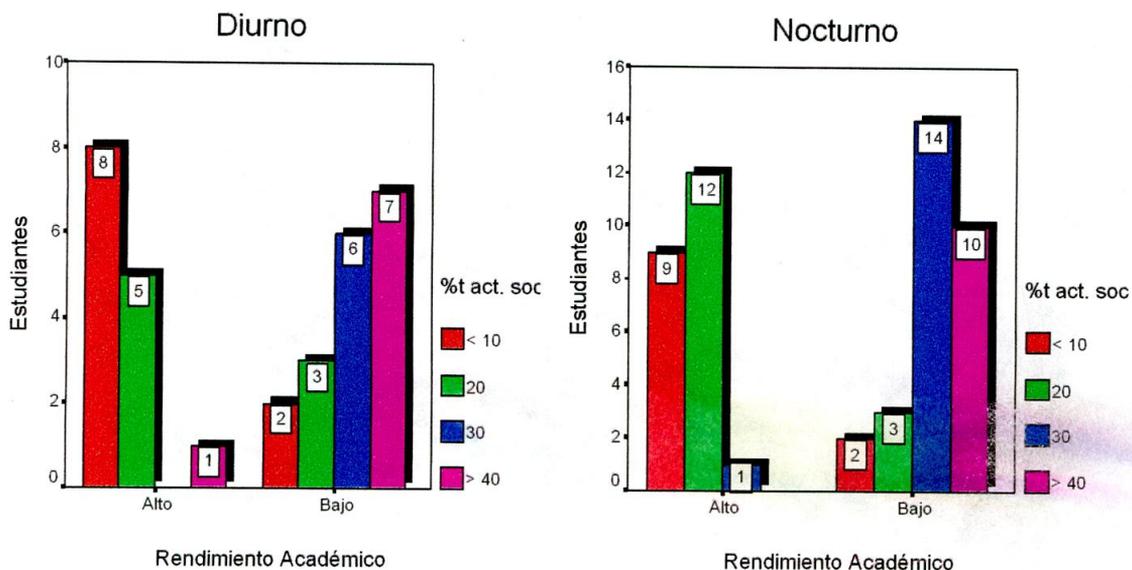
Además, el 58,3% de los estudiantes del diurno que respondieron que en poca medida las actividades sociales afecta a sus estudios presentó bajo rendimiento académico, lo mismo sucede con el 57,1% de los alumnos del nocturno que respondió de la misma forma.

Tabla 1. Rendimiento Académico \* Actividad social afecta estudios? \* Por jornada de estudio.

				Actividad Social Afecta Estudios?			Total
Jornada				Mucho	Nada	Poco	
Diurno	R.A.	Alto	Estudiantes	4	5	5	14
			Act. Social	44,4%	45,5%	41,7%	43,8%
		Bajo	Estudiantes	5	6	7	18
			Act. Social	55,6%	54,5%	58,3%	56,3%
	Total	Estudiantes	9	11	12	32	
		Act. Social	100%	100%	100%	100%	
Nocturno	R.A.	Alto	Estudiantes	7	9	6	22
			Act. Social	50%	39,1%	42,9%	43,1%
		Bajo	Estudiantes	7	14	8	29
			Act. Social	50%	60,9%	57,1%	56,9%
	Total	Estudiantes	14	23	14	51	
		Act. Social	100%	100%	100%	100%	

Estos resultados riñen con los de algunos autores como Álvarez y García (1966), quienes afirman que los estudiantes que más tiempo dedican al esparcimiento presentan alto rendimiento académico; además, según los autores en mención, estas actividades tienen bastante fuerza predictiva sobre el rendimiento académico.

**6.2.1.2 Porcentaje de tiempo dedicado a las actividades sociales.** Casi el cien por cien de los estudiantes de ambas jornadas que dedican más del treinta por ciento de su tiempo a las actividades sociales presenta bajo rendimiento académico (ver figura 2. y tabla 2.).



**Figura 2. Distribución del porcentaje de tiempo que los estudiantes dedican a las actividades sociales por jornadas**

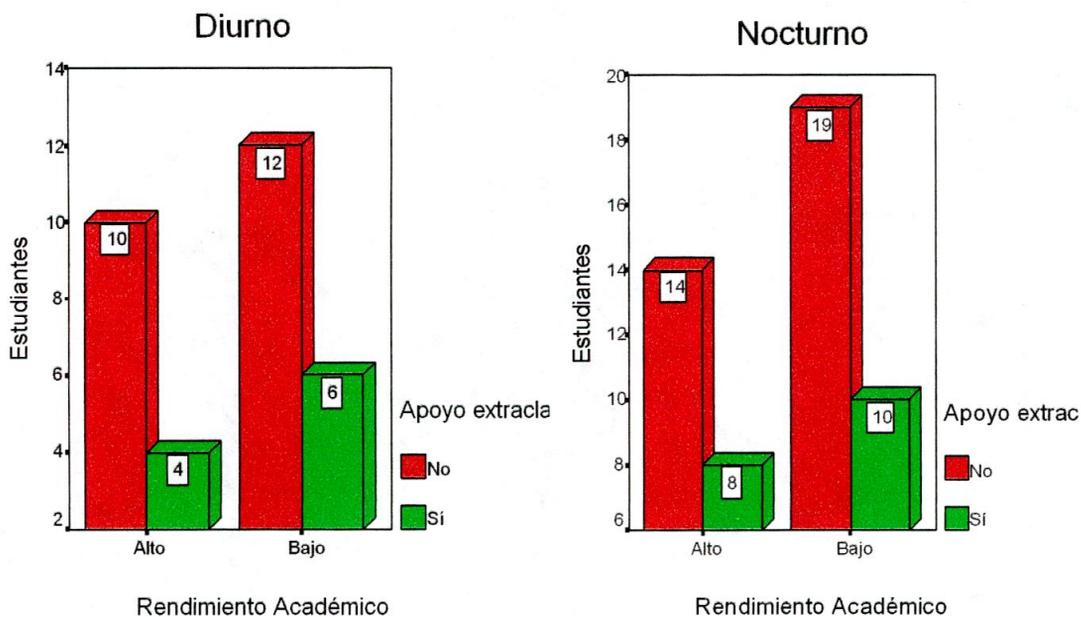
Mientras que algo más del ochenta por ciento de los estudiantes de ambas jornadas que dedican poco tiempo al esparcimiento muestra alto rendimiento académico. Este resultado complementa lo expuesto en la sección 5.2.1.1.

**Tabla 2. Rendimiento Académico \* Tiempo dedicado a actividades sociales \* Jornada de estudio**

Jornada			% de tiempo a act. social				Total	
			< 10%	20%	30%	> 40%		
D I U R	R. A.	Alto	Estudiantes	8	5		1	14
		Alto	Actividad Social	80%	62,5%		12,5%	43,8%
	Bajo	Bajo	Estudiantes	2	3	6	7	18
		Bajo	Actividad Social	20%	37,5%	100%	87,5%	56,3%
N O C T	R. A.	Alto	Estudiantes	9	12	1		22
		Alto	Actividad Social	81,8%	80%	6,7%		43,1%
	Bajo	Bajo	Estudiantes	2	3	14	10	29
		Bajo	Actividad Social	18,2%	20%	93,3%	100%	56,9%

### 6.2.1.3 Los docentes brindan apoyo extraclase a sus alumnos?

Más del 50% de los estudiantes de ambas jornadas que expresan que los docentes no les brindan asesoría académica presenta bajo rendimiento académico (ver figura 3. y tabla 3.). De igual forma sucede con los estudiantes que responden que la asesoría si se les brinda. Estos resultados coinciden con los de Barker (1992), quien indaga sobre como los estudiantes pueden ser motivados por expectativas claras, retroalimentaciones, apoyo extraclase, elogios y notas, premios premios y la categorización de los objetivos.



**Figura 3. Distribución de los estudiantes sobre si los docentes le brindan apoyo extraclase por jornada.**

Por su parte, Ryan y Pintrich, (1997) en su investigación de pedir ayuda a los docentes, afirma que tanto las ventajas como los beneficios de pedir ayuda son influencias importantes dentro de la conducta de pedir ayuda, sin embargo solamente los beneficios obtenidos son buenos predictores de esta conducta.

**Tabla 3. Rendimiento Académico \* Apoyo extraclase de los docentes \* Jornada de estudios**

			Apoyo de docentes		Total		
			No	Sí			
<b>Jornada</b>							
Diurno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	10	4	14	
			Apoyo docente	45,5%	40%	43,8%	
		Bajo	Estudiantes	12	6	18	
			Apoyo docente	54,5%	60%	56,3%	
	Total		Estudiantes	22	10	32	
			Apoyo docente	100%	100%	100%	
	Nocturno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	14	8	22
				Apoyo docente	42,4%	44,4%	43,1%
Bajo			Estudiantes	19	10	29	
			Apoyo docente	57,6%	55,6%	56,9%	
Total		Total	33	18	51		
		Apoyo docente	100%	100%	100%		

**6.2.1.4 Semestre actual.** Más del 76% de los estudiantes de ambas jornadas que se encuentran del quinto semestre hacia abajo presenta bajo rendimiento académico (ver figura 4. y tabla 4.). Más del 80% de los estudiantes de los últimos semestres de ambas jornadas muestra alto rendimiento académico.

semestres de ambas jornadas muestra alto rendimiento académico.

De acuerdo con este resultado se puede afirmar que los estudiantes a medida que van avanzando en su experiencia académica también van mejorando en su rendimiento académico.

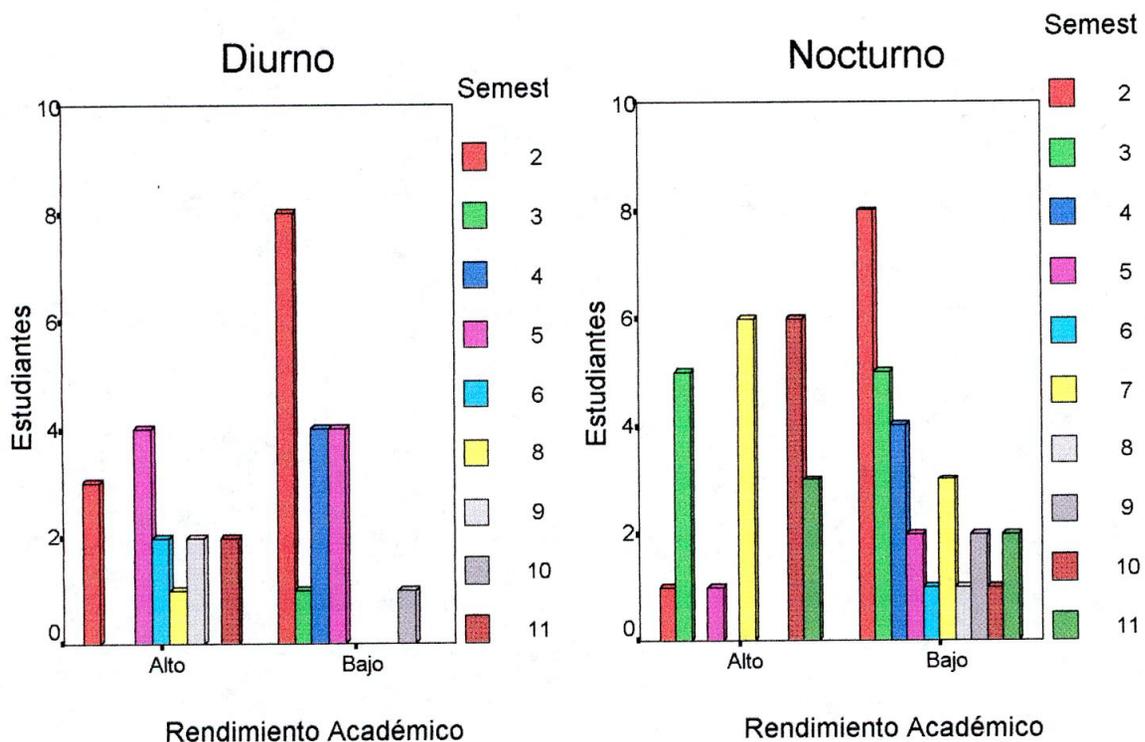


Figura 4. Distribución de los estudiantes de acuerdo al semestre actual por jornadas de estudio

Tabla 4. Rendimiento Académico \* Semestre \* Jornada de estudios.

			Semestre									Tota 1		
Jornada			2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
D I U R N O	R o	Alt	Estudian t.	3			4	2		1	2		2	14
		Semestre	27,3 %			50%	100%		100%	100%		100%		43,8 %
	B A J O	Estudian t.	8	1	4	4						1		18
		Semestre	72,7 %	100%	100%	50%						100%		56,3 %
	Total	Estudian t.	11	1	4	8	2			1	2	1	2	32
		Semestre	100%	100%	100%	100%	100%			100%	100%	100%	100%	100%
N O C T U R N O	R o	ALT	Estudian t.	1	5		1		6			6	3	22
		Semestre	11,1 %	50%		33,3 %		66,7 %				85,7 %	60,0 %	43,1 %
	B A J O	Estudian t.	8	5	4	2	1	3	1	2	1	2		29
		Semestre	88,9 %	50%	100%	66,7 %	100%	33,3 %	100%	100%	100%	14,3 %	40,0 %	56,9 %
	Total	Estudian t.	9	10	4	3	1	9	1	2	7	5		51
		Semestre	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

6.2.1.5 Trabaja actualmente. Cualquiera que sea la jornada, más del 50% de los estudiantes muestra bajo rendimiento. Sin embargo, los que no trabajan rinden académicamente más que los ocupados laboralmente (ver figura 5. y tabla 5.).

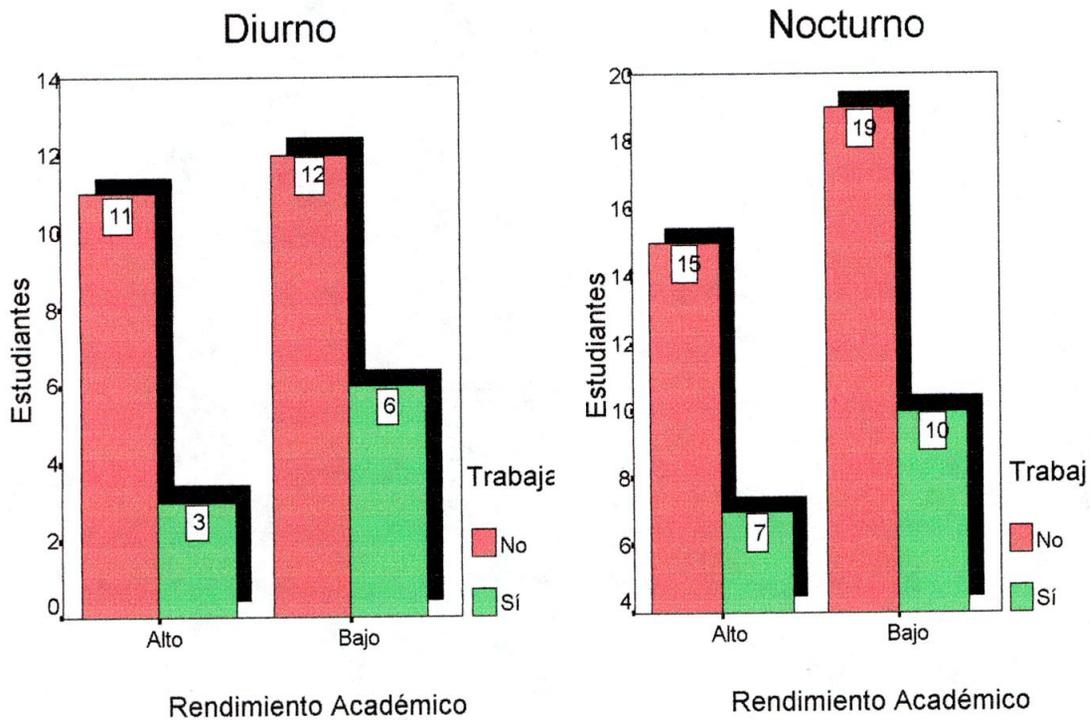


Figura 5. Distribución del estado laboral actual de los estudiantes de Administración de Empresas por jornadas

Estos resultados coinciden con los encontrados por Suárez (1999), quien halló que los factores de tipo laboral inciden sobre el desempeño académico de los estudiantes, pues de alguna forma impactan en su motivación de logros. Concluye Suárez al respecto, que los problemas laborales afectan a los estudiantes en situaciones como la asistencia a clases, concentración y atención que son indispensables en el proceso de aprendizaje.

Tabla 5. Rendimiento Académico \* Trabaja actualmente? \*  
Jornada de estudios.

				Trabaja?		Total	
Jornada				No	Sí		
Diurno	R. Académico	Alto	Estudiantes	11	3	14	
			Trabaja?	47,8%	33,3%	43,8%	
		Bajo	Estudiantes	12	6	18	
			Trabaja?	52,2%	66,7%	56,3%	
	Total			Estudiantes	23	9	32
				Trabaja?	100%	100%	100%
Nocturno	R. Académico	Alto	Estudiantes	15	7	22	
			Trabaja?	44,1%	41,2%	43,1%	
		Bajo	Estudiantes	19	10	29	
			Trabaja?	55,9%	58,8%	56,9%	
	Total			Estudiantes	34	17	51
				Trabaja?	100%	100%	100%

6.2.1.6 Elementos institucionales de apoyo académico. Entre Los elementos de apoyo institucional la biblioteca es la que aparece como la más necesaria como apoyo académico para los estudiantes (ver tabla 6. y figura 6.) de ambas jornadas. A los otros elementos, tales como aulas, recursos audiovisuales y salas de informática le dan muy poco peso como componentes para su desempeño académico.

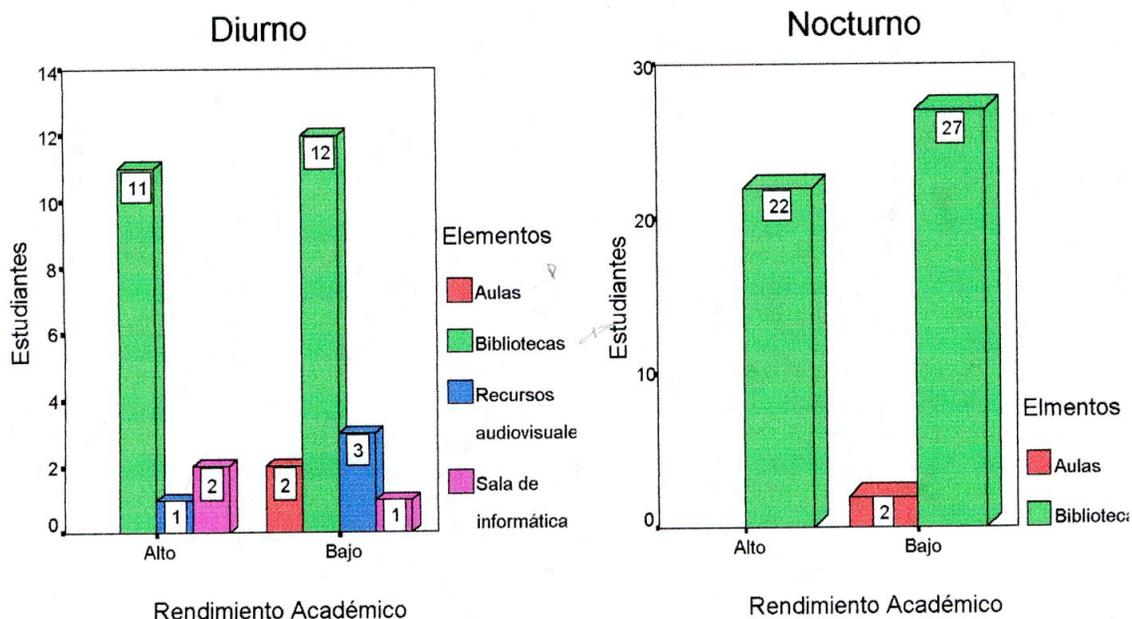


Figura 6. Distribución por jornada de estudios de los estudiantes en cuanto a los elementos institucionales que inciden en su desempeño académico.

El 71,8% de los estudiantes de la jornada diurna expresa que la biblioteca es el elemento institucional más indispensable para un buen desempeño académico. Esto mismo lo manifiesta el 98% de los estudiantes del nocturno.

Tabla 6. Rendimiento Académico \* Elementos institucionales \* Rendimiento académico \* Jornada de estudios

Jornada		Elementos de Apoyo académico				Total	
		Aulas	Bibliotecas	Audiovis.	Informática		
D I U R N O	R. A.	Alto	Estudiantes	11	1	2	14
		Elementos	47,8%	25%	66,7%	43,8%	
	Bajo	Estudiantes	2	12	3	1	18
		Elementos	100%	52,2%	75%	33,3%	56,3%
N O C T U R N O	R. A.	Alto	Estudiantes	22			22
		Elementos	44,9%			43,1%	
	Bajo	Estudiantes	2	27			29
		Elementos	100%	55,1%			56,9%

6.2.2 Factores motivacionales relativos a la experiencia particular del estudiante.

6.2.2.1 Conocimientos previos adquiridos en los semestres anteriores ayudan al desempeño académico. Todos los estudiantes de la jornada diurna que respondieron que los conocimientos previos al semestre que están cursando nunca los ayudan en su desempeño académico actual, presentan bajo rendimiento académico (ver figura 7. y tabla 7.). Además el 87,5% de los de la jornada nocturna que respondieron lo mismo también obtiene bajo rendimiento académico.

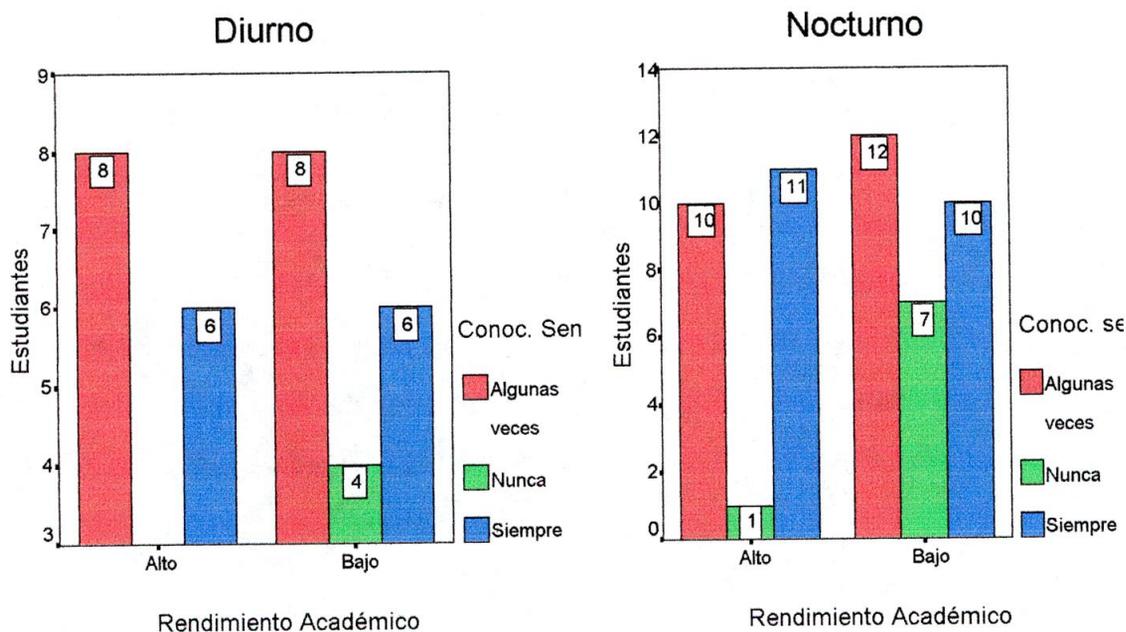


Figura 7. Distribución de los estudiantes sobre cómo los conocimientos previos de los semestres cursados afectan su rendimiento académico por jornada de estudios

Tabla 7. Rendimiento Académico \* Conocimientos de semestres anteriores ayudan al desempeño académico \* Jornada.

			Semestres anteriores ayudan al desempeño?			Total		
Jornada			Nunca	Algunas veces	Siempre			
Diurno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes		8	6	14	
			Conocimientos de semestres anteriores		50%	50%	43,8%	
		Bajo	Estudiantes	4	8	6	18	
			Conocimientos de semestres anteriores	100%	50%	50%	56,3%	
	Total		Estudiantes	4	16	12	32	
			Conocimientos de semestres anteriores	100%	100%	100%	100%	
	Nocturno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	1	10	11	22
				Conocimientos de semestres anteriores	12,5%	45,5%	52,4%	43,1%
Bajo			Estudiantes	7	12	10	29	
			Conocimientos de semestres anteriores	87,5%	54,5%	47,6%	56,9%	
Total		Estudiantes	8	22	21	51		
		Conocimientos de semestres anteriores	100%	100%	100%	100%		

6.2.2.2 Puntaje del ICFES. En ambas jornadas, más del 75% de los estudiantes con puntaje superior a 269 puntos presenta bajo rendimiento académico; mientras que de los que obtuvieron puntajes bajos, el 50% de ellos muestra rendimiento académico alto (ver figura 8. y tabla 8.).

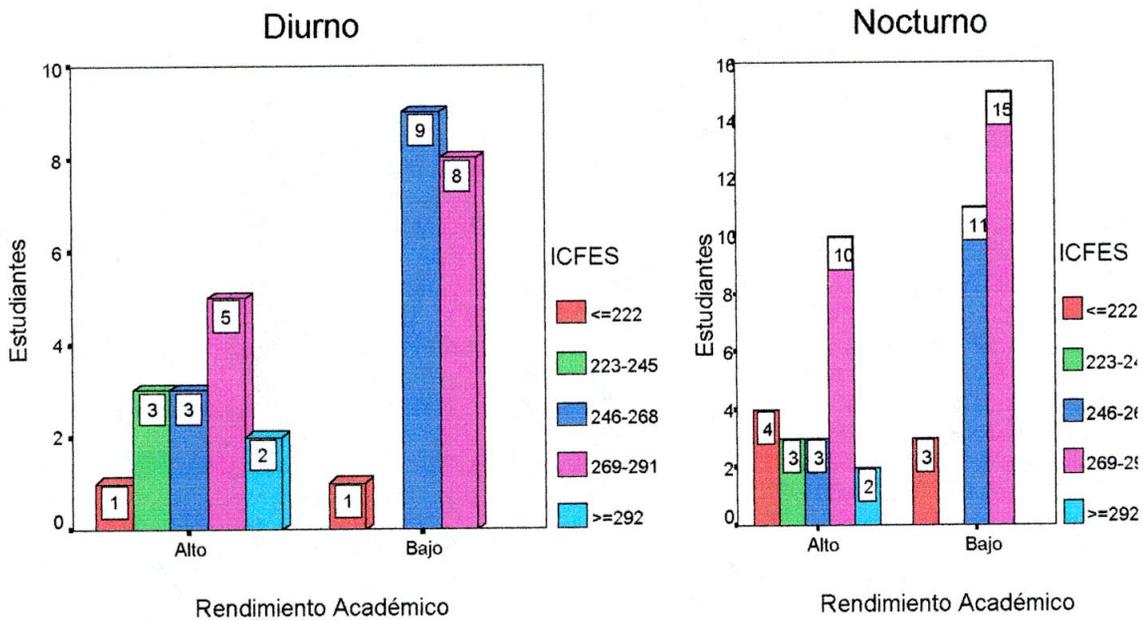


Figura 8. Distribución de los estudiantes de acuerdo a sus puntajes en las pruebas del ICFES por jornada de estudio.

Tabla 8. Rendimiento Académico \* ICFES \* Jornada estudios.

Jornada		Puntaje del ICFES					Total		
		≤222	223-245	246-268	269-291	≥ 292			
D I U	R. A.	Alto	Estudiantes	1	3	3	5	2	14
		Puntaje ICFES	50%	100%	25,0%	38,5%	100%	43,8%	
	Bajo	Estudiantes	1	0	9	8	0	18	
		Puntaje ICFES	50%	0%	75%	61,5%	0%	56,3%	
N O C T	R. A.	Alto	Estudiantes	4	3	3	10	2	22
		Puntaje ICFES	57,1%	100%	21,4%	40%	100%	43,1%	
	Bajo	Estudiantes	3	0	11	15	0	29	
		Puntaje ICFES	42,9%	0%	78,6%	60%	0%	56,9%	

6.2.2.3 Tiempo de dedicación a los estudios. El 100% de los estudiantes de ambas jornadas que respondieron que dedican menos de una hora diaria al estudio presenta bajo rendimiento académico (figura 9 y tabla 9).

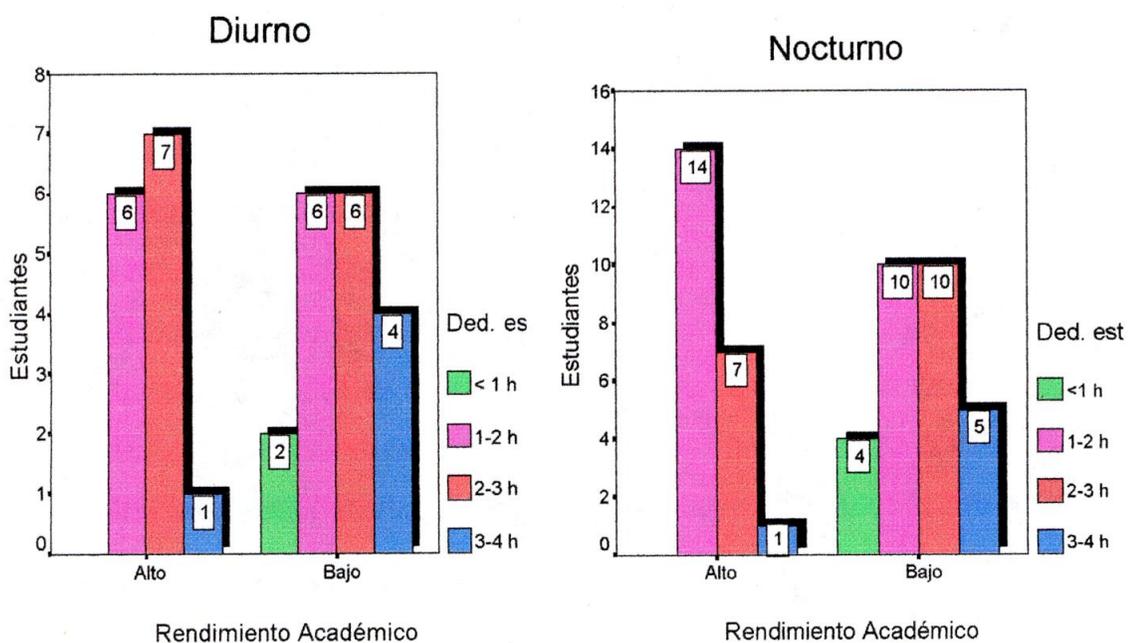


Figura 9. Distribución del tiempo dedicado al estudio por jornada de estudios.

Pero los estudiantes de ambas jornadas que dedican entre una y dos horas al estudio son los que mejor rinden académicamente, incluyendo los del diurno con dedicación al estudio entre dos y tres horas.

Tabla 9. Contingencia: Rendimiento Académico \* Tiempo de dedicación a los estudios \* Jornada de estudios.

Jornada			Tiempo Dedicación a los estudios (horas)				Total	
			2-3	< 1	3 - 4	1 - 2		
D I U R N	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	7		1	6	14
			Dedicación	53,8%		20%	50%	43,8%
		Bajo	Estudiantes	6	2	4	6	18
			Dedicación	46,2%	100%	80%	50%	56,3%
N O C T	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	7		1	14	22
			Dedicación	41,2%		16,7%	58,3%	43,1%
		Bajo	Estudiantes	10	4	5	10	29
			Dedicación	58,8%	100%	83,3%	41,7%	56,9%

6.2.2.4 **Qué es estudiar?** La mayoría de los estudiantes de ambas jornadas (más del 57,7%) consideran que estudiar es para ellos un mejoramiento en su calidad de vida (ver figura 10. y tabla 10.). Sin embargo, predomina el bajo rendimiento académico entre estos jóvenes, en ambas jornadas.

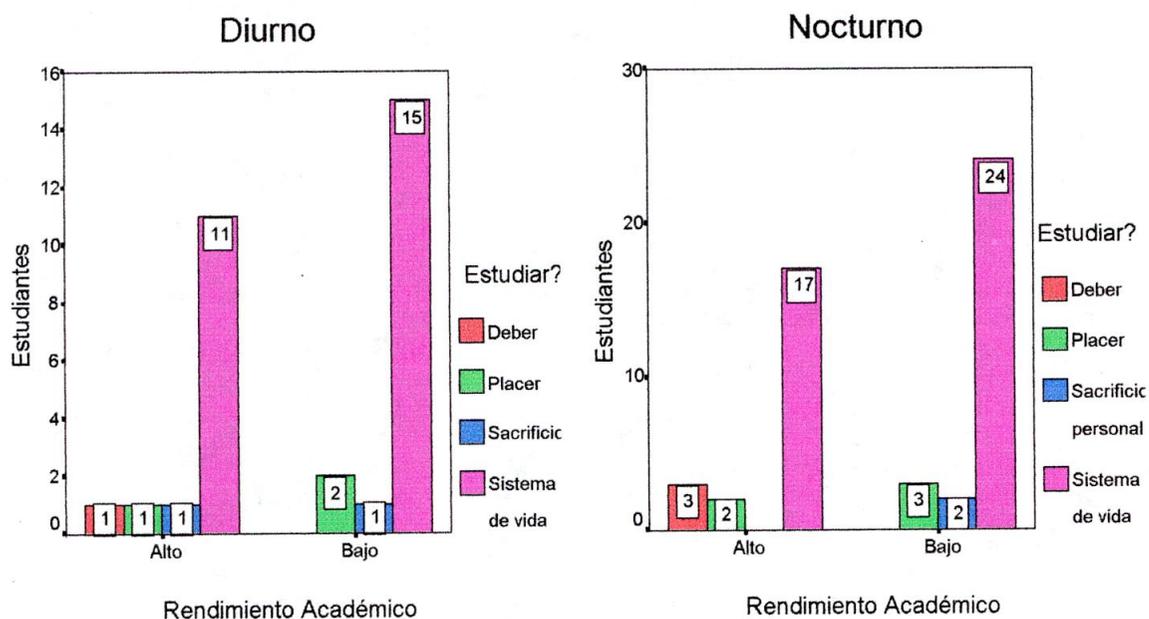


Figura 10. Distribución de los estudiantes sobre qué es estudiar por jornada de estudios.

Tabla 10. Rendimiento Académico \* Qué es estudiar? \* Jornada de estudios.

Jornada			Qué es estudiar?				Total	
			Un deber	Un placer	Sacrificio personal	Nivel vida		
D I U R N	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	1	1	1	11	14
			Estudiar?	100%	33,3%	50%	42,3%	43,8%
		Bajo	Estudiantes		2	1	15	18
			Estudiar?		66,7%	50%	57,7%	56,3%
N O C T	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	3	2		17	22
			Estudiar?	100%	40%		41,5%	43,1%
		Bajo	Estudiantes		3	2	24	29
			Estudiar?		60%	100%	58,5%	56,9%

6.2.2.5 La carrera llena sus expectativas en cuanto a su formación profesional y desempeño en el campo laboral? Los resultados muestran que el 50% de los estudiantes de la jornada diurna que respondieron afirmativamente que la carrera que están cursando sí llenan sus expectativas en cuanto a su formación profesional y laboral presentan alto rendimiento académico; mientras que sólo el 33,3% de los estudiantes de la jornada nocturna que emitieron la misma respuesta presentan alto rendimiento académico (Ver figura 11. y tabla 11.).

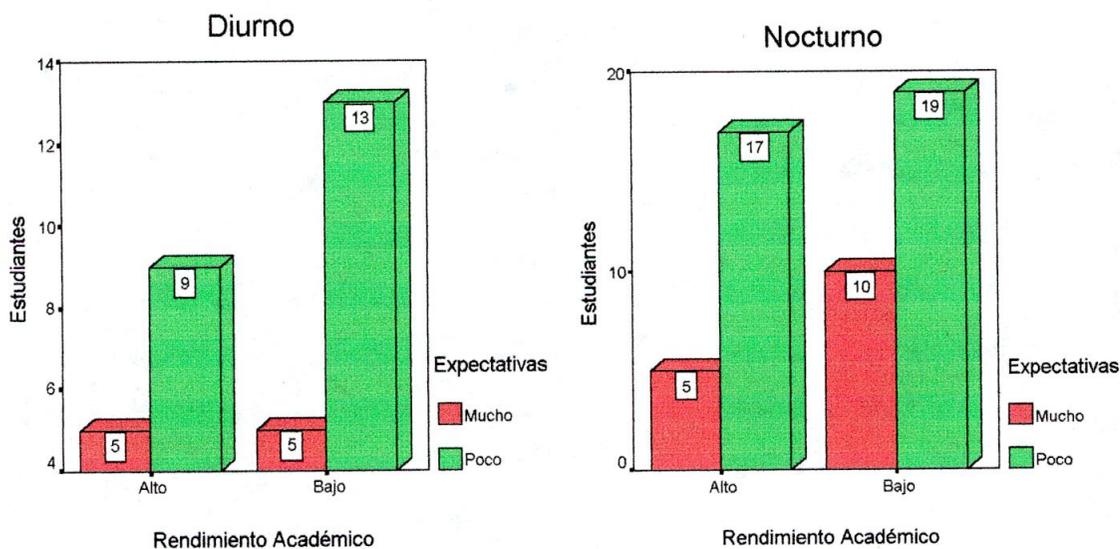


Figura 11. Distribución por jornada de estudios de las expectativas de los estudiantes en cuanto a su formación profesional y desempeño laboral.

Tabla 11. Rendimiento Académico \* Expectativas de la carrera en formación y trabajo\* Jornada.

			Expectativas		Total	
Jornada			Mucho	Poco		
D I U R N O	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	5	9	14
			Expectativas	50%	40,9%	43,8%
		Bajo	Estudiantes	5	13	18
			Expectativas	50%	59,1%	56,3%
	Total		Estudiantes	10	22	32
			Expectativas	100%	100%	100%
N O C T U R N O	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	5	17	22
			Expectativas	33,3%	47,2%	43,1%
		Bajo	Estudiantes	10	19	29
			Expectativas	66,7%	52,8%	56,9%
	Total		Estudiantes	15	36	51
			Expectativas	100%	100%	100%

6.2.2.6 La idea que se tenía de la carrera antes de ingresar a ella coincide con lo que ha encontrado en la misma? Los datos obtenidos muestran que un mayor porcentaje de estudiantes que expresan que la idea que tenían de la carrera no coincide con lo esperado, presentan bajo rendimiento académico en ambas jornadas (ver fig. 12 y tabla 12).

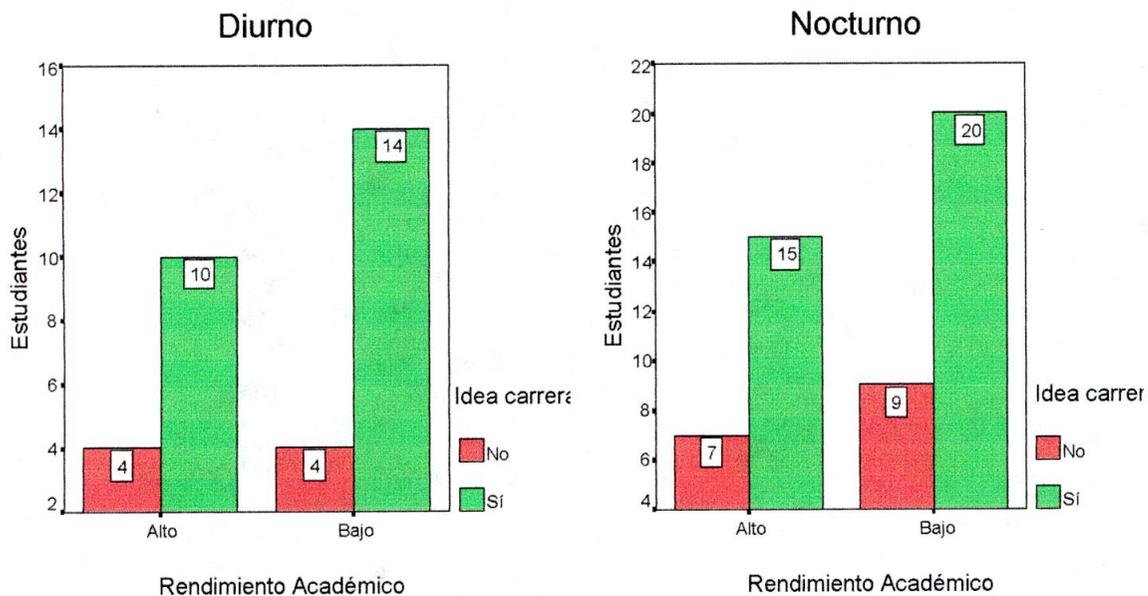


Figura 12. Distribución por jornada de estudio sobre la idea que tiene el estudiante de la carrera que está cursando.

Tabla 12. Rendimiento Académico \* Idea de la carrera coincide con lo encontrado? \* Jornada de estudios.

Jornada				Idea de la carrera		Total
				No	Sí	
Diurno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	4	10	14
			Idea carrera	50%	41,7%	43,8%
	Bajo	Estudiantes	4	14	18	
		Idea carrera	50%	58,3%	56,3%	
	Total	Estudiantes	8	24	32	
		Idea carrera	100%	100%	100%	
Nocturno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	7	15	22
			Idea carrera	43,8%	42,9%	43,1%
	Bajo	Estudiantes	9	20	29	
		Idea carrera	56,3%	57,1%	56,9%	
	Total	Estudiantes	16	35	51	
		Idea carrera	100%	100%	100%	

**6.2.2.7 Tipo de bachillerato.** La mayoría de los estudiantes procede de colegios oficiales (más del 80% en cada jornada). Cualquiera que sea el tipo de colegio, los estudiantes presentan bajo rendimiento académico en cualquier jornada de estudio universitario; obtienen mejor rendimiento académico los que proceden de colegios oficiales, independientemente de la jornada de estudios en la Universidad (ver figura 13. y tabla 13.).

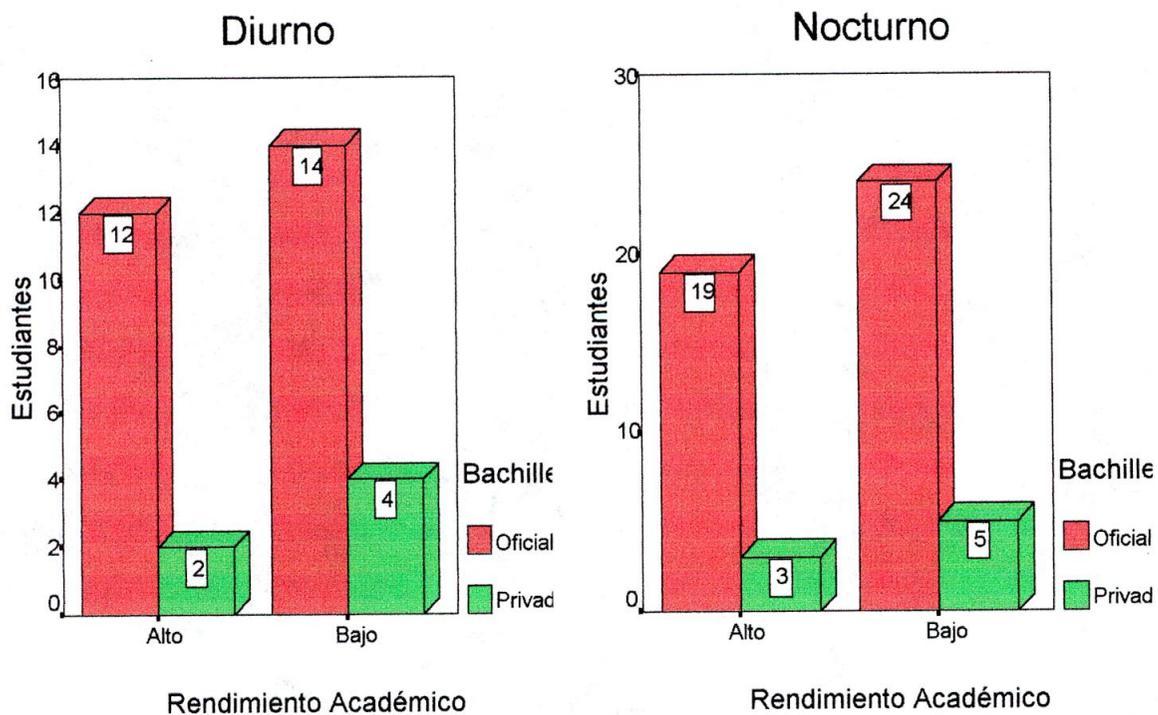


Figura 13. Distribución de los estudiantes por jornada de estudios de acuerdo al tipo de bachillerato cursado.

Tabla 13. Rendimiento \* Tipo de bachillerato \* Jornada.

Jornada			Bachillerato		Total	
			Oficial	Privado		
Diurno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	12	2	14
			Bachillerato	46,2%	33,3%	43,8%
		Bajo	Estudiantes	14	4	18
			Bachillerato	53,8%	66,7%	56,3%
Nocturno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	19	3	22
			Bachillerato	44,2%	37,5%	43,1%
		Bajo	Estudiantes	24	5	29
			Bachillerato	55,8%	62,5%	56,9%

6.2.2.8 Ciudad de nacimiento. El 60,9% de los estudiantes del diurno y el 78% de la jornada nocturna nació en la ciudad de Santa Marta, sede de la Universidad del Magdalena (ver figura 14. y tabla 14). Más del 54,5% de los estudiantes nacidos en otras ciudades distintas a Santa Marta, presenta alto rendimiento académico en ambas jornadas.

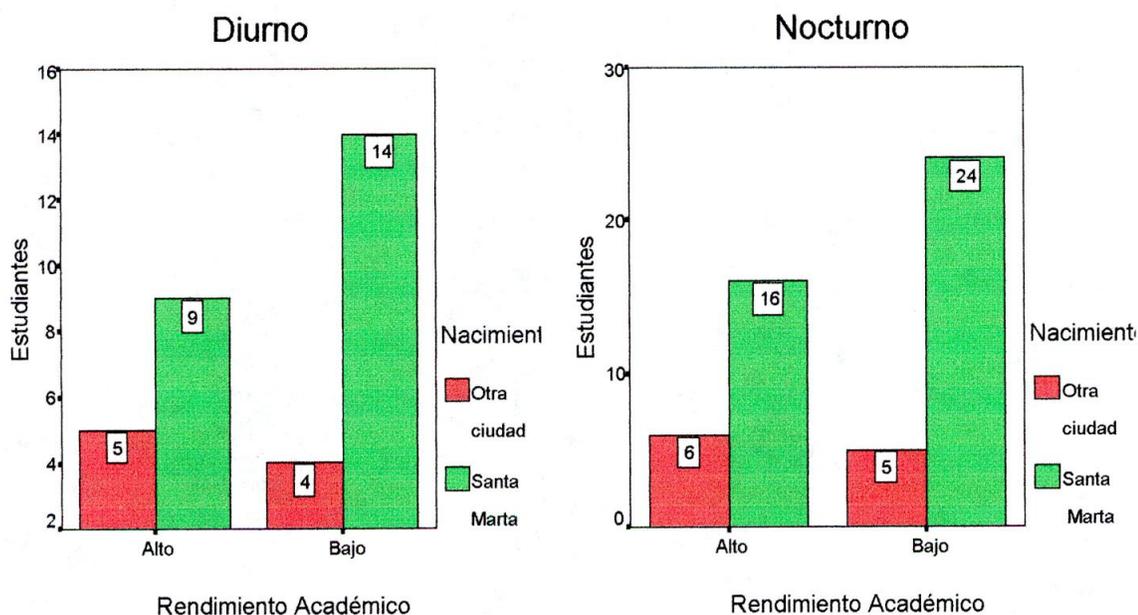


Figura 14. Distribución por jornada de la ciudad de nacimiento de los estudiantes de Administración de Empresas.

Este resultado concuerda con el obtenido por Álvarez y García (1996) en la Universidad de Nariño, Colombia.

**Tabla 14. Contingencia: Rendimiento Académico \* Ciudad de nacimiento \* Jornada de estudios.**

Jornada			Lugar de Nacimiento		Total	
			Otra ciudad	Santa Marta		
Diurno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	5	9	14
			Nacimiento	55,6%	39,1%	43,8%
		Bajo	Estudiantes	4	14	18
			Nacimiento	44,4%	60,9%	56,3%
Nocturno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	6	16	22
			Nacimiento	54,5%	40%	43,1%
		Bajo	Estudiantes	5	24	29
			Nacimiento	45,5%	60%	56,9%

### 6.2.3 Factores debido al organismo del estudiante.

**6.2.3.1 Género.** En ambas jornadas los hombres, 83,3%, presentan bajo rendimiento académico (figura 15. y tabla 15); mientras que las mujeres presentan alto rendimiento tanto en la jornada diurna como nocturna, 60% y 57,6% respectivamente.

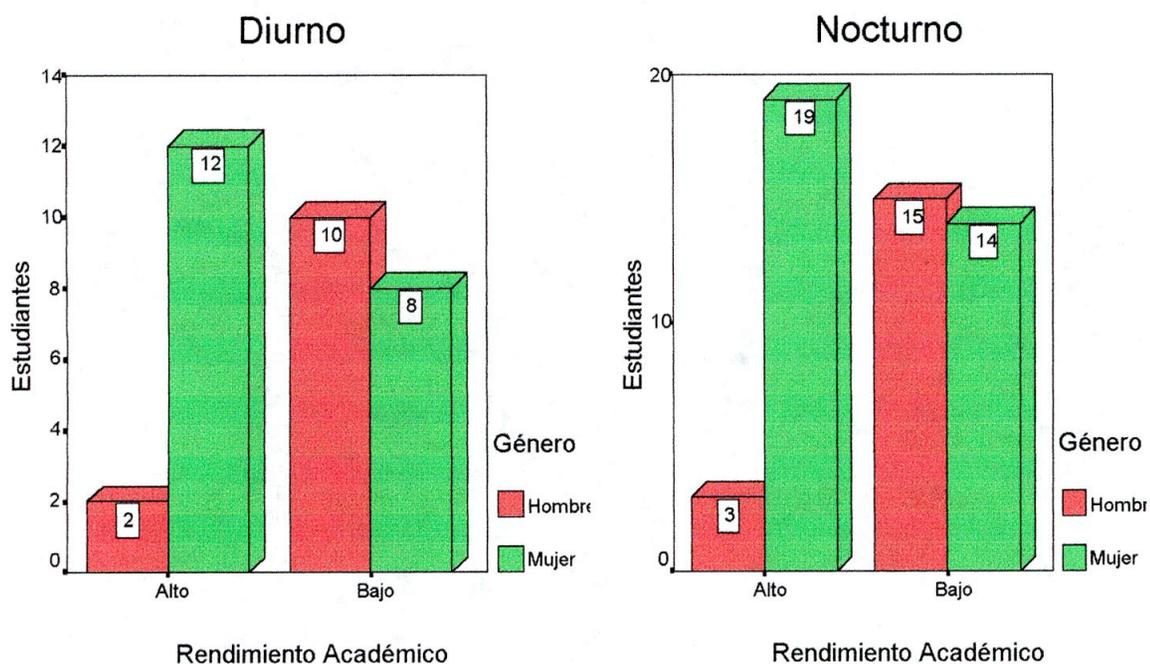


Figura 15. Distribución por jornada del género de los estudiantes de Administración de Empresas.

Este resultado concuerda con lo obtenido por Weitz y Colver (1959) quienes encontraron en sus investigaciones que las mujeres tienen mejor desempeño académico que los hombres debido a factores motivacionales intrínsecos.

Tabla 15. Rendimiento Académico \* Género \* Jornada

Jornada		Género		Total		
		Hombre	Mujer			
Diurno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	2	12	14
			Género	16,7%	60%	43,8%
	Bajo	Estudiantes	10	8	18	
		Género	83,3%	40%	56,3%	
Nocturno	Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	3	19	22
			Género	16,7%	57,6%	43,1%
	Bajo	Estudiantes	15	14	29	
		Género	83,3%	42,4%	56,9%	

## 7. CONCLUSIONES

El propósito del presente trabajo es el de describir y explicar, basado en la Teoría del valor de Premack, la asociación entre el rendimiento académico y los factores motivacionales debidos al medio ambiente actual, relativos a la experiencia particular y debidos al organismo de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena.

En cuanto a los factores motivacionales debidos al medio ambiente actual de los estudiantes, los que están asociados con el rendimiento académico son las actividades sociales, el apoyo extraclase por parte de los docentes, la jornada de estudio de la carrera, la situación laboral, el tiempo dedicado a los estudios, el semestre que están cursando y los estímulos institucionales:

De los resultados obtenidos se puede afirmar que el valor que los estudiantes de ambas jornadas le dan a las actividades de tipo social (fiestas) y de ocupación laboral afecta su

rendimiento académico; de tal forma, que una alta participación en estas actividades medioambientales incide negativamente en su rendimiento académico; lo cual explica, a la luz del Principio de Premack, la poca responsabilidad en sus propios procesos de aprendizaje, al dedicar gran parte de su tiempo disponible a las diversiones, a pesar de que son conscientes de que estas prácticas están afectando su rendimiento académico; una de las razones que podría esgrimirse para que este hecho se presente, son las continuas "fiestas" de fin de semana que la misma Universidad ofrece a sus estudiantes, lo cual les resta tiempo para dedicarse a los estudios y los condiciona a estas actividades. Referente al valor que los estudiantes le conceden a los estímulos institucionales (becas, premios, monitorías) puede decirse que estos alumnos están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas, ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos más que el interés de aprender, tal como lo plantean Herman y Dweck (1992) quienes afirman que "la conducta mostrada por los alumnos depende más de su *capacidad percibida* que de su orientación de metas". En relación al apoyo extraclase que los profesores brindan a los estudiantes, éste también incide sobre su rendimiento académico y prevalece sobre el deseo intrínseco de aprender, como lo afirman Allison y Pintrich

(1979) al expresar que "los beneficios obtenidos son buenos predictores de la conducta de pedir ayuda"; este factor tiene gran relevancia en el rendimiento del alumno porque la actuación del profesor en el contexto universitario (mensajes que trasmite y la manera de organizarse) marca la ruta para que en el alumno se estimule la voluntad de aprender; lo anterior lo confirma BarKer, K. (1992) al expresar que "los estudiantes pueden ser motivados por expectativas claras, retroalimentación, premios, elogios y notas" y lo corroboran West (1995), Álvarez y García (1996) y Hunziker (1991); es necesario anotar que el papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico social del estudiante. De otra manera, a medida que los estudiantes van avanzando hacia semestres superiores su rendimiento académico va en aumento, lo cual muestra que los alumnos que previamente han tenido una baja ejecución y luego sienten control en el proceso de evaluación aumentan favorablemente los niveles de autoeficiencia y motivación, lo que contribuye a aumentar su autoconcepto académico.

En relación a los factores de tipo experiencial de los estudiantes de Administración de empresas puede decirse que los que están asociados con el rendimiento académico son el conocimiento adquirido en los semestres anteriores, el

puntaje obtenido en las pruebas del Icfes, el tipo de bachillerato de donde proceden, la definición que ellos dan de lo qué es estudiar, sus expectativas en cuanto a su formación profesional y laboral, si la idea que tenían de la carrera que están cursando coincide con lo encontrado y el lugar de nacimiento:

De estos factores motivacionales se tiene que los conocimientos adquiridos en los semestres anteriores inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes, quienes manifiestan la importancia que ellos le dan a este factor experiencial para su desempeño académico; los estudiantes que presentan bajo rendimiento académico expresan que le van quedando vacíos al pasar de un semestre a otro, lo que hace sentirlos inseguros con los conocimientos que tienen que procesar y aprender en los semestres que siguen; resultado similar lo obtuvo Suárez Evangelista (1999). Referente a la importancia que se les puede dar a los antecedentes escolares como el tipo de bachillerato cursado, los resultados expresan que este factor influyen en el rendimiento académico de los estudiantes mostrando que la mayoría de los que proceden de colegios oficiales presentan alto rendimiento académico, de la misma manera lo presentan Shuney (1956), mientras que Coleman (1982) y Álvarez y García (1966) concluyen lo

contrario. Otra dimensión de los antecedentes escolares es el relacionado con los puntajes del Icfes, los alumnos de Administración obtuvieron un puntaje de medio para abajo, lo cual indica el bajo rendimiento académico que la mayoría de ellos presentó sobre todo en los primeros semestres de la carrera; este es un factor decisivo no sólo para ingresar a la Universidad sino para mantener una buena calidad académica, especialmente en los primeros semestres de la carrera. Ahora bien, cuando los estudiantes (muy pocos) que expresan que estudiar es para ellos un deber y presentan alto rendimiento académico, se está mostrando el valor que ellos le dan a esta concepción de estudiar en beneficio de su logro, indicando que las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea va acompañada de reacciones emocionales positivas del alumno ante ella, tal como apunta Pekrun (1992) citado por García Francisco y Doménech Fernando (1997), y que conducen a un incremento del rendimiento como es el caso de disfrutar realizando una tarea, lo que no sucede con la concepción de estudiar de los que afirman que estudiar es para ellos un mejoramiento en su nivel de vida, quienes muestran un bajo rendimiento académico en ambas jornadas. Por otro lado, los estudiantes de ambas jornadas que valoran que tienen pocas expectativas en cuanto a su formación profesional y laboral

presentan un bajo rendimiento académico, contrario a los que manifiestan que sí le dan mucha importancia a este hecho; este factor es de mucha importancia porque despierta la necesidad de logro de los estudiantes a medida que le dan un mayor valor a las expectativas sobre su futuro profesional y desempeño laboral, que los lleva a persistir en la tarea para la obtención de sus metas preestablecidas; también se podría afirmar que estas expectativas por parte de los estudiantes conlleva una acción instrumental, como el esforzarse para conseguir algo, repercutiendo en el nivel de motivación y en el rendimiento, dependiendo de la importancia que tenga el estudiante sobre lo que él espera al culminar su carrera, así lo manifiesta Maslow (1954) al identificar este suceso como necesidad de pertenencia y que McClelland (1953) define como necesidad de afiliación, ambos citados por Cabuya (2000).

En cuanto a los factores motivacionales debido al organismo del estudiante de Administración de Empresas se tiene que el único factor asociado con su desempeño académico es el género. Las mujeres predominan y presentan mejor rendimiento académico que los hombres, en ambas jornadas. Lo cual fortalece los resultados de otros autores tales como Weitz y Colver (1959), quienes apuntan a que las mujeres se desenvuelven más independientemente que los hombres,

maneja con más claridad que lo que querían estudiar es la carrera que están cursando, según

Por todo lo anterior se puede concluir que la investigación ha respondido al propósito y los objetivos que se plantearon inicialmente. Se determinaron 16 factores motivacionales asociados con el rendimiento académico de los estudiantes de Administración de Empresas, quienes bajo la Teoría del Valor de Premack, mostraron el orden jerárquico que ellos les dan a cada uno de estos factores.

## 8. RECOMENDACIONES

Frente a la situación encontrada en esta investigación y con el ánimo de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, se recomienda en términos generales lo siguiente:

La Universidad del Magdalena debería revisar algunas de sus actividades sociales, como por ejemplo las continuas fiestas de fin de semana, que van en detrimento del rendimiento de sus alumnos, para que ellos logren nivelar sus condiciones personales y sociales en beneficio de la academia.

La Institución debe continuar con su plan de incentivos (becas, monitorías, etc) como manera para motivar a los estudiantes al estudio y la investigación.

También se recomienda revisar los filtros de ingreso a la Universidad tales como realización de entrevistas individuales a los aspirantes a ingresar, además de los exámenes de admisión y brindar a los estudiantes cursos de nivelación antes de empezar el primer semestre. Todo esto

con el objetivo que los futuros universitarios conozcan con precisión cuál es la carrera que realmente desean estudiar y cuáles serían sus expectativas en cuanto a su formación profesional y desempeño laboral y lograr llenar los vacíos de conocimientos que traen de la secundaria.

Los docentes continuamente deben brindar apoyo extraclase a sus estudiantes y efectuar retroalimentación sobre las evaluaciones realizadas; para que esto se dé, cada profesor debe revisar su papel como docente universitario en beneficio de la calidad de la educación.

Con base en lo anterior se debe realizar este tipo de investigación en los distintos programas académicos de la Universidad para conocer el nivel de jerarquía que los estudiantes le dan a los distintos factores motivacionales, para que las autoridades universitarias tracen políticas claras para el logro de la excelencia académica de la Universidad incentivando a la investigación, brindando cursos de capacitación a sus docentes, realizando seguimiento institucional y ofreciendo apoyo logístico a sus alumnos y profesores, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

ADEY, Philip (1996). *Does motivation style explain the Case Differences?: A reply to Leo and Galloway.* En: Research Reports, Vol.18, No. 1, 51-53. London: College London Centre for Educational Studies.

ALLISON, M. Ryan y PINTRICH, Paul (1997). *Should I ask for help? The Role of Motivation, Attitudes in Adolescentes'help seeking in Math Class.* En: Journal of Education Psychology. Michigan: University of Michigan.

ÁLVAREZ, María Teresa y GARCÍA, Hernán (1996). *Factores que Predicen el Rendimiento Universitario.* Pasto (Colombia): Universidad de Nariño.

AMES, C. (1992). *Classrooms: Goals, Structure and Student Motivation.* Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

AMES C. y ARCHER, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation*

processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

ATKINSON, J. y RAYNOR, J. (1978). *Personality, Motivation and Achievement*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.

BAÑUELOS, Ana María (1990). *Motivación Escolar: Una propuesta didáctica*. En: *Perfiles Educativos*, 49-50. Santafé de Bogotá.

BARBERÁ, E. (1994). *Motivación: Su lugar en la acción educativa*. En: *Interacción educativa. Cognición, conocimiento y motivación*. Universidad de Valencia: Servicio de Formación Permanente.

BARBERÁ HEREDIA, E. y MOLERO, C. (1996). *Motivación social*. En: I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid. Editorial Síntesis.

BARBERÁ HEREDIA, Ester (1997). *Marco conceptual e investigación de la motivación humana*. En: *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.* Volumen 2 número: 1. Universidad de Valencia, España.

BARKER, K. (1992). *Workshop Summary*. En: *Aspects of Educational and Training Technology*, Vol. 25, N° 1, 57-68.

CABIB, S. y CULEBRA, M. (1979). *Manual Teórico Práctico de Psicología Educativa*. Argentina: Kapelusz.

CABUYA MONTAÑO, Luis Alberto (2000). *Factores Motivacionales de los estudiantes que ingresan a la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia*. Santafé de Bogotá, Tesis de grado (Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Línea de Motivación en Educación Superior).

CARTER, Homer and MCGINN, Dorothy (1952). *Some factors which differentiate college freshmen having lowest and highest point-hour-ratios*. *Journal of Educational Research*. Vol.46, p. 219-226. En: ÁLVAREZ, María Teresa Y GARCÍA, HERNÁN (1996). *Factores que predicen el rendimiento académico*. Pasto: Universidad de Nariño; P.32.

COLEMAN, J. S. et. al. (1982). *High School Achievement Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books. En ÁLVAREZ, María Teresa y GARCÍA, Hernán

(1996). Factores que predicen el rendimiento académico.  
Pasto: Universidad de Nariño.

COVINGTON, M. V. (1984). *The Motive for Self-Worth.*  
Research on Motivation in Education. Student Motivation,  
Vol. I, New York, Academic Press.

CHISSOM, Brad and LANIER, Doris (1975). *Prediction of first  
quarter freshman GPA using SAT scores and high school grades.*  
Educational and Psychological Measurement. Vol.35; p.461-463.

DAVIS, Keith (1994). *El Comportamiento Humano en el Trabajo.*  
McGraw Hill.

EATON, Martin and DEMBO, Myron (1997). *Differences in the  
Motivational Beliefs of Asian American and non Asian.* En:  
Journal of Educational Psychology. Department of Educational  
Psychology. California: University of Southern California.

ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1988). *Goals: An approach to  
motivation and achievement.* Journal of Personality and  
Social Psychology, 54, 5-12.

EVANGELISTA SUÁREZ, Alfonso (1999). *Factores Motivacionales*

*Relacionados con el Bajo Rendimiento Académico en Estudiantes de Finanzas y Sistemas Contables de la Fundación CIDCA de Santafé de Bogotá, D. C. Santafé de Bogotá, Tesis de grado (Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Línea de Motivación en Educación Superior).*

FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

GAIL, Thomas (1986). *Cultivating the interest of Woman and minorities en High School Mathematics and Science.* En: Science Education Center for Social Organization of Schools Johns Hopkins University. Baltimore, Maryland.

GARCÍA, Francisco y Doménech, Fernando (1997). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar.* En: Revista Electrónica de Motivación y Emoción, R.E.M.E.  
<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>.

GARRIDO, I. (1996). Motivación: funcionalidad y mecanismos de regulación de la acción. En: I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.

GRÜNBAUM, Adolf (1952). *La Causalidad y la Ciencia de la Conducta Humana*. En: *Control de la Conducta Humana*, Vol. I. American Scientist.

HALLINAM, Peter y DANAHER, Patrick (1996). *The Effect of Contracted Grades on Self-Efficacy and Motivation in Teacher Education Courses*. En: *Educational Research*. Australia: University of Central Queensland, Rockhampton, Queensland.

HEYMAN, G. D. y DWECK, C. S. (1992). *Achievement goals and intrinsic motivation: their relation and their role in adaptative motivation*. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.

HILGARD, Ernest y GORDON, Bower (1980). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas, 1980, 6ª edición.

HUNZIKER, C. (1991). *Inscripción, Persistencia y Graduación de los Estudiantes admitidos en la Universidad Davis por Acción Especial*. En: *Synopsis Research: Students Affairs Research and Information*, N° 40.

LARSON, James y SCONTRINO, Peter (1976). *The consistency of high school grade point average and the verbal and mathematical portions of the scholastic aptitude test of collage entrance examination board, as predictors of college performance.* En: *eight year study. Educational and Psychological Measurement.* Vol.36, N° 2. En: ÁLVAREZ, María Teresa y GARCÍA, Hernán. *Factores que predicen el rendimiento académico.* Pasto: Universidad de Nariño, p.30.

LEO, Elizabeth y GALLOWAY, David (1996). *Conceptual Links between Cognitive Acceleration through Science Education and Motivation Style: A Crytique of Adey and Shayer.* . En *Research Reports, Vol. 18, N° 1, 35-49.* Durham: University de Durham: School of Education, UK.

McCLELLAND, D. (1999). *Human Motivation.* New York: Cambridge University Press.

MANKELIUNAS, Mateo V. (1987). *Bases conceptuales, Metodológicas y Epistemológicas en el Estudio del Proceso Motivacional.* México: Trillas.

MANKELIUNAS, Mateo (1991). *Teorías Cognocitivas de la Motivación.* En: *Psicología de la Motivación.* México: Trillas.

MASSLOW, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

MEEHL, P. E. (1950). *On the Circularity of the Law of effect*. En: *Psychological Bulletin*, 47, 52-75.

MEYER, J. H. (1994). *A gender comparison of contextualized study behavior in higher education*. En: *Higher Education*. Vol. 27, N° 4; p. 117-126.

MILLER, N. E. y DOLLARD, J. (1941). *Social learning and imitation*. New haven: Yale University Press.

MURRAY, R. Y KEEVES, J. (1994). *Students Learning Processes and progress in Higher Education*. En: American Educational Research Association. New Orleans.

NÚÑEZ, José Carlos, et al (1995). *Motivación en el ámbito Universitario: Concepto de Inteligencia, Metas de Estudio, Elección de Tareas y Aproximaciones de Aprendizaje*. En: *Investigaciones y Experiencias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). *Motivación y*

Aprendizaje escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.

NUTTIN, J. (1980). *Origen y desarrollo de los motivos*. En: Ancona, L. (dir.), *La Motivación*. Proteo, Buenos Aires; p. 93-136.

PALACIO, Domingo. *La motivación como factor decisivo en el Aprendizaje y Consolidación Cognitiva de los Conceptos Teóricos Musicales, a Nivel de Segundo Curso Logse en Enseñanzas Artísticas*. En: *Investigaciones y Experiencias*. Salamanca: Conservatorio Superior de Salamanca.

PARÍS, S. G.; LIPSON, M. y WIXSON, K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary educational Psychology*, 8, 293-316.

PEKRUN, R. (1992). *The impact of emotions on learning and achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators*. *Applied Psychology: An International Review*, 41,4, p. 359-376.

PEREIRA, Carlos, et al. (1987). *Teorías conductuales de la motivación*. En: *Psicología de la motivación*. MANKELIUNAS,

Mateo. México: Editorial trillas.

PEREIRA, Carlos et al. (1988). *Privación de Respuesta y Substitución*. Tesis de grado (no publicada). Santafé de Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

PEREIRA, Carlos, et al (1994a). *La Teoría de Premack y el Análisis Motivacional*. En: *Suma Psicológica*, Vol. 4 N° 1, 26-37. Santafé de Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

PEREIRA, Carlos, et al. (1994b). *Ley de la Igualación: Conceptos Básicos, Evolución y Perspectivas*. En: *Suma Psicológica*, Vol. 1 N° 1, 38-50. Santafé de Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

PEREIRA, Carlos, et al. (1994c). *Una Revisión de los Conceptos Económicos Incluidos en la Economía Conductual*. En: *Suma Psicológica*, Vol. 1 N° 1, 65-75. Santafé de Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

PEREIRA, Carlos, et al. (1994d). *La Economía Conductual como una Nueva Teoría del Refuerzo*. En: *Suma Psicológica*, Vol. 1 N° 1, 38-50. Santafé de Bogotá: Fundación Universitaria

Konrad Lorenz.

PEREIRA, Carlos (1995). *El Área de Investigación sobre Motivación en la Educación Superior*. Santafé de Bogotá: Documento Mimeo, febrero.

PINTRICH, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the collage classroom. En C. AMES y M. L. MAHER (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol.6). Greenwich, C. T.: JAI Press.

PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning, components of classroom performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

REEVE, J. (1994). *Motivación y Emoción*. España: McGraw Hill.

RICHARDSON, John (1995). *Mature students in Higher Education: An investigation of approaches to studying and academia*. En: *estudies in Higher Education*. Vol. 20, N° 1; p.5-17.

RODRIGO, María José (1985). *Las Teorías Implícitas en el*

*conocimiento Social*. En: *Infancia y Aprendizaje*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

SÁNCHEZ-CÁNOVAS, J., y SÁNCHEZ, P. (1994). *Psicología diferencial: diversidad e individualidad humanas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

SARANSON (1995). *Parental involvement and the political principle*. San Francisco: Jossey Bass.

SHUNEY, A. M. (1956). *Academia success of public and private school students in Randolph*. Macon Women's College: I the Freshman Year, *Journal of Educational Research*, 49; p.481-492

SIGUÁN, M. (1979). Prólogo. En: J. Arnau, *Motivación y conducta*. Barcelona: Fontanella.

SMILEY, P. A. y DWECK, C. S. (1994). *Individual differences in achievement goals among young children*. *Child Development*, 65, 1723-1743.

SUAREZ, Evangelista (1999). *Factores motivacionales Relacionados con el Bajo Rendimiento Académico en Estudiantes*

de Finanzas y Sistemas Contables de la Fundación CIDCA de Santafé de Bogotá D. C. Santafé de Bogotá: Tesis de grado (magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Línea de Motivación en Educación Superior.

THOMAS E, Gail (1986). *Cultivating the interest of women and minorities in high school mathematics and science*. En: Sistematización de experiencias investigativas, Maestría de Educación con énfasis en docencia. Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá.

TOLMAN, E. C. (1976). *A Cognition motivation model*. En: *Psychological Review*, N° 59.

WEINSTEIN, R. (1998). *Promoting positive expectations in schooling*. En N. Lambert y B. McCombs (Eds.) *How students learn*. Washington, DC. American Psychological Association.

WEITZ, Henry and COLVER, Robert M. (1959). *The relationship between the educational goals and the academic performance of women, a confirmation*. *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 19, N° 3; p. 373-380. En: ÁLVAREZ, María teresa y GARCÍA, Hernán. Factores que predicen el

rendimiento académico. Pasto: Universidad de Nariño.

WEST, Linden (1995). *Fragment: Adults, Motivation and Higher Education*. En: *Studies in the Education of adults*. Vol. 27, N° 2; p. 133-156.

WOLTER, Christopher (1998). *Self Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation*. En: *Journal of Educational Psychology*. Houston, Texas: Department of Educational Psychology, University of Houston.

## ANEXO A

### **Encuesta dirigida a los Estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena**

El propósito de la presente encuesta es obtener información sobre las necesidades y experiencias de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas tanto de la jornada diurna como de la nocturna, con el fin de conocer las características de dicha población estudiantil

#### ✓ INSTRUCCIONES

A continuación Usted encontrará una serie de preguntas, favor marcar con una equis (X) la respuesta con la que esté de acuerdo y en lo que se le solicite. Escriba la justificación - ¿Por qué? - de acuerdo con su criterio. Las preguntas no tienen respuestas correctas ni incorrectas, por lo cual se le agradece su colaboración para contestarlas todas. La información que Usted suministre es de carácter confidencial.

**DATOS DEMOGRÁFICOS GENERALES**

Edad \_\_\_\_\_ Sexo F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

X Lugar de Nacimiento Municipio \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_

X Semestre \_\_\_\_\_ X Jornada: D \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_

X 1. Usted cursó su bachillerato en \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_

X Municipio \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_

X Diurna \_\_\_\_\_ Nocturna \_\_\_\_\_ Oficial \_\_\_\_\_ ~~Privada~~ \_\_\_\_\_

X Su puntaje en las pruebas del Icfes fue de \_\_\_\_\_ puntos

X 3. Marque con una X la calificación de 1 a 5 (1 es la mínima calificación, 5 es la máxima calificación) en cada uno de los siguientes elementos de la Universidad. *tu colegio*

**Calificación**

1      2      3      4      5

A) Aulas \_\_\_\_\_

B) Recursos audio-visuales \_\_\_\_\_

C) Bibliotecas \_\_\_\_\_

D) Sala de informática \_\_\_\_\_

X4. De los siguientes elementos, ¿cuál considera Usted que influye más en su rendimiento académico?

A) aulas \_\_ B) Recursos audiovisuales \_\_ C) Bibliotecas \_\_ D) Sala de Internet \_\_ E) Otros: ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

X5. ¿Considera Usted que la atención del personal administrativo facilita su desempeño académico?

Sí \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Explique su respuesta \_\_\_\_\_

X6. ¿Usted ha pensado alguna vez en cambiar de <sup>colegio</sup> ~~Universidad~~?

Sí \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Explique su respuesta \_\_\_\_\_

X7. En la actualidad, ¿si usted pudiera, cambiaría de carrera?

Sí \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Explique su respuesta \_\_\_\_\_

X8. ¿Cuándo Ingresó a esta <sup>colegio</sup> ~~Universidad~~, había estudiando en otra?, ¿cuál? \_\_\_\_\_ ¿qué ~~carrera~~? \_\_\_\_\_

Semestre (s) cursado(s) \_\_\_\_\_

X9. ¿Está Usted trabajando actualmente? SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_



~~10.~~ Si la anterior respuesta es afirmativa, ¿los contenidos de la carrera que está cursando tienen relación con su trabajo?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

~~X~~ 11. Si en la anterior pregunta contestó afirmativamente, ¿Considera que sus estudios están contribuyendo con su desempeño laboral?

A. Mucho \_\_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_\_ D. Otros \_\_\_\_\_

~~12.~~ ~~¿En el anterior semestre (primer periodo académico de 2000) tuvo cambios de tipo laboral?~~

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

~~13.~~ Si respondió afirmativamente la anterior pregunta. ¿Considera que éstos han incidido en su desempeño académico?

A. Mucho \_\_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_\_ D. Otros \_\_\_\_\_

~~14.~~ ¿Tuvo problemas familiares durante el anterior semestre?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

~~15.~~ Si respondió afirmativamente la anterior pregunta, ¿Cree Usted que éstos han interferido en sus estudios?

A. Mucho \_\_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_\_ D. Otros \_\_\_\_\_

~~16.~~ *¿has tenido problemas de salud durante periodos académicos?*  
~~¿Tuvo problemas de salud en el anterior semestre?~~

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

~~17.~~ Si respondió afirmativamente la anterior pregunta, ¿Cómo le ha afectado en su rendimiento académico?

A. Mucho \_\_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_\_ D. Otros \_\_\_\_\_

Explique su respuesta \_\_\_\_\_

~~18.~~ *¿has tenido* ~~¿En el anterior semestre (1º periodo académico de 2000)~~

~~tuvo~~ problemas de tipo afectivo?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

~~19.~~ Si en la anterior pregunta contestó afirmativamente, ¿Considera Usted que dichos problemas han tenido efecto sobre sus estudios?

A. Mucho \_\_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_\_ D. Otros \_\_\_\_\_

Explique su respuesta \_\_\_\_\_

~~20.~~ Tiene Usted conocimiento de si la institución, por algún medio, hace seguimiento a los estudiantes, buscando mejorar el rendimiento durante el ~~semestre~~ *Periodo* académico?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

21. ¿Conoce el reglamento general para estudiantes?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

22. ¿Conoce la visión y la misión del <sup>colegio</sup> ~~la~~ Universidad?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

23. ¿Conoce el plan de estudios del programa o carrera que Usted está cursando? SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

24. ¿La idea que usted tenía de la carrera antes de ingresar a la Universidad coincide con lo que ha encontrado en el transcurso de la misma?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Explique su respuesta \_\_\_\_\_

25. ¿La calidad de la capacitación que se brinda en su <sup>colegio</sup> ~~carrera~~ es: Buena \_\_\_\_\_ Aceptable \_\_\_\_\_ Deficiente \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

26. ¿<sup>los estudios</sup> ~~La~~ ~~carrera~~ que Usted cursa actualmente, llena sus expectativas en cuanto a su formación <sup>personal</sup> ~~profesional~~ y a su desempeño en el campo laboral?

A. Mucho \_\_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_\_ D. Otro \_\_\_\_\_

27. ¿Los docentes prestan un apoyo académico extra clase a los estudiantes, encaminado a mejorar el rendimiento académico? Sí \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Explique su respuesta \_\_\_\_\_

28. ¿Los docentes cuando evalúan, retroalimentan a los estudiantes respecto de los resultados de la evaluación?

A. Siempre \_\_\_ B. Algunas veces \_\_\_ C. Nunca \_\_\_ D.

Otros \_\_\_\_\_

29. Sus relaciones académicas con los docentes dentro del <sup>plantel</sup> ~~la~~ Universidad son:

Buenas \_\_\_\_\_ Regulares \_\_\_\_\_ Excelentes \_\_\_\_\_ Malas \_\_\_\_\_

Otro \_\_\_\_\_

30. Las relaciones interpersonales con sus compañeros de grupo ~~o semestre~~ son:

Buenas \_\_\_\_\_ Regulares \_\_\_\_\_ Excelentes \_\_\_\_\_ Malas \_\_\_\_\_

Otros \_\_\_\_\_

31. ¿Le gusta trabajar académicamente en grupo?

Sí \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Explique su respuesta \_\_\_\_\_

X 32. Durante el <sup>periodo</sup> semestre académico, ¿qué porcentaje de su tiempo dedica a las actividades sociales? \_\_\_\_\_

X 33. ¿Considera Usted que las actividades sociales fuera del <sup>colegio</sup> la ~~universidad~~ afectan su desempeño académico?

A. Mucho \_\_\_\_ B. Poco \_\_\_\_ C. Nada \_\_\_\_ D. Otro \_\_\_\_

Explique su respuesta \_\_\_\_\_

34. De los siguientes elementos y/o actores, ¿Cuál es el que más le motiva para estudiar?

a. Sus profesores \_\_\_\_\_

b. Las tareas interesantes. \_\_\_\_\_

c. Los frecuentes parciales \_\_\_\_\_

d. Saber cómo empezar a hacer los trabajos \_\_\_\_\_

e. Ser el (la) primero (a) en la clase \_\_\_\_\_

f. Ser alguien en la vida \_\_\_\_\_

g. Destacarse en su círculo social \_\_\_\_\_

h. Otros, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

35. Para Usted, ¿estudiar es? a. Un sacrificio personal \_\_\_\_

b. Mejorar su modo de vida \_\_\_\_

c. Un placer personal \_\_\_\_

d. Un deber . \_\_\_\_

e. Otros ¿cuáles? \_\_\_\_

36. ¿Prepara Usted previamente los temas que van a verse en clase?

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Rara vez \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

37. ¿Qué cantidad de tiempo diario le ha podido dedicar a sus estudios?

- a. Menos de una hora \_\_\_\_\_      b. De una a dos horas \_\_\_\_\_  
c. De dos a tres horas \_\_\_\_\_      d. De tres a cuatro horas \_\_\_\_\_  
e. Más de cuatro horas \_\_\_\_\_

38. ¿Considera que su formación académica en el bachillerato le suministró conocimientos suficientes para un buen desempeño en la Universidad?

- A. Mucho \_\_\_\_\_      B. Poco \_\_\_\_\_      C. Nada \_\_\_\_\_      D. Otros \_\_\_\_\_

Explique su respuesta \_\_\_\_\_

39. ¿Los conocimientos adquiridos en el (los) semestre (s) anterior (es), le han permitido desempeñarse adecuadamente como estudiante en el presente semestre?

- A. Siempre \_\_\_\_\_      B. Algunas veces \_\_\_\_\_      C. Nunca \_\_\_\_\_

D. Otros \_\_\_\_\_

X40. ¿Considera que los resultados académicos que Usted ha obtenido corresponden al esfuerzo realizado?

SÍ \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Explique su respuesta \_\_\_\_\_

33 items.

GRACIAS !!!

## **ANEXO B**

### **La Universidad del Magdalena**

#### **RESEÑA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

(Tomado de Proyecto educativo Institucional, PEI, de la  
Universidad del Magdalena)

Santa Marta ciudad fundada en 1525, ubicada en la zona norte de la República de Colombia, Sur América a orillas del mar caribe, careció de universidad durante tres siglos y medio. En 1867, en el local donde funcionaba el seminario mayor, comenzó a funcionar la Universidad del Estado Soberano del Magdalena. El primer rector fue el Dr. José Alzamora, la Universidad contaba con la escuela de medicina y jurisprudencia, de cuatro años de duración cada una, y pedagogía que duraba cinco años. Entre los egresados de esta Universidad, podemos destacar a los doctores Manuel Y. Guardiola, Julio Vengoechea, Obdulio Robles y Miguel Hernández.

La Universidad del Estado Soberano tuvo una corta existencia, fue cerrada poco después de 1872. Cerrada la Universidad del Estado Soberano del Magdalena, transcurrieron ochenta y seis años durante los cuales el pueblo del Magdalena no contó con un centro docente Superior, donde los Samarios y Magdalenenses pudieran seguir una carrera profesional. Es así como la ciudadanía, la prensa y las fuerzas vivas de la sociedad, representada en los gremios económicos, intelectuales y de trabajo, hicieron hincapié en la necesidad imperiosa de tener una nueva Universidad para promover el desarrollo del potencial científico, cultural y económico de la Región del Magdalena Grande (Guajira, Cesar y Magdalena), considerado lugar privilegiado por su bellaza y por las reservas naturales que posee.

La Honorable Asamblea del Departamento del Magdalena expidió la Ordenanza 005 del 27 de octubre de 1958 mediante la cual se creó LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL MAGDALENA. Esta disposición, loable en sus fines, no fue desarrollada en la práctica, por cuanto había expirado la vigencia fiscal del año y en el siguiente no se volvió a tratar el tema de la Universidad. En el presupuesto de rentas y gastos de 1960 se incorporó una partida para garantizar el funcionamiento de la institución creada; sin embargo, tampoco se pudo materializar

el proyecto de funcionamiento por diversas inconsistencias en la ejecución del presupuesto.

Le correspondió a la administración de Miguel Ávila Quintero reglamentar la ordenanza 005 de octubre de 1958, para lo cual se expide el decreto 115 de 1962, iniciando labores la Universidad el 10 de Mayo de 1962 con Ingeniería Agronómica y Zootecnia, que tenía 12 profesores y 65 estudiantes, y quedó, por falta de recursos, pendiente la creación de las facultades previstas de medicina veterinaria, administración, medicina y derecho. El rector, decano encargado de la facultad fue el secretario de Educación de ese entonces Dr. Ernesto Acosta Durán.

En 1969 comenzó un proceso de desarrollo tanto cualitativo como cuantitativo, en virtud a su traslado a la nueva planta física recién construido. Debido a la demanda de la región se crearon e iniciaron labores las Facultades de Ciencias de la Educación en 1963 con los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, Biología y Química, y Matemáticas y Física; Economía Agrícola y Administración Agropecuaria en 1970; mediante acuerdo 005 de junio 5 de 1969 del Consejo Superior se creó la línea de Ingeniería Pesquera en 1972. En 1978 se creó el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas

y en 1988 el ICFES entregó licencia para el segundo Ciclo de la Facultad de Administración Agropecuaria, cuyo nivel inicial era el Tecnológico. El 7 de diciembre de ese mismo año, mediante la ordenanza 007 se modificó el orden de la institución por el de Universidad Del Magdalena.

En 1972 se estableció el programa de Administración de Empresas y en el segundo semestre de 1993 el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), con seis centros zonales en tres departamentos de la Costa Caribe. En el periodo 1993 - 1994 fueron modificados los programas de Economía Agrícola por Economía, Matemáticas-Física por Ciencias Físico-matemáticas; Biología y Química por Ciencia Naturales.

## **FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES**

### **VISIÓN**

La Universidad del Magdalena se proyecta como una institución de licencia académica e investigativa, con un modelo de gestión y desarrollo que consolida su autonomía hacia la

búsqueda del liderazgo científico, pedagógico y cultural, y con un alto reconocimiento en la región caribe, el país y la comunidad internacional.

La Universidad Del Magdalena a futuro será una institución:

- Pública, que trabaja para el beneficio de la entidad social, la preservación del patrimonio cultural, el desarrollo sustentable del país y en la construcción del proyecto de región y de nación.
- Integrada con las demás universidades públicas de la costa atlántica en la universidad nacional del caribe colombiano.
- Moderna, con procesos y estructuras académicas ágiles, eficientes y eficaces en el servicio donde prevalece el trabajo interdisciplinario y el mejoramiento continuo. Cuenta con un presupuesto equilibrado y las finanzas fortalecidas.
- Reconocida en la región y el país por la pertinencia y la calidad de sus programas académicos acreditados.
- Destacada por la amplia apertura académica en la región, el desarrollo y la consolidación de sus líneas de investigación.

- Que cuenta con docentes y grupos de investigación consolidados y reconocidos ante las comunidades académicas,, regional, nacional e internacional.
- Que ha desarrollado una comunidad universitaria con un gran sentido de pertenencia y responsabilidad social.
- Destacada por la amplia cobertura académica de calidad en la región caribe.
- Líder en la región en los programas de educación continuada y a distancia con calidad y pertinencia.
- Se caracteriza por estar en permanente interacción con otras instituciones públicas y privadas en aras de la excelencia y el liderazgo institucional en los ámbitos departamental, regional y nacional.
- Reconocida por el impacto de sus egresados en el desarrollo regional y nacional.
- Reconocida por su apoyo significativo al reconocimiento de los niveles de educación precedentes.
- Que ha consolidado la cultura universitaria de la calidad, la planeación, el desarrollo humano, preservación de patrimonios culturales y físicos, administración por proyectos, la visión compartida y sostenibilidad institucional.

- Que ha consolidado un modelo de gestión administrativo y financiero flexible descentralizado, autónomo, productivo y competitivo.
- Que cuenta con modernos equipos e instalaciones académicas, administrativas y de servicios generales adecuadas a las necesidades de la comunidad universitaria.

## **MISIÓN**

La Universidad del Magdalena es una institución de educación superior de carácter estatal y del orden territorial que ejerce su autonomía en el marco de la Constitución y la ley, y cuyo propósito principal es contribuir al desarrollo de la región y el país mediante el fomento de la educación, la ciencia, y la cultura. Mediante su labor educativa se propone formar de manera integral ciudadanos libres, de alta calidad profesional, ética y humanista, con capacidad de liderazgo que les permita intervenir de manera decisiva en los procesos de mejoramientos de la calidad de vida de las comunidades en las cuales se hallen inmerso y en la consolidación de la democracia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y el aclimatación de la paz.

Mediante la investigación y la proyección social contribuye a incrementar el acervo de conocimiento al servicio del hombre y se vincula a solución de problemas económico, ambientales, culturales, sociales y políticos de su entorno, haciendo énfasis en el desarrollo humano sostenible y proporcionando el reconocimiento y respeto de los valores que le conceden identidad a la región caribe.

Para hacer posible el cumplimiento de su misión trabajará permanentemente en la construcción de una comunidad académica y científica en un ambiente de participación, compromiso, sentido de pertenencia, libertad de cátedra y aprendizaje.

## **EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS**

### **OBJETIVOS GENERALES**

1. Formar profesionales con capacidades analíticas con formación creativa e innovadora en la solución de problemas concretos de la empresa, de acuerdo al contexto social, económico y cultural en que esta se desarrolla.
2. Desarrollar en el futuro profesional toda su capacidad potencial de liderazgo para que se convierta desde su

posición ejecutiva en la empresa, en un agente de cambio social al cual está avocado el país.

3. Dominar una especialización que le permita su identificación profesional, su competencia para el mercado del trabajo con funciones adecuadas y su capacidad para satisfacer las necesidades administrativas del país.
4. Dotar al administrador de una formación integral que permita desarrollarse en cualquier sector empresarial y le capacite en el proceso de dirección.
5. Desarrollar el sentido crítico y la capacidad creadora para comprender, interpretar y transformar la realidad nacional.
6. Desarrollar actitudes y aptitudes para la gestión empresarial.
7. Preparar a su egresado para actuar en las actividades de promoción, desarrollo, dirección, ejecución y consultaría dentro de los diversos tipos de empresas.

#### **PERFIL PROFESIONAL**

El egresado del programa de administración, sale al mercado laboral con conocimientos y dominio de una disciplina universal, la cual le permite manejar la interacción de todos los elementos involucrados en la gestión administrativa de

una empresa, cualquiera sea la modalidad en que se desenvuelva, disciplina que consiste en:

Actividades propias del sector; la organización de todo tipo de recursos tangibles e intangibles; dirección del recurso humano en su compromiso de aportar lo mejor de su capacidad y esfuerzo; control y evaluación de alcances y logros de objetivos y fines de la empresa, la cual persigue metas económicas y de beneficio social.

#### **PERFIL OCUPACIONAL**

El egresado del programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena:

1. Formula y define actividades relacionadas con la gestión empresarial.
2. Crea y experimenta nuevas técnicas, métodos y procedimientos que desarrollen la gestión administrativa.
3. Gerencia y asesora programas administrativos.
4. Impulsa el desarrollo de una organización mediante la combinación eficiente de los recursos humanos, físicos, financieros y de información.

5. Planea, organiza, dirige y controla las actividades administrativas de una empresa.
6. Define y propone objetivos, políticas y estrategias de desarrollo administrativo.
7. Determina y evalúa mecanismos de financiamiento de acuerdo con los requerimientos de la empresa.
8. Diagnostica la situación administrativa, financiera y de información de una organización, formulando políticas adecuadas para el normal desenvolvimiento empresarial.
9. Diseña y ejecuta programas de inversión de acuerdo con el comportamiento del mercado.
10. Desarrolla e implementa base de datos y sistemas de transmisión de datos de información.

ANEXO C

Tablas de contingencia y Prueba de Chi cuadrado: Rendimiento Académico \* Factores Motivacionales de los estudiantes de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena

✓ Tabla 1. Contingencia: Rendimiento Académico \* Actividades sociales afectan estudios?

			Actividades sociales afectan estudios?			Total
			Mucho	Nada	Poco	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	11	14	11	36
		Rendimiento Académico	30,6%	38,9%	30,6%	100%
		Actividades sociales	47,8%	41,2%	42,3%	43,4%
		Total	13,3%	16,9%	13,3%	43,4%
	Bajo	Recuento	12	20	15	47
		Rendimiento Académico	25,5%	42,6%	31,9%	100%
		Actividades sociales	52,2%	58,8%	57,7%	56,6%
		Total	14,5%	24,1%	18,1%	56,6%
Total	Estudiantes	23	34	26	83	
	Rendimiento académico	27,7%	41%	31,3%	100%	
	Actividades sociales	100%	100%	100%	100%	
	Total	27,7	41%	31,3%	100%	

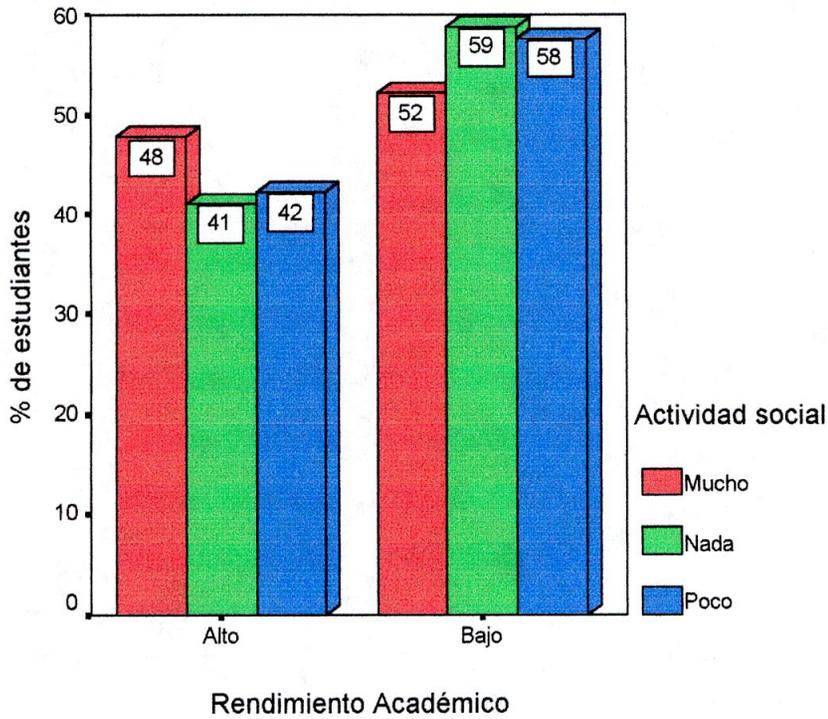


Figura 1. Distribución de los estudiantes respecto de si las actividades sociales afectan sus estudios, de acuerdo al rendimiento académico

#### Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado Pearson	,265 (a)	2	,876
Razón verosimilitud	,264	2	,877
N de casos válidos	83		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,98.

✓ Tabla2. Contingencia: Rendimiento Académico \* Apoyo extraclase de los docentes

			Apoyo extraclase de los docentes		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	24	12	36
		Rendimiento Académico	66,7%	33,3%	100%
		Apoyo extraclase	43,6%	42,9%	43,4%
		Total	28,9%	14,5%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	31	16	47
		Rendimiento Académico	66,0%	34,0%	100%
		Apoyo extraclase	56,4%	57,1%	56,6%
		Total	37,3%	19,3%	56,6%
Total	Estudiantes	55	28	83	
	Rendimiento Académico	66,3%	33,7%	100%	
	Apoyo extraclase	100,0%	100,0%	100%	
	Total	66,3%	33,7%	100%	

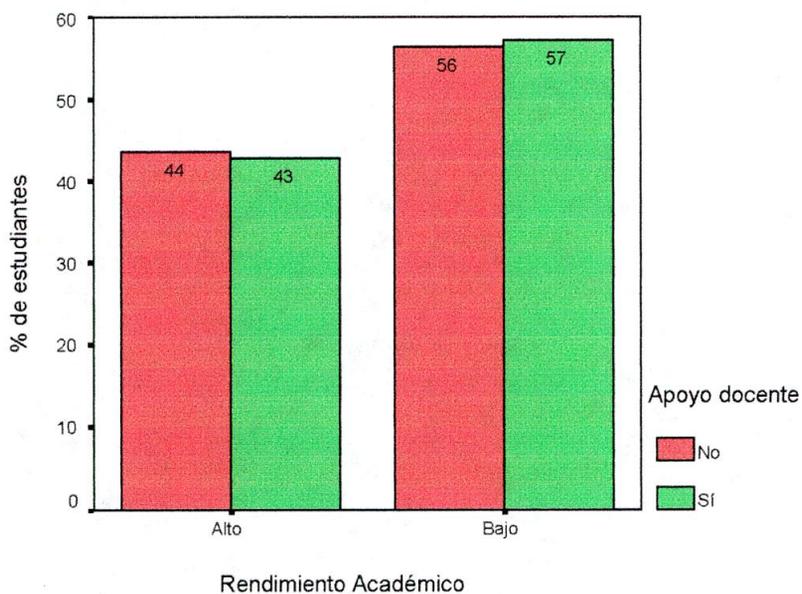


Figura 2. Distribución de los estudiantes en cuanto al apoyo extraclase por parte de los docentes, de acuerdo a su rendimiento académico

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,005 (b)	1	,946		
Corrección de continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,005	1	,946		
Estadístico exacto Fisher				1,000	,567
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,14.					

✓ Tabla 3. Contingencia: Rendimiento Académico \* Ha pensado en cambiar de carrera

			Ha pensado en cambiar de carrera		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	32	4	36
		Rendimiento Académico	88,9%	11,1%	100,0%
		Cambiar de carrera	41,0%	80,0%	43,4%
		Total	38,6%	4,8%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	46	1	47
		Rendimiento Académico	97,9%	2,1%	100,0%
		Cambiar de carrera	59,0%	20,0%	56,6%
		Total	55,4%	1,2%	56,6%
Total	Estudiantes	78	5	83	
	Rendimiento Académico	94,0%	6,0%	100,0%	
	Cambiar de carrera	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	94,0%	6,0%	100,0%	

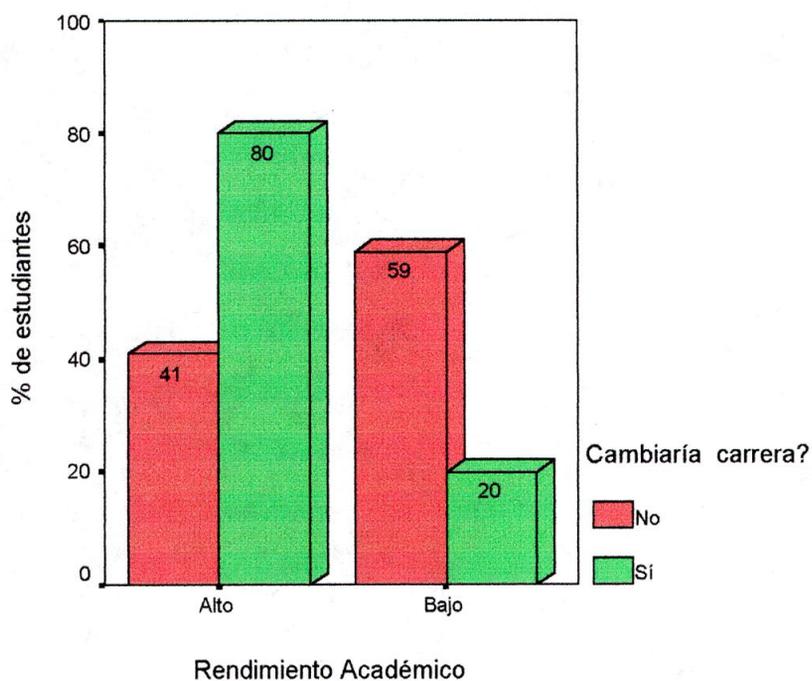


Figura 3. Distribución de los estudiantes en cuanto a la opinión de cambiar de carrera por su rendimiento académico

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,906(b)	1	,088		
Corrección de continuidad(a)	1,536	1	,215		
Razón de verosimilitud	2,992	1	,084		
Estadístico exacto Fisher				,161	,108
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,17.					

✓ Tabla 4. Contingencia: Rendimiento Académico \* Ha pensado en cambio de Universidad

			Ha pensado en cambio de Universidad		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	23	13	36
		Rendimiento Académico	63,9%	36,1%	100%
		Cambio de Universidad	37,7%	59,1%	43,4%
		Total	27,7%	15,7%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	38	9	47
		Rendimiento Académico	80,9%	19,1%	100%
		Cambio de Universidad	62,3%	40,9%	56,6%
		Total	45,8%	10,8%	56,6%
Total	Estudiantes	61	22	83	
	Rendimiento Académico	73,5%	26,5%	100,0%	
	cambio de Universidad	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	73,5%	26,5%	100,0%	

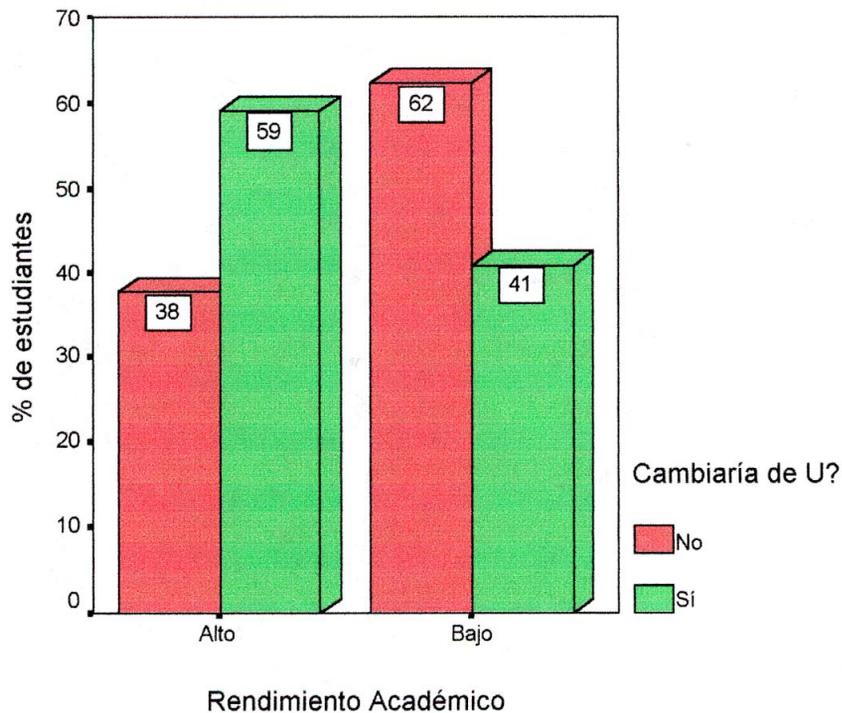


Figura 4. Distribución de los estudiantes por rendimiento académico y de acuerdo a su opinión de cambiar de Universidad

Tabla de Chi cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,011(b)	1	,083		
Corrección de continuidad(a)	2,203	1	,138		
Razón de verosimilitud	2,996	1	,083		
Estadístico exacto Fisher				,131	,069
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,54.

✓ Tabla 5. Contingencia: Rendimiento Académico \* Nivel de Capacitación de la carrera

		Nivel de Capacitación de la carrera			Total	
		Aceptable	Buena	Defic.		
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	17	9	10	36
		Rendimiento Académico	47,2%	25,0%	27,8%	100%
		Capacitación de carrera	34,0%	69,2%	50,0%	43,4%
		Total	20,5%	10,8%	12,0%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	33	4	10	47
		Rendimiento Académico	70,2%	8,5%	21,3%	100%
		Capacitación de carrera	66,0%	30,8%	50,0%	56,6%
		Total	39,8%	4,8%	12,0%	56,6%
Total	Estudiantes	50	13	20	83	
	Rendimiento Académico	60,2%	15,7%	24,1%	100%	
	Capacitación de carrera	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	60,2%	15,7%	24,1%	100,0%	

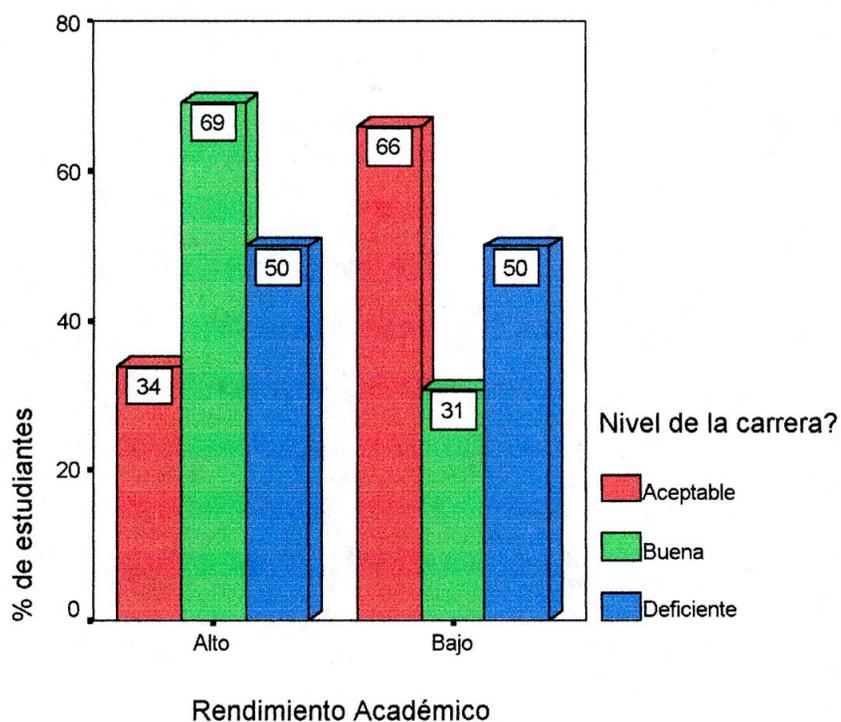


Figura 5. Comportamiento del rendimiento académico de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y su opinión sobre el nivel de la carrera que están cursando

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,685 (a)	2	,058
Razón de verosimilitud	5,723	2	,057
N de casos válidos	83		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,64.

✓ Tabla 6. Contingencia: Rendimiento Académico \* Ciudad cursó bachillerato

			Ciudad cursó bachillerato		Total
			Otra ciudad	Santa Marta	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	2	34	36
		Rendimiento Académico	5,6%	94,4%	100,0%
		Ciudad de bachillerato	33,3%	44,2%	43,4%
		Total	2,4%	41,0%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	4	43	47
		Rendimiento Académico	8,5%	91,5%	100,0%
		Ciudad de bachillerato	66,7%	55,8%	56,6%
		Total	4,8%	51,8%	56,6%
Total	Estudiantes	6	77	83	
	Rendimiento Académico	7,2%	92,8%	100,0%	
	Ciudad de bachillerato	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	7,2%	92,8%	100,0%	

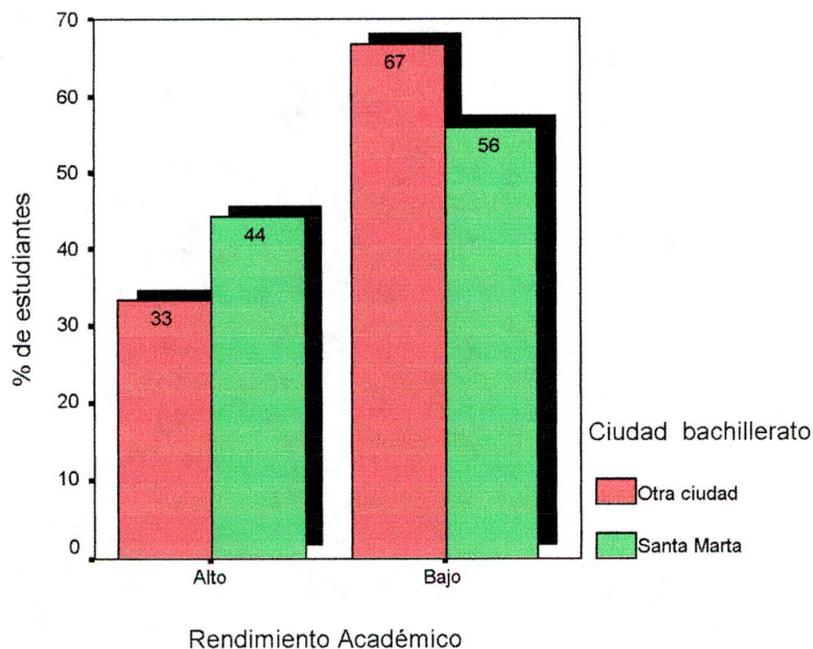


Figura 6. Distribución de los estudiantes de acuerdo a la ciudad de nacimiento y a su rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,265(b)	1	,606		
Corrección de continuidad(a)	,008	1	,930		
Razón de verosimilitud	,272	1	,602		
Estadístico exacto Fisher				,693	,472
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,60.

✓ Tabla 7. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Conocimientos de semestres anteriores ayudan al desempeño académico

		Conocimientos de semestres anteriores ayudan al desempeño académico			Total	
		Nunca	Algunas veces	Siempre		
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	1	18	17	36
		Rendimiento Académico	2,8%	50,0%	47,2%	100,0%
		Conocimientos de semestres anteriores	8,3%	47,4%	51,5%	43,4%
		Total	1,2%	21,7%	20,5%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	11	20	16	47
		Rendimiento Académico	23,4%	42,6%	34,0%	100,0%
		Conocimientos de semestres anteriores	91,7%	52,6%	48,5%	56,6%
		Total	13,3%	24,1%	19,3%	56,6%

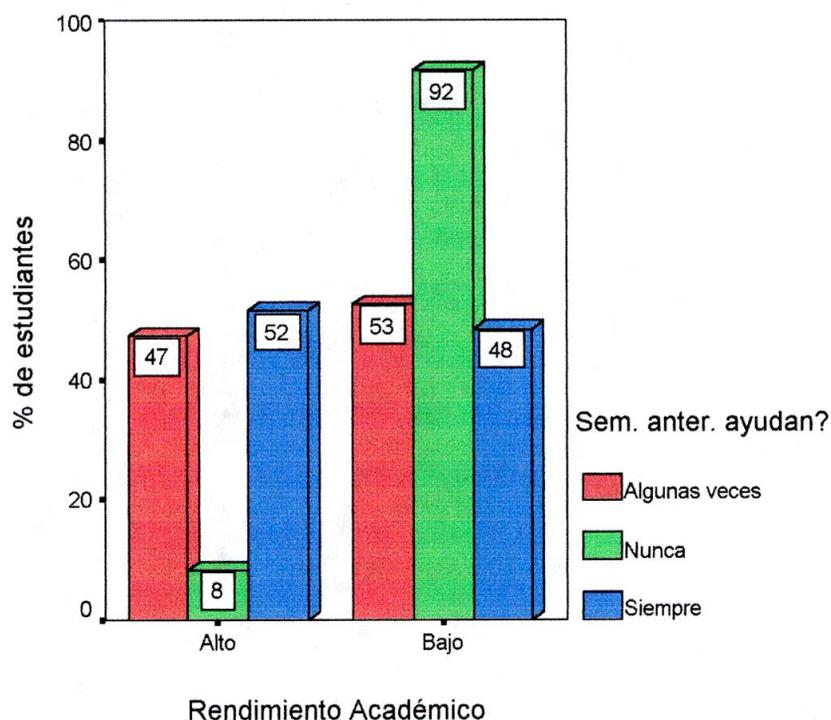


Figura 7. Distribución de los estudiantes por rendimiento su académico y opinión sobre la ayuda de los conocimientos adquiridos en los semestres cursados en su labor académica

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,136(a)	2	,028
Razón de verosimilitud	8,425	2	,015
N de casos válidos	83		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,20.

✓ Tabla 8. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
 Conocimientos previos del bachillerato

			Conocimientos previos del bachillerato			Total
			Mucho	Nada	Poco	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	14		22	36
		Rendimiento Académico	38,9%		61,1%	100,0%
		Conocimientos bachillerato	51,9%		40,7%	43,4%
		Total	16,9%		26,5%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	13	2	32	47
		Rendimiento Académico	27,7%	4,3%	68,1%	100,0%
		Conocimientos bachillerato	48,1%	100,0%	59,3%	56,6%
		Total	15,7%	2,4%	38,6%	56,6%
Total	Estudiantes	27	2	54	83	
	Rendimiento Académico	32,5%	2,4%	65,1%	100,0%	
	Conocimientos bachillerato	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	32,5%	2,4%	65,1%	100,0%	

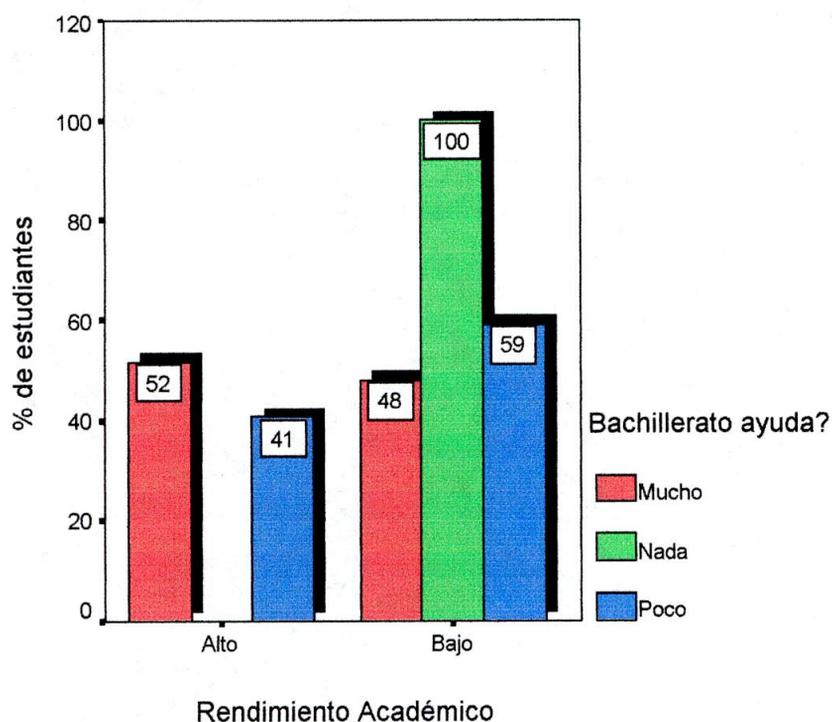


Figura 8. Comportamiento de los estudiantes en cuanto al rendimiento académico y si lo que aprendió en el bachillerato ayuda a su desempeño académico

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,475 (a)	2	,290
Razón de verosimilitud	3,210	2	,201
N de casos válidos	83		

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0,87.

✓ Tabla 9. Contingencia Rendimiento Académico \* Tiempo de dedicación a los estudios

			Tiempo de dedicación a los estudios				Total
			2 a 3 horas	Menos de 1 hora	3 a 4 horas	1 a 2 horas	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	14		2	20	36
		Rendimiento Académico	38,9%		5,6%	55,6%	100,0%
		Dedicación a estudios	46,7%		18,2%	55,6%	43,4%
		Total	16,9%		2,4%	24,1%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	16	6	9	16	47
		Rendimiento Académico	34,0%	12,8%	19,1%	34,0%	100,0%
		Dedicación a estudios	53,3%	100,0%	81,8%	44,4%	56,6%
		Total	19,3%	7,2%	10,8%	19,3%	56,6%
Total	Estudiantes	30	6	11	36	83	
	Rendimiento Académico	36,1%	7,2%	13,3%	43,4%	100,0%	
	Dedicación a estudios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	36,1%	7,2%	13,3%	43,4%	100,0%	

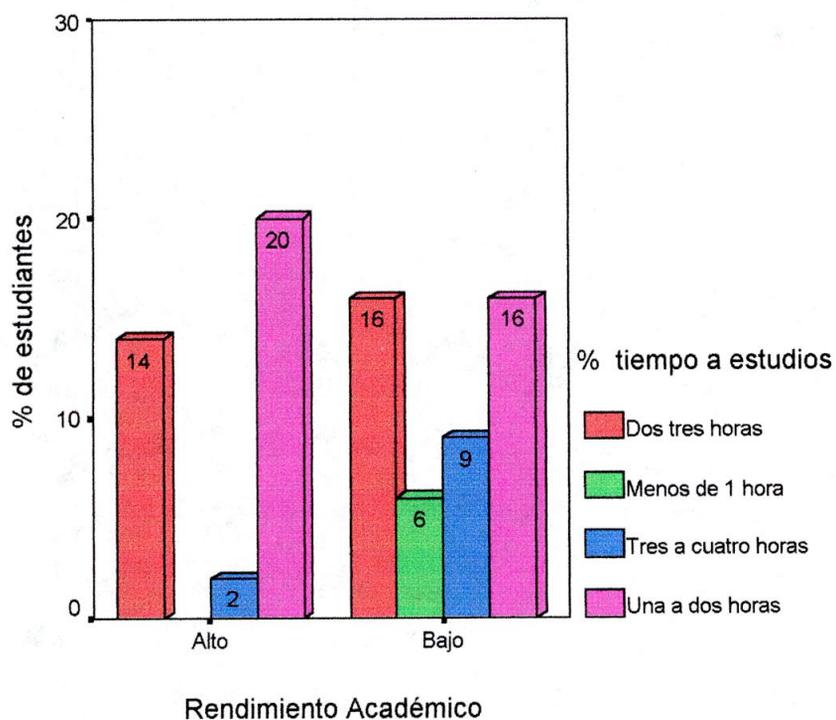


Figura 9. Distribución de los estudiantes de acuerdo al tiempo dedicado a sus estudios y al rendimiento académico

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,746 (a)	3	,021
Razón de verosimilitud	12,253	3	,007
N de casos válidos	83		

a 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,60.

✓ Tabla 10. Contingencia: Rendimiento Académico \* Edad

			Edad				Total
			< =20	21-22	23-24	25-26	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	10	10	7	9	36
		Rendimiento Académico	27,8%	27,8%	19,4%	25,0%	100,0%
		Edad	31,3%	52,6%	58,3%	45,0%	43,4%
		Total	12,0%	12,0%	8,4%	10,8%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	22	9	5	11	47
		Rendimiento Académico	46,8%	19,1%	10,6%	23,4%	100,0%
		Edad	68,8%	47,4%	41,7%	55,0%	56,6%
		Total	26,5%	10,8%	6,0%	13,3%	56,6%
Total	Estudiantes	32	19	12	20	83	
	Rendimiento Académico	38,6%	22,9%	14,5%	24,1%	100,0%	
	Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	38,6%	22,9%	14,5%	24,1%	100,0%	

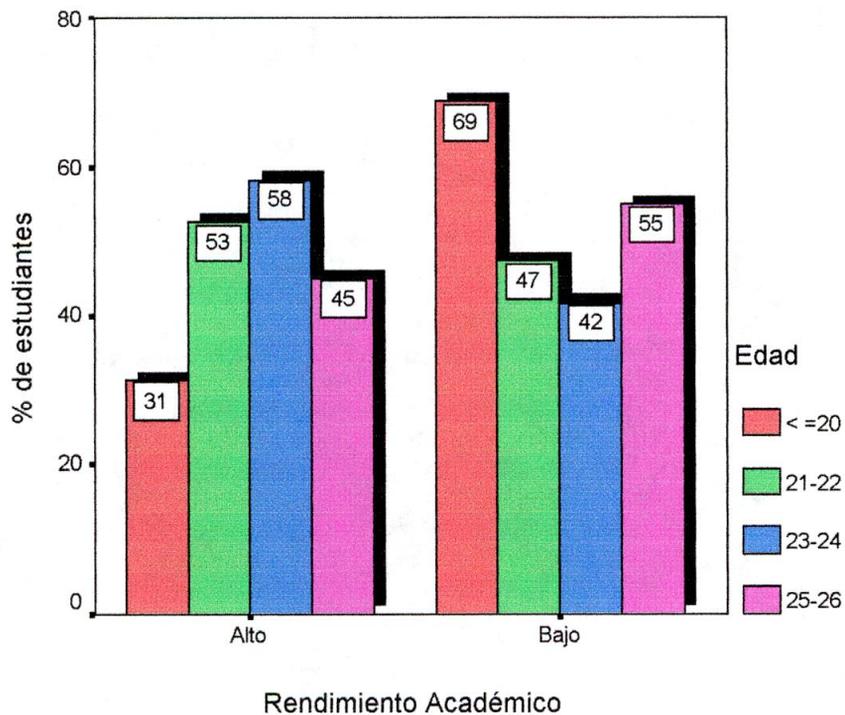


Figura 10. Distribución de los estudiantes por edad y rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,693 (a)	3	,297
Razón de verosimilitud	3,738	3	,291
N de casos válidos	83		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,20.

✓ Tabla 11. Contingencia: Rendimiento Académico \* Qué es estudiar?

		Qué es estudiar?				Total	
		Un deber	Placer personal	Sacrificio personal	Mejorar su sistema de vida		
Rendimiento Académico	A l t o	Estudiante	4	3	1	28	36
		Rendimient. Académico	11,1%	8,3%	2,8%	77,8%	100%
		Qué es estudiar?	100	37,5%	25,0%	41,8%	43,4%
		Total	4,8%	3,6%	1,2%	33,7%	43,4%
	B a j o	Estudiantes		5	3	39	47
		Rendimiento Académico		10,6%	6,4%	83,0%	100%
		Qué es estudiar?		62,5%	75,0%	58,2%	56,6%
		Total		6,0%	3,6%	47,0%	56,6%

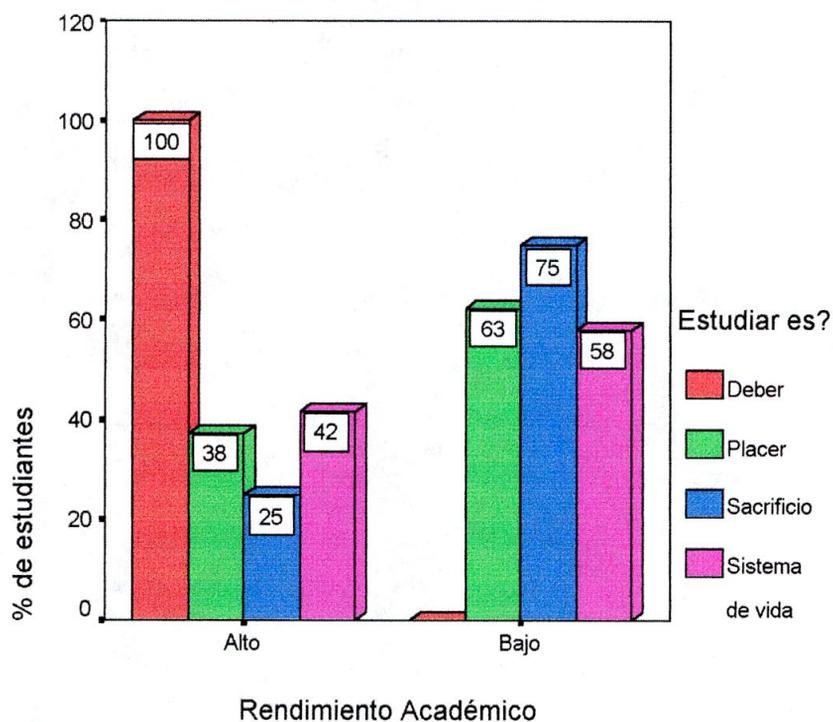


Figura 11. Comportamiento de los estudiantes según su rendimiento académico y su opinión sobre qué es estudiar

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,953 (a)	3	,114
Razón de verosimilitud	7,449	3	,059
N de casos válidos	83		

a 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,73.

✓ Tabla 12. Contingencias: Rendimiento Académico \*  
Expectativas en formación y trabajo de la carrera

			Expectativas en formación y trabajo de la carrera		Total
			Mucho	Poco	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	10	26	36
		Rendimiento Académico	27,8%	72,2%	100,0%
		Expectativas en formación y trabajo	40,0%	44,8%	43,4%
		Total	12,0%	31,3%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	15	32	47
		Rendimiento Académico	31,9%	68,1%	100,0%
		Expectativas en formación y trabajo	60,0%	55,2%	56,6%
		Total	18,1%	38,6%	56,6%
Total	Estudiantes	25	58	83	
	Rendimiento Académico	30,1%	69,9%	100,0%	
	Expectativas en formación y trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	30,1%	69,9%	100,0%	

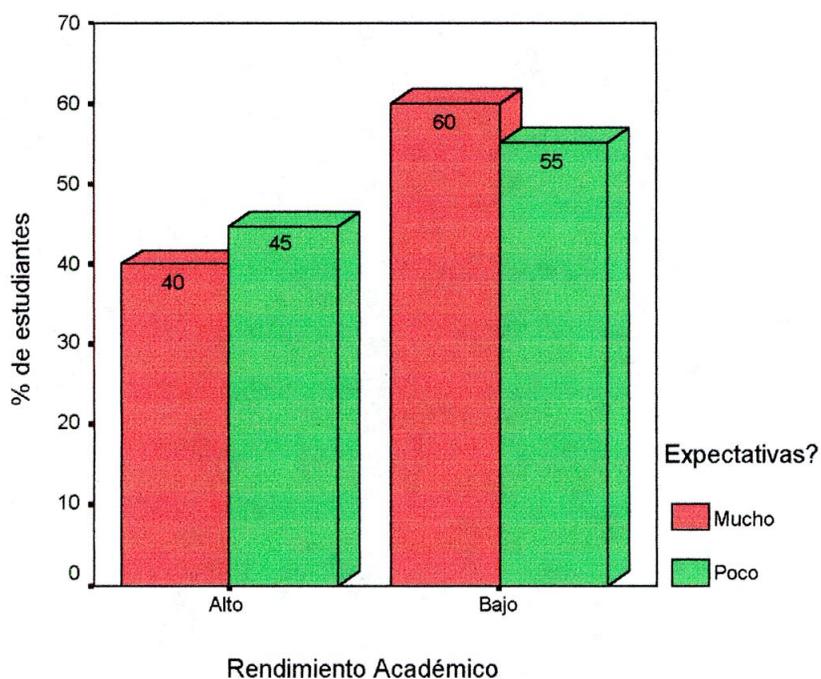


Figura 12. Distribución de los estudiantes según sus expectativas y rendimiento académico

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,166 (b)	1	,684		
Corrección de continuidad(a)	,027	1	,868		
Razón de verosimilitud	,166	1	,683		
Estadístico Fisher				,810	,436
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,84.

Tabla 13. Contingencia: Rendimiento Académico \* Género

			Género		Total
			H	M	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	5	31	36
		Rendimiento Académico	13,9%	86,1%	100,0%
		Género	16,7%	58,5%	43,4%
		Total	6,0%	37,3%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	25	22	47
		Rendimiento Académico	53,2%	46,8%	100,0%
		Género	83,3%	41,5%	56,6%
		Total	30,1%	26,5%	56,6%
Total	Estudiantes	30	53	83	
	Rendimiento Académico	36,1%	63,9%	100,0%	
	Género	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	36,1%	63,9%	100,0%	

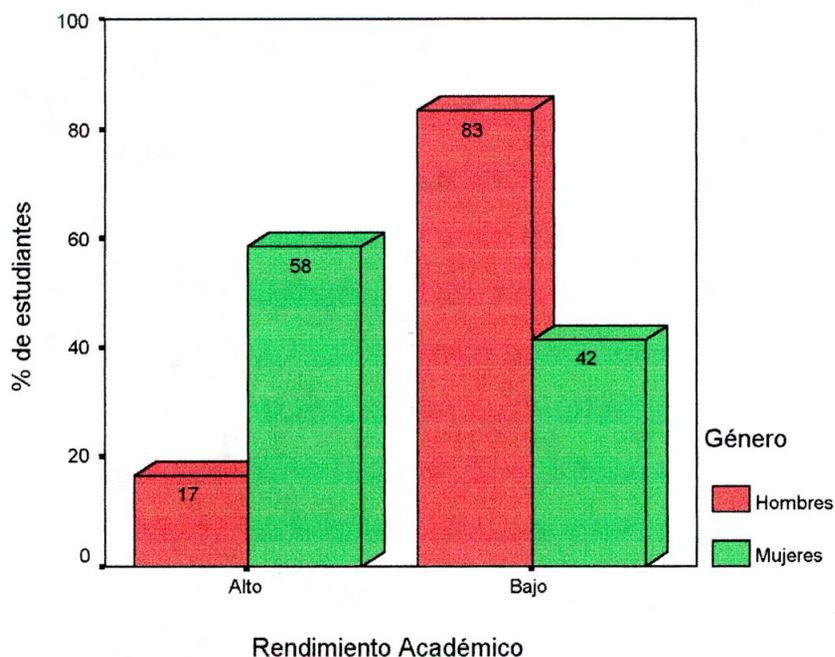


Figura 13. Distribución de los estudiantes según su género y rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,643 (b)	1	,000		
Corrección de continuidad(a)	11,994	1	,001		
Razón de verosimilitud	14,629	1	,000		
Estadístico exacto Fisher				,000	,000
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,01.

✓ Tabla 14. Contingencia: Rendimiento Académico \* Puntaje del ICFES

		Puntaje del ICFES					Total	
		≤222	223-245	246-268	269-291	≥ 292		
R...A.	A L T O	Estudiantes	5	6	6	15	4	36
		Rendimiento Académico	13,9%	16,7%	16,7%	41,7%	11,1%	100%
		Puntaje ICFES	55,6%	100%	23,1%	39,5%	100%	43,4%
		Total	6,0%	7,2%	7,2%	18,1%	4,8%	43,4%
	B A J O	Estudiantes	4		20	23		47
		Rendimiento Académico	8,5%		42,6%	48,9%		100%
		Puntaje ICFES	44,4%		76,9%	60,5%		56,6%
		Total	4,8%		24,1%	27,7%		56,6%
Total	Estudiantes	9	6	26	38	4	83	
	Rendimiento Académico	10,8%	7,2%	31,3%	45,8%	4,8%	100%	
	Puntaje ICFES	100%	100,00%	100,00%	100,00%	100%	100%	
	Total	10,8%	7,2%	31,3%	45,8%	4,8%	100%	

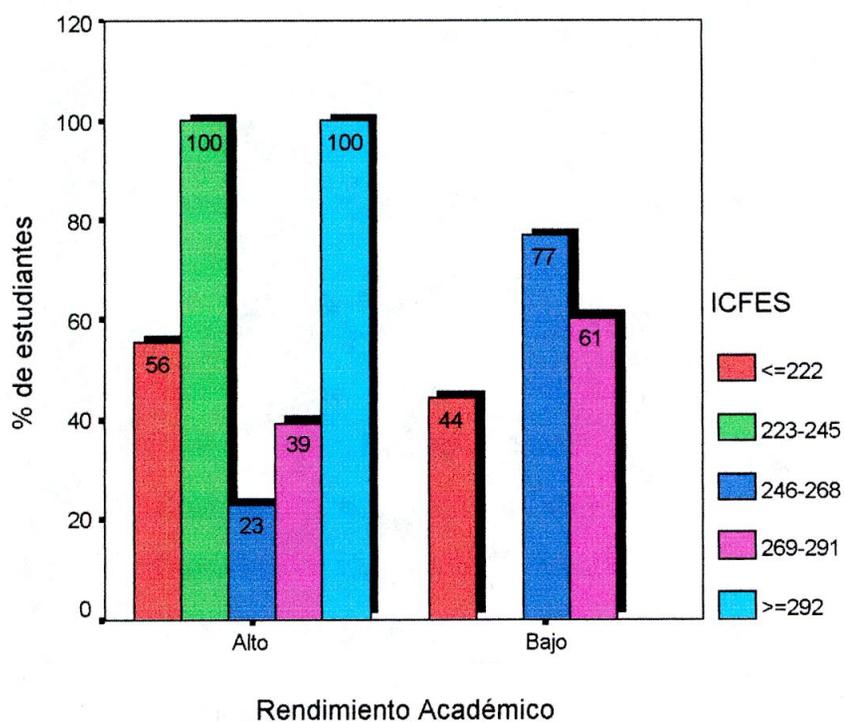


Figura 14. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y sus puntajes del Icfes

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,196(a)	4	,001
Razón de verosimilitud	22,162	4	,000
N de casos válidos	83		

a 5 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,73.

✓ Tabla 15. Contingencia: Rendimiento Académico \* Idea de la carrera coincide

			Idea de la carrera coincide		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	11	25	36
		% de Rendimiento Académico	30,6%	69,4%	100,0%
		Idea de la carrera coincide	45,8%	42,4%	43,4%
		Total	13,3%	30,1%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	13	34	47
		Rendimiento Académico	27,7%	72,3%	100,0%
		Idea de la carrera coincide	54,2%	57,6%	56,6%
		Total	15,7%	41,0%	56,6%

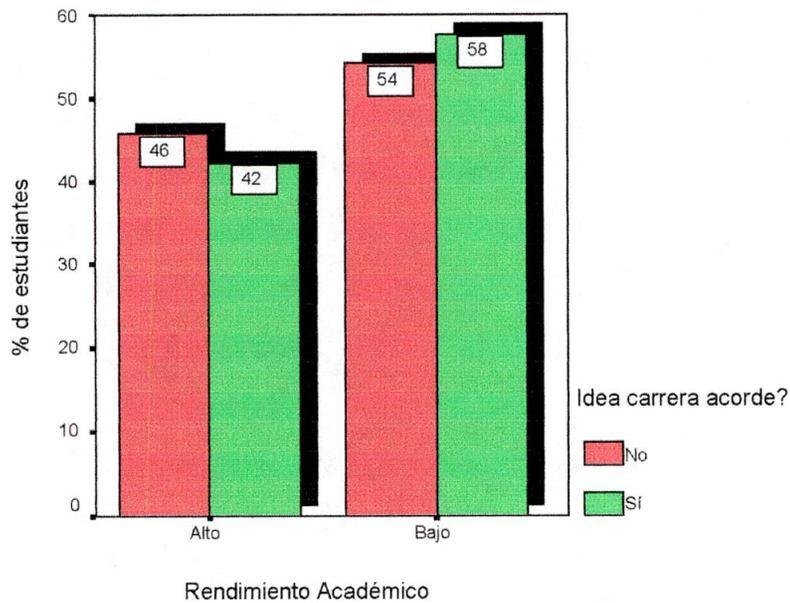


Figura 15. Distribución de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y de sí la idea inicial que tenían de la carrera está de acuerdo con lo encontrado en ella

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,083 (b)	1	,773		
Corrección de continuidad(a)	,002	1	,965		
Razón de verosimilitud	,083	1	,773		
Estadístico exacto Fisher				,811	,481
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,41.					

✓ Tabla 16. Contingencia: Rendimiento Académico \* Jornada de bachillerato

			Jornada de bachillerato	Total
			Diurno	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	36	36
		Rendimiento Académico	100,0%	100,0%
		Jornada de bachillerato	43,4%	43,4%
		Total	43,4%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	47	47
		Rendimiento Académico	100,0%	100,0%
		Jornada de bachillerato	56,6%	56,6%
		Total	56,6%	56,6%
Total	Estudiantes	83	83	
	Rendimiento Académico	100,0%	100,0%	
	Jornada de bachillerato	100,0%	100,0%	
	Total	100,0%	100,0%	

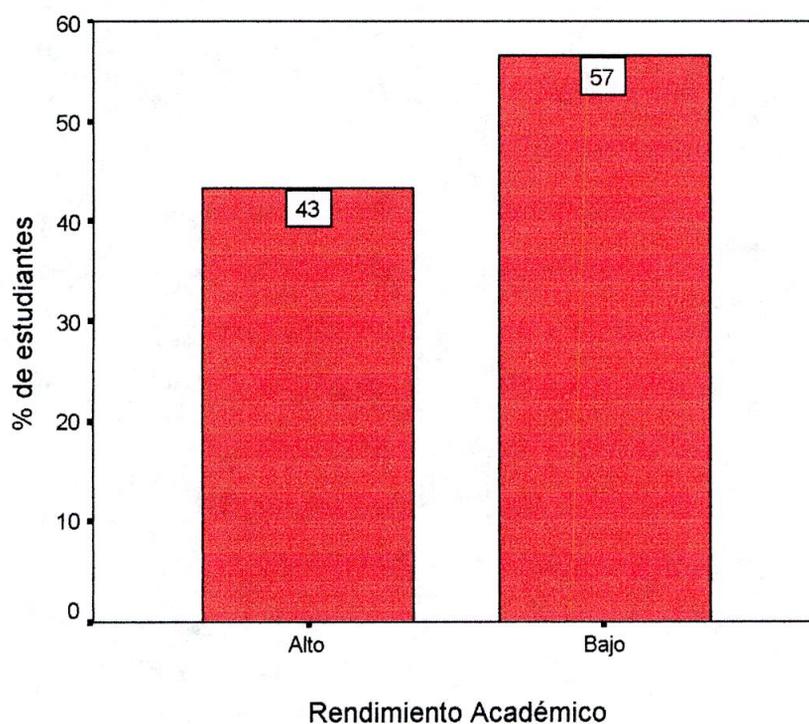


Figura 16. Comportamiento de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y la jornada de bachillerato (todos de la jornada diurna)

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor
Chi-cuadrado de Pearson	, (a)
N de casos válidos	83
a No se calculará ningún estadístico porque Jornada de bachillerato es una constante.	

✓ Tabla 17. Contingencia: Rendimiento Académico \* Ciudad de nacimiento

			Ciudad de nacimiento		Total
			Otra ciudad	Santa Marta	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	11	25	36
		Rendimiento Académico	30,6%	69,4%	100,0%
		Ciudad de nacimiento	55,0%	39,7%	43,4%
		Total	13,3%	30,1%	43,4%
	Bajo	Recuento	9	38	47
		Rendimiento Académico	19,1%	80,9%	100,0%
		Ciudad de nacimiento	45,0%	60,3%	56,6%
		Total	10,8%	45,8%	56,6%

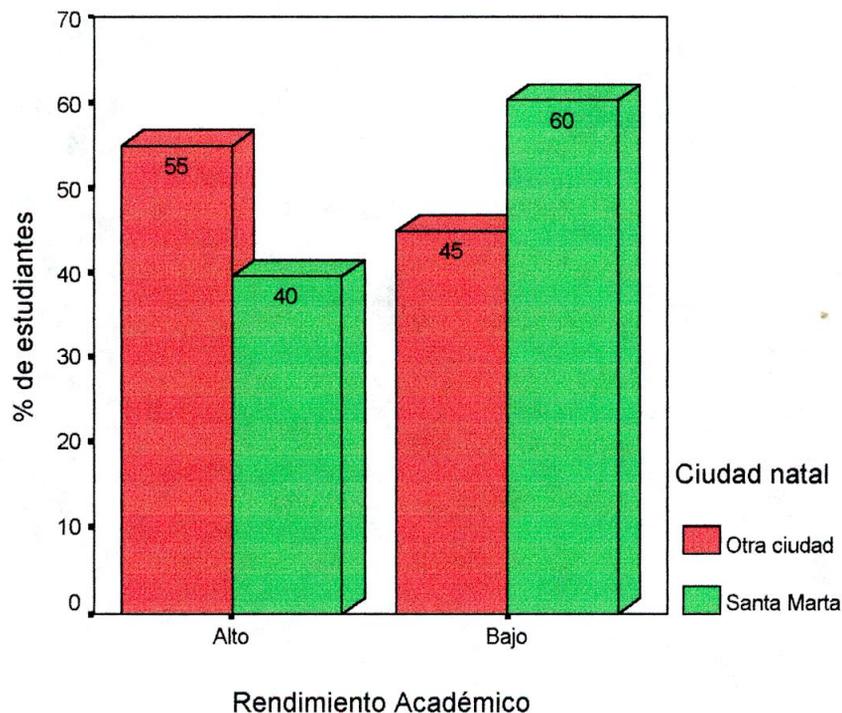


Figura 17. Distribución de los estudiantes de acuerdo al rendimiento académico y la ciudad de nacimiento

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. bilateral	Sig. Exacta bilateral	Sig. exacta unilateral
Chi-cuadrado de Pearson	1,450 (b)	1	,228		
Corrección de continuidad(a)	,894	1	,345		
Razón de verosimilitud	1,440	1	,230		
Estadístico exacto Fisher				,302	,172
N de casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,67.					

✓ Tabla 18. Contingencia: Rendimiento Académico \* Estudió en otra Universidad?

			Estudió en otra Universidad?		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	36		36
		Rendimiento Académico	100,0%		100,0%
		Estudió en otra Universidad?	46,8%		43,4%
		Total	43,4%		43,4%
	Bajo	Estudiantes	41	6	47
		Rendimiento Académico	87,2%	12,8%	100,0%
		Estudió en otra Universidad?	53,2%	100,0%	56,6%
		Total	49,4%	7,2%	56,6%

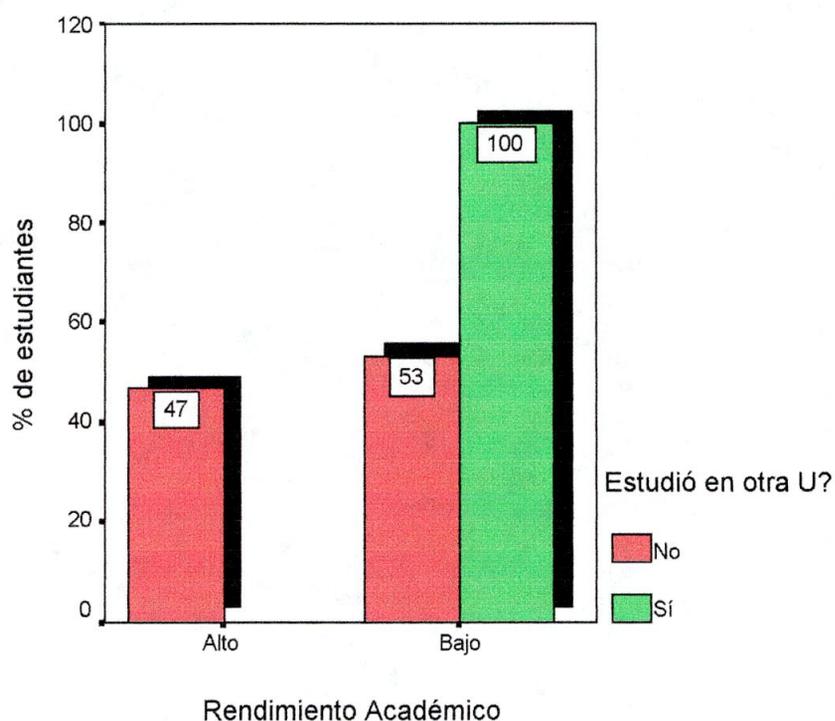


Figura 18. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y su experiencia en otra universidad

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,954 (b)	1	,026		
Corrección de continuidad(a)	3,233	1	,072		
Razón de verosimilitud	7,181	1	,007		
Estadístico exacto Fisher				,034	,028
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,60.

✓ Tabla 19. Contingencia: Rendimiento Académico \* Es buena la atención del personal administrativo

			Atención del personal administrativo		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	25	11	36
		Rendimiento Académico	69,4%	30,6%	100,0%
		Atención del personal administrativo	53,2%	30,6%	43,4%
		Total	30,1%	13,3%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	22	25	47
		Rendimiento Académico	46,8%	53,2%	100,0%
		Atención del personal administrativo	46,8%	69,4%	56,6%
		Total	26,5%	30,1%	56,6%

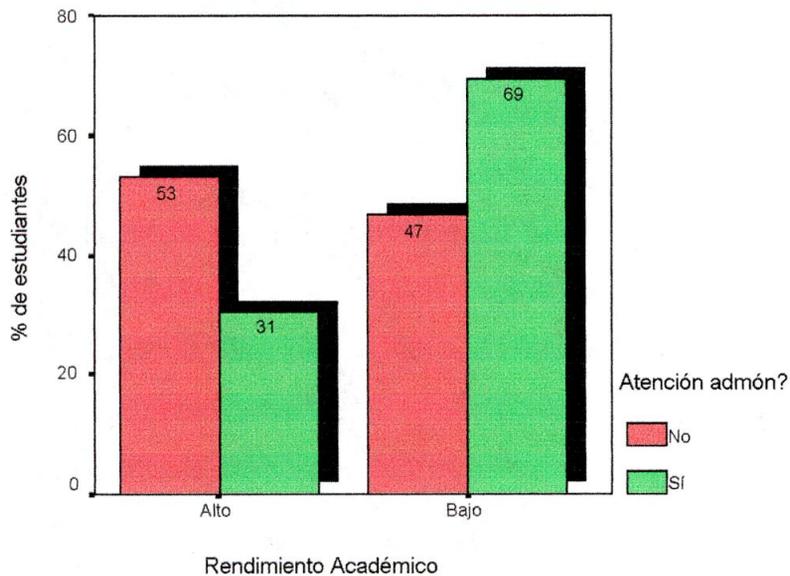


Figura 19. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y su opinión sobre la atención del personal administrativo de la universidad

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,253 (b)	1	,039		
Corrección de continuidad(a)	3,381	1	,066		
Razón de verosimilitud	4,320	1	,038		
Estadístico exacto Fisher				,047	,032
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,61.

✓ Tabla 20. Contingencia: Rendimiento Académico \* Plan de estudios

		Plan de estudios		Total	
		No	Sí		
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	10	26	36
		Rendimiento Académico	27,8%	72,2%	100,0%
		Plan de estudios	41,7%	44,1%	43,4%
		Total	12,0%	31,3%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	14	33	47
		Rendimiento Académico	29,8%	70,2%	100,0%
		Plan de estudios	58,3%	55,9%	56,6%
		Total	16,9%	39,8%	56,6%

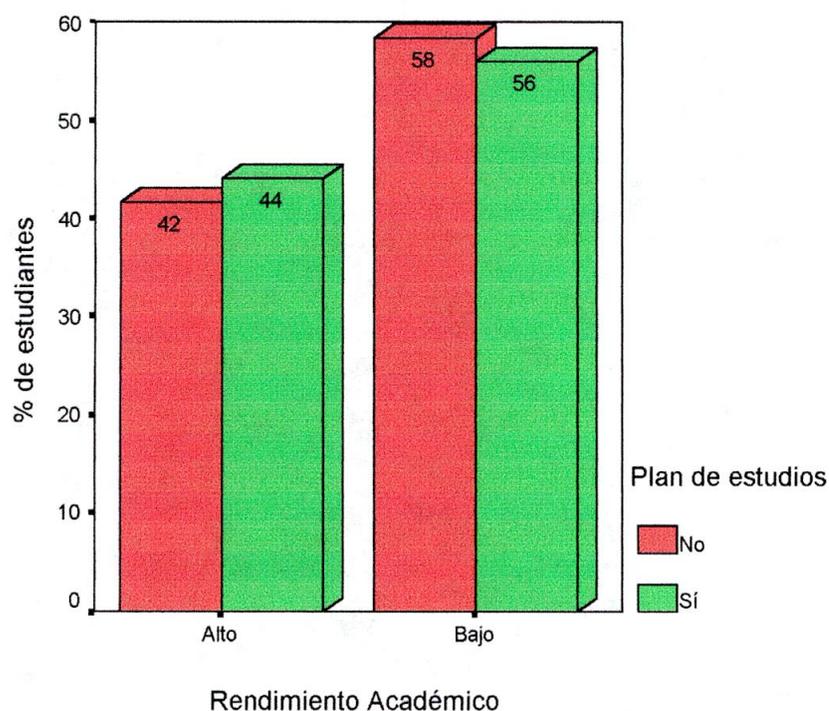


Figura 20. Distribución de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y su conocimiento del plan de estudios de la carrera

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Ji-dos, Pearson	,040 (b)	1	,841		
Corrección de continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,040	1	,841		
Estadístico exacto Fisher				1,000	,519
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,41.					

✓ Tabla 21. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Preparación previa de los temas

		Preparación previa de temas			Total	
		Frecuentemente	Rara vez	Siempre		
Rendimiento Académico	A l t o	Estudiantes	9	23	4	36
		Rendimiento Académico	25,0%	63,9%	11,1%	100,0%
		Preparación previa de temas	37,5%	41,8%	100,0%	43,4%
		Total	10,8%	27,7%	4,8%	43,4%
	B a j o	Estudiantes	15	32		47
		Rendimiento Académico	31,9%	68,1%		100,0%
		Preparación previa de temas	62,5%	58,2%		56,6%
		Total	18,1%	38,6%		56,6%

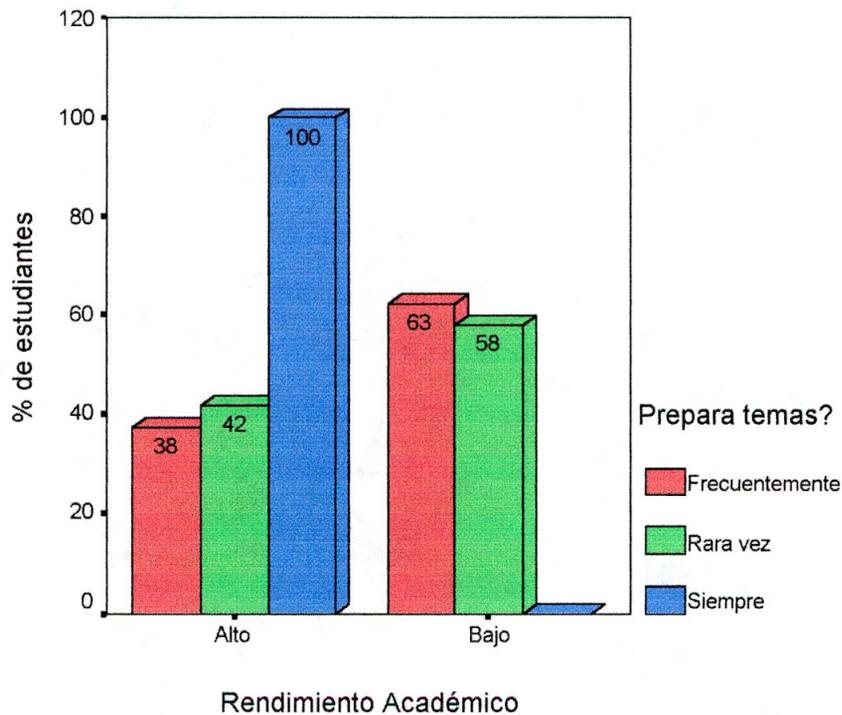


Figura 21. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y la frecuencia de preparación de temas previa a las clases

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,613(a)	2	,060
Razón de verosimilitud	7,078	2	,029
N de casos válidos	83		

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1,73.

✓ Tabla 22. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Problemas afectivos en el semestre anterior

			Tuvo problemas afectivos en el semestre anterior?		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	26	10	36
		Rendimiento Académico	72,2%	27,8%	100,0%
		Problemas afectivos	46,4%	37,0%	43,4%
		total	31,3%	12,0%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	30	17	47
		% de Rendimiento Académico	63,8%	36,2%	100,0%
		Problemas afectivos	53,6%	63,0%	56,6%
		Total	36,1%	20,5%	56,6%

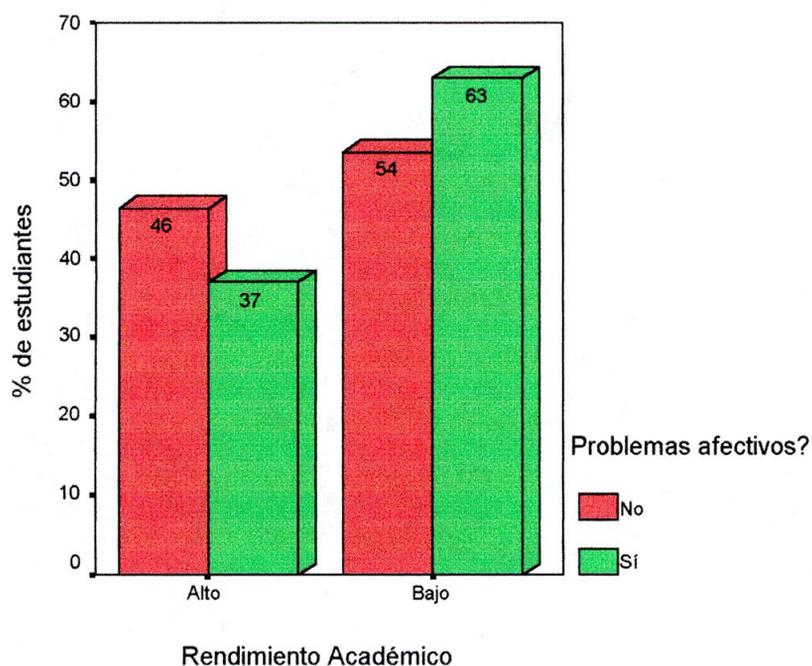


Figura 22. Distribución de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y los problemas afectivos en el semestre anterior

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,654 (b)	1	,419		
Corrección de continuidad(a)	,328	1	,567		
Razón de verosimilitud	,660	1	,417		
Estadístico exacto Fisher				,483	,285
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,71.

✓ Tabla 23. Contingencia Rendimiento Académico \* Problemas de Salud

			Problemas de salud		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	19	17	36
		Rendimiento Académico	52,8%	47,2%	100,0%
		Problemas de Salud	43,2%	43,6%	43,4%
		Total	22,9%	20,5%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	25	22	47
		Rendimiento Académico	53,2%	46,8%	100,0%
		Problemas de Salud	56,8%	56,4%	56,6%
		Total	30,1%	26,5%	56,6%

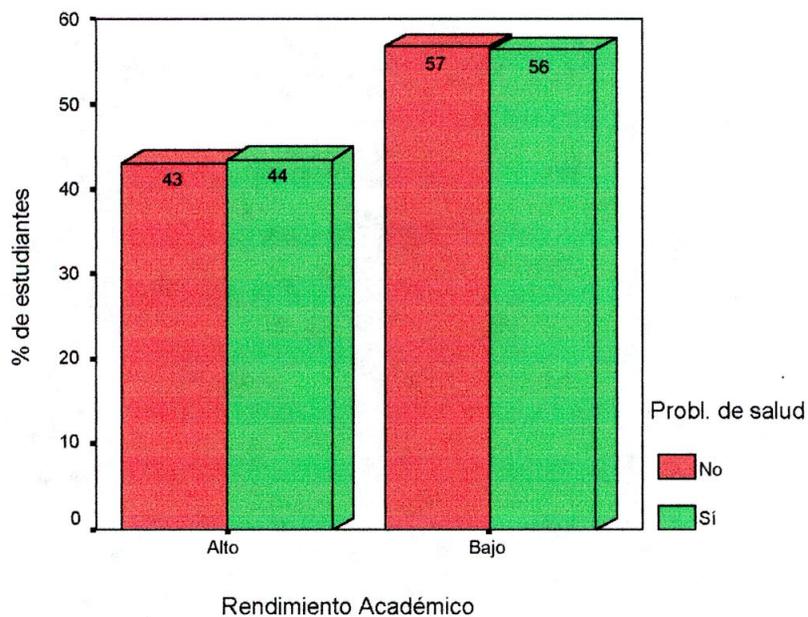


Figura 23. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y los problemas de salud en el semestre anterior

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,001(b)	1	,970		
Corrección de continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,001	1	,970		
Estadístico exacto Fisher				1,000	,573
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,92.					

✓ Tabla 24. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Resultados obtenidos corresponden al esfuerzo realizado?

			Resultados obtenidos corresponden al esfuerzo realizado?		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	A L T O	Estudiantes	4	32	36
		Rendimiento Académico	11,1%	88,9%	100,0%
		Resultados obtenidos corresponden al esfuerzo realizado?	25,0%	47,8%	43,4%
		Total	4,8%	38,6%	43,4%
	B A J O	Estudiantes	12	35	47
		Rendimiento Académico	25,5%	74,5%	100,0%
		Resultados obtenidos corresponden al esfuerzo realizado?	75,0%	52,2%	56,6%
		Total	14,5%	42,2%	56,6%

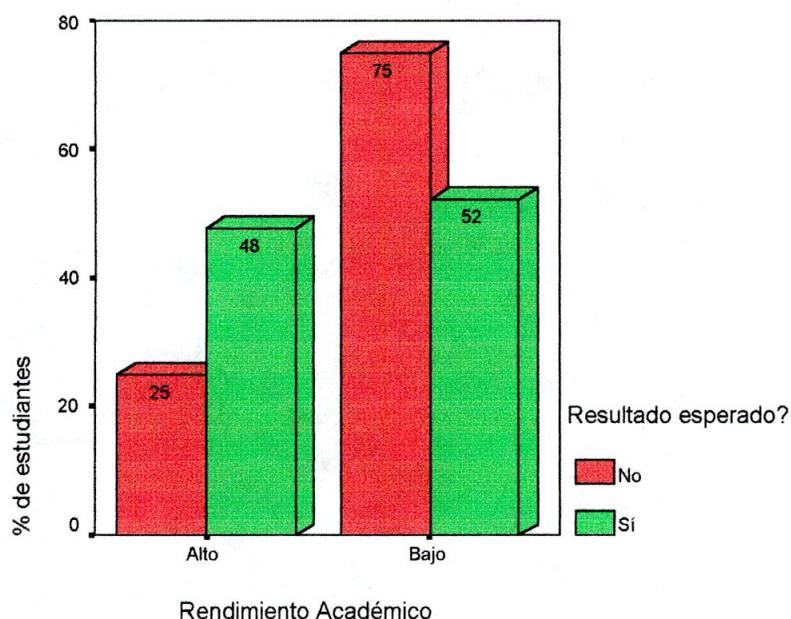


Figura 24. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y su opinión sobre si el resultado obtenido corresponde al esfuerzo realizado

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,724 (b)	1	,099		
Corrección de continuidad(a)	1,876	1	,171		
Razón de verosimilitud	2,858	1	,091		
Estadístico exacto Fisher				,159	,084
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,94.

✓ Tabla 25. Contingencia: Rendimiento Académico \* Reglamento estudiantil

			Reglamento Estudiantil		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	30	6	36
		Rendimiento Académico	83,3%	16,7%	100,0%
		Reglamento Estudiantil	49,2%	27,3%	43,4%
		Total	36,1%	7,2%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	31	16	47
		% de Rendimiento Académico	66,0%	34,0%	100,0%
		Reglamento Estudiantil	50,8%	72,7%	56,6%
		Total	37,3%	19,3%	56,6%

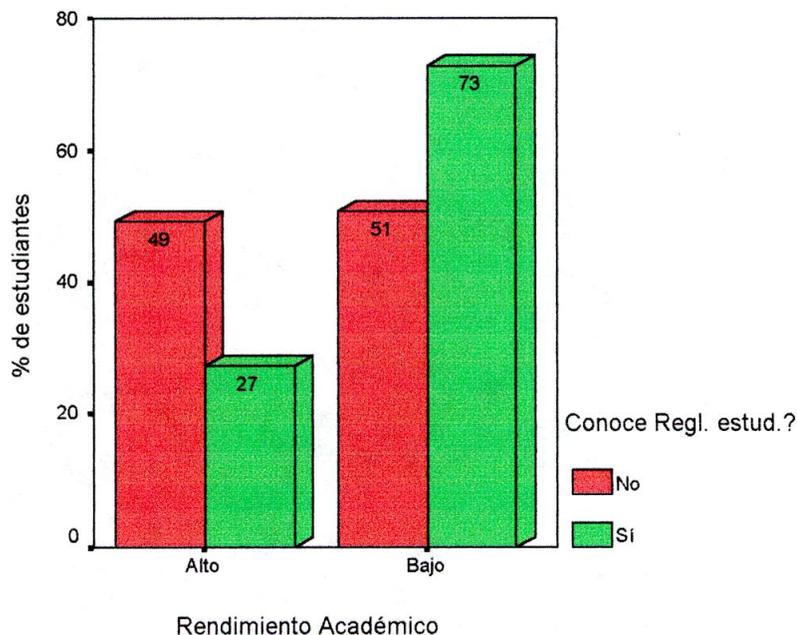


Figura 25. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y el conocimiento que tienen del reglamento estudiantil

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,160 (b)	1	,075		
Corrección de continuidad (a)	2,330	1	,127		
Razón de verosimilitud	3,271	1	,071		
Estadístico exacto Fisher				,086	,062
N de casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,54.

✓ Tabla 26. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Relaciones con los docentes

			Relaciones con los docentes		Total
			Buenas	Excelentes	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	33	3	36
		Rendimiento Académico	91,7%	8,3%	100,0%
		Relaciones con los docentes	42,3%	60,0%	43,4%
		Total	39,8%	3,6%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	45	2	47
		Rendimiento Académico	95,7%	4,3%	100,0%
		Relaciones con los docentes	57,7%	40,0%	56,6%
		Total	54,2%	2,4%	56,6%

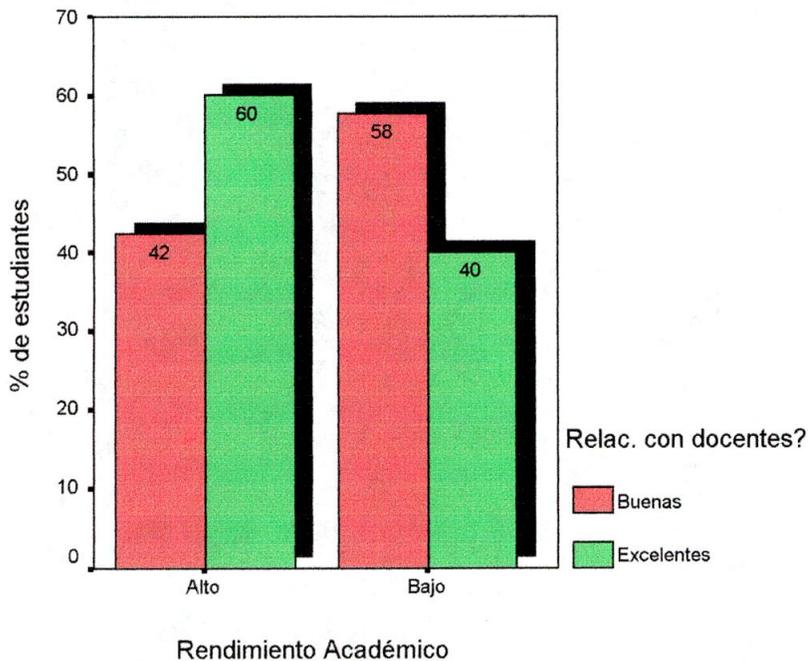


Figura 26. Distribución de los estudiantes de acuerdo con su rendimiento académico y si relación con los docentes

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,599(b)	1	,439		
Corrección de continuidad(a)	,095	1	,758		
Razón de verosimilitud	,593	1	,441		
Estadístico exacto Fisher				,648	,374
N de casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,17.

✓ Tabla 27. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Relaciones con los compañeros

			Relaciones con los compañeros			Total
			Buenas	Excelentes	Regulares	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	30	5	1	36
		Rendimiento Académico	83,3%	13,9%	2,8%	100,0%
		Relaciones con los compañeros	44,8%	41,7%	25,0%	43,4%
		Total	36,1%	6,0%	1,2%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	37	7	3	47
		Rendimiento Académico	78,7%	14,9%	6,4%	100,0%
		Relaciones con los compañeros	55,2%	58,3%	75,0%	56,6%
		Total	44,6%	8,4%	3,6%	56,6%

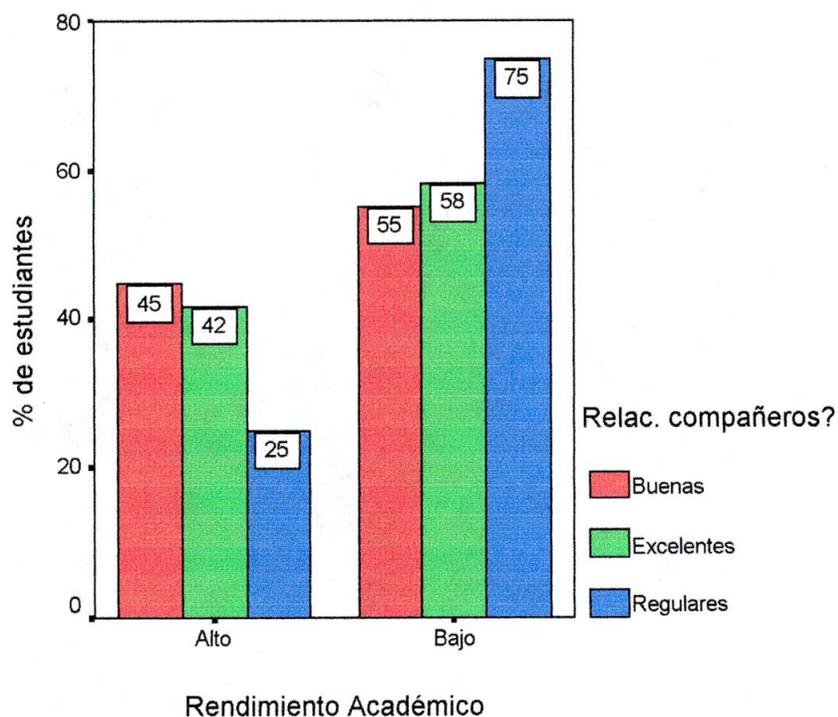


Figura 27. Distribución de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y su relación con sus compañeros

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,618(a)	2	,734
Razón de verosimilitud	,652	2	,722
N de casos válidos	83		

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.  
La frecuencia mínima esperada es 1,73.

✓ Tabla 28. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Retroalimentación de los docentes por evaluaciones

		Retroalimentación de los docentes por evaluaciones			Total	
		Algunas veces	Nunca	Siempre		
Rendimiento Académico	A L T O	Estudiantes	29	2	5	36
		Rendimiento Académico	80,6%	5,6%	13,9%	100,0%
		Retroalimentación de los docentes por evaluaciones	40,8%	50,0%	62,5%	43,4%
		Total	34,9%	2,4%	6,0%	43,4%
	B A J O	Estudiantes	42	2	3	47
		Rendimiento Académico	89,4%	4,3%	6,4%	100,0%
		Retroalimentación de los docentes por evaluaciones	59,2%	50,0%	37,5%	56,6%
		Total	50,6%	2,4%	3,6%	56,6%

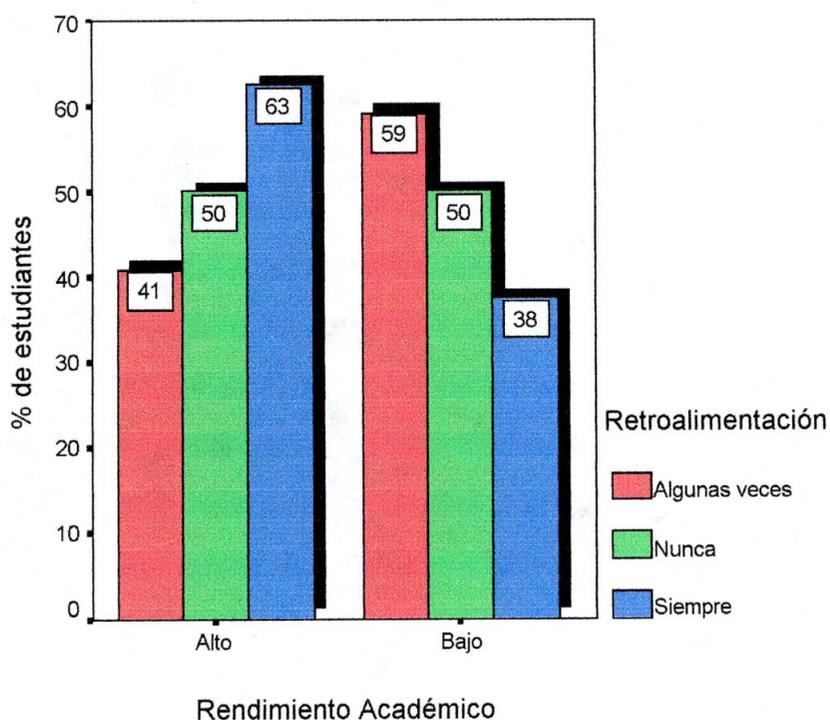


Figura 28. Distribución de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y la retroalimentación por evaluaciones recibida por los docentes

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,448 (a)	2	,485
Razón de verosimilitud	1,437	2	,487
N de casos válidos	83		

a 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,73.

✓ Tabla 29. Contingencia: Rendimiento Académico \* Seguimiento institucional

			Seguimiento institucional		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	32	4	36
		Rendimiento Académico	88,9%	11,1%	100,0%
		Seguimiento institucional	42,7%	50,0%	43,4%
		Total	38,6%	4,8%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	43	4	47
		Rendimiento Académico	91,5%	8,5%	100,0%
		Seguimiento institucional	57,3%	50,0%	56,6%
		Total	51,8%	4,8%	56,6%

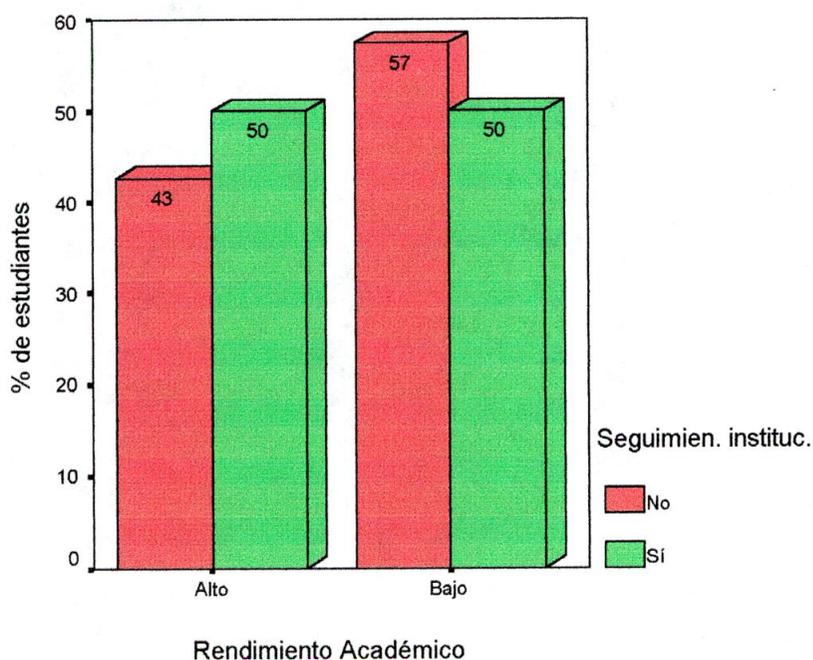


Figura 29. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y el seguimiento institucional a su desempeño académico

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,158 (b)	1	,691		
Corrección de continuidad(a)	,001	1	,982		
Razón de verosimilitud	,157	1	,692		
Estadístico exacto de Fisher				,722	,485
casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

✓ Tabla 30. Contingencia: Rendimiento Académico \* Semestre actual

		Semestre										Total
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Rendimiento Académico	Estudiantes	4	5		5	2	6	1	2	6	5	36
	Rendimiento Académico	11,1%	13,9%		13,9%	5,6%	16,7%	2,8%	5,6%	16,7%	13,9%	100%
	Semestre	20%	45,5%		45,5%	66,7%	66,7%	50%	50%	75%	71,4%	43,4%
	Total	4,8%	6,0%		6,0%	2,4%	7,2%	1,2%	2,4%	7,2%	6,0%	43,4%
	Estudiantes	16	6	8	6	1	3	1	2	2	2	47
	Rendimiento Académico	34%	12,8%	17%	12,8%	2,1%	6,4%	2,1%	4,3%	4,3%	4,3%	100,0%
	Semestre	80%	54,5%	100%	54,5%	33,3%	33,3%	50%	50%	25%	28,6%	56,6%
	Total	19,3%	7,2%	9,6%	7,2%	1,2%	3,6%	1,2%	2,4%	2,4%	2,4%	56,6%

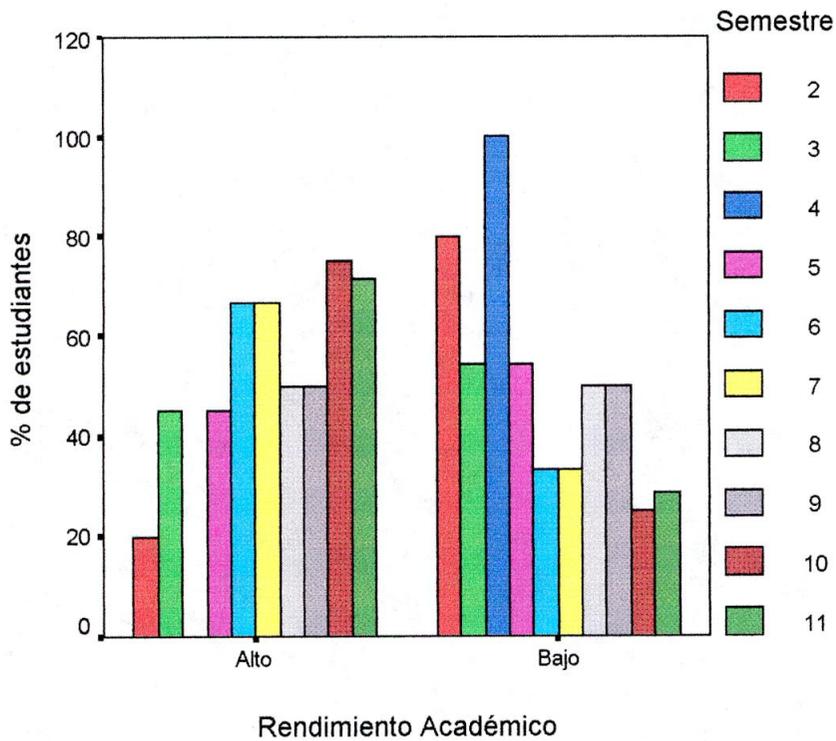


Figura 30. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y el semestre actual

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,875 (a)	9	,026
Razón de verosimilitud	22,301	9	,008
N de casos válidos	83		

a 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,87.

✓ Tabla 31. Contingencia: Rendimiento Académico \* Tipo de bachillerato

			Tipo de bachillerato		Total
			Oficial	Privado	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	31	5	36
		Rendimiento Académico	86,1%	13,9%	100,0%
		Tipo de bachillerato	44,9%	35,7%	43,4%
		Total	37,3%	6,0%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	38	9	47
		Rendimiento Académico	80,9%	19,1%	100,0%
		Tipo de bachillerato	55,1%	64,3%	56,6%
		Total	45,8%	10,8%	56,6%

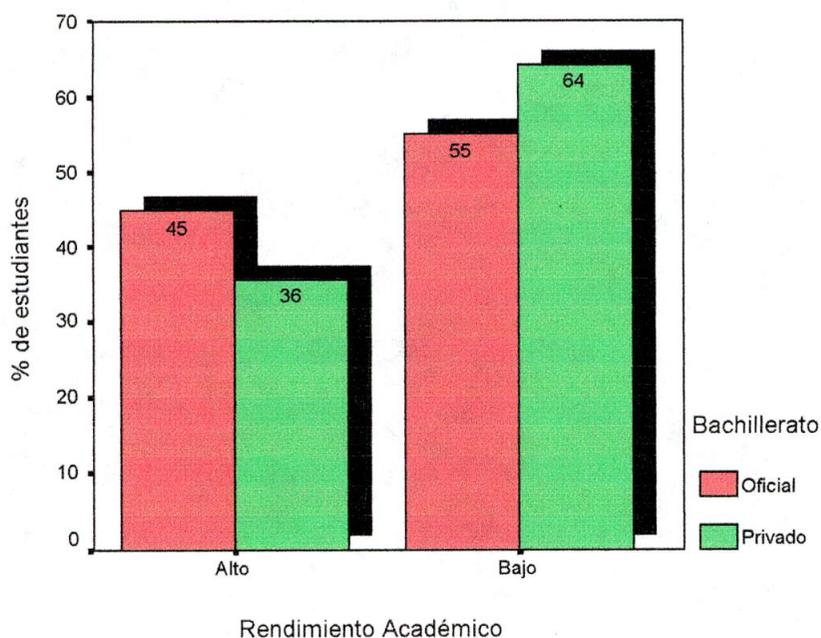


Figura 31. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y el tipo de bachillerato cursado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,402 (b)	1	,526		
Corrección de continuidad(a)	,115	1	,735		
Razón de verosimilitud	,408	1	,523		
Estadístico exacto Fisher				,570	,371
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,07.					

✓ Tabla 32. Contingencia: Rendimiento Académico \* Trabaja actualmente?

			Trabaja actualmente?		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	26	10	36
		Rendimiento Académico	72,2%	27,8%	100,0%
		Trabaja actualmente?	45,6%	38,5%	43,4%
		Total	31,3%	12,0%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	31	16	47
		Rendimiento Académico	66,0%	34,0%	100,0%
		Trabaja actualmente?	54,4%	61,5%	56,6%
		Total	37,3%	19,3%	56,6%
Total	Estudiantes	57	26	83	
	Rendimiento Académico	68,7%	31,3%	100,0%	
	Trabaja actualmente?	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	68,7%	31,3%	100,0%	

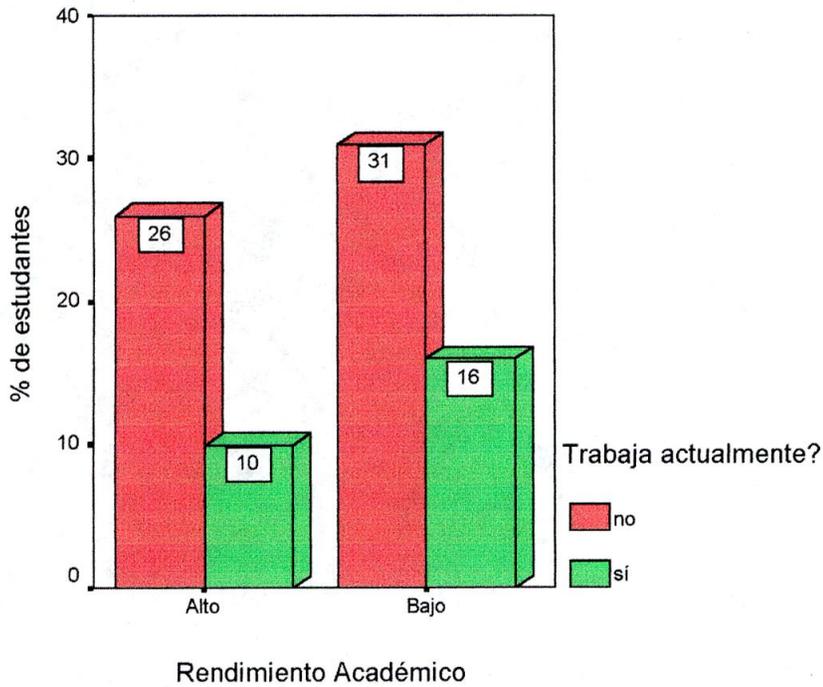


Figura 32. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y si trabaja actualmente

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,372 (b)	1	,542		
Corrección de continuidad(a)	,138	1	,711		
Razón de verosimilitud	,374	1	,541		
Estadístico exacto Fisher				,636	,357
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,28.

✓ Tabla 33. Contingencia: Rendimiento Académico \* Le gusta trabajar en grupo?

			Le gusta trabajar en grupo?		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	5	31	36
		Rendimiento Académico	13,9%	86,1%	100,0%
		Le gusta trabajar en grupo?	62,5%	41,3%	43,4%
		Total	6,0%	37,3%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	3	44	47
		% de Rendimiento Académico	6,4%	93,6%	100,0%
		Le gusta trabajar en grupo?	37,5%	58,7%	56,6%
		Total	3,6%	53,0%	56,6%

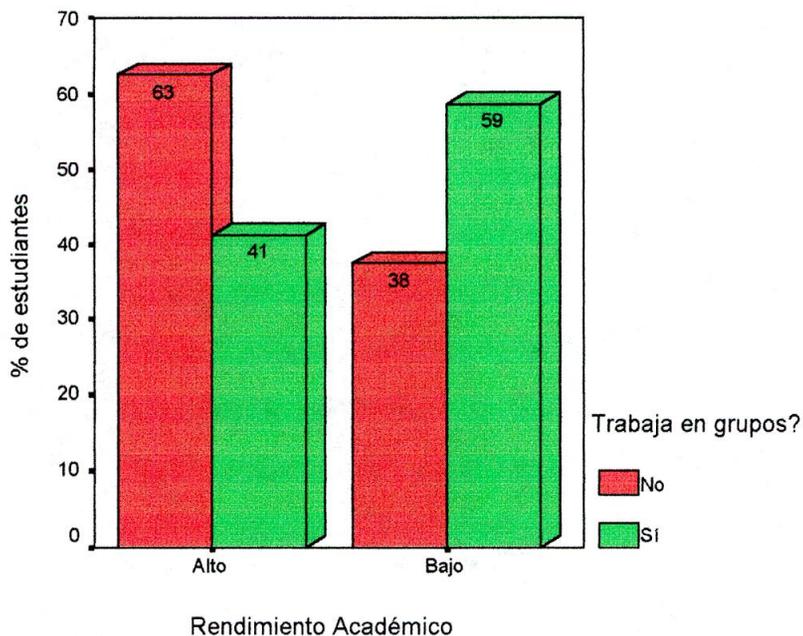


Figura 33. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y su gusto por trabajar en grupos

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,319(b)	1	,251		
Corrección de continuidad(a)	,598	1	,439		
Razón de verosimilitud	1,308	1	,253		
Estadístico exacto Fisher				,284	,219
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,47.

✓ Tabla 34. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Porcentaje de tiempo dedicado a las actividades sociales

			Porcentaje de tiempo a actividades sociales				Total
			< 10%	20%	30%	> 40%	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	17	17	1	1	36
		Rendimiento Académico	47,2%	47,2%	2,8%	2,8%	100,0%
		Tiempo a actividades sociales	81,0%	73,9%	4,8%	5,6%	43,4%
		Total	20,5%	20,5%	1,2%	1,2%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	4	6	20	17	47
		Rendimiento Académico	8,5%	12,8%	42,6%	36,2%	100,0%
		Tiempo a actividades sociales	19,0%	26,1%	95,2%	94,4%	56,6%
		Total	4,8%	7,2%	24,1%	20,5%	56,6%

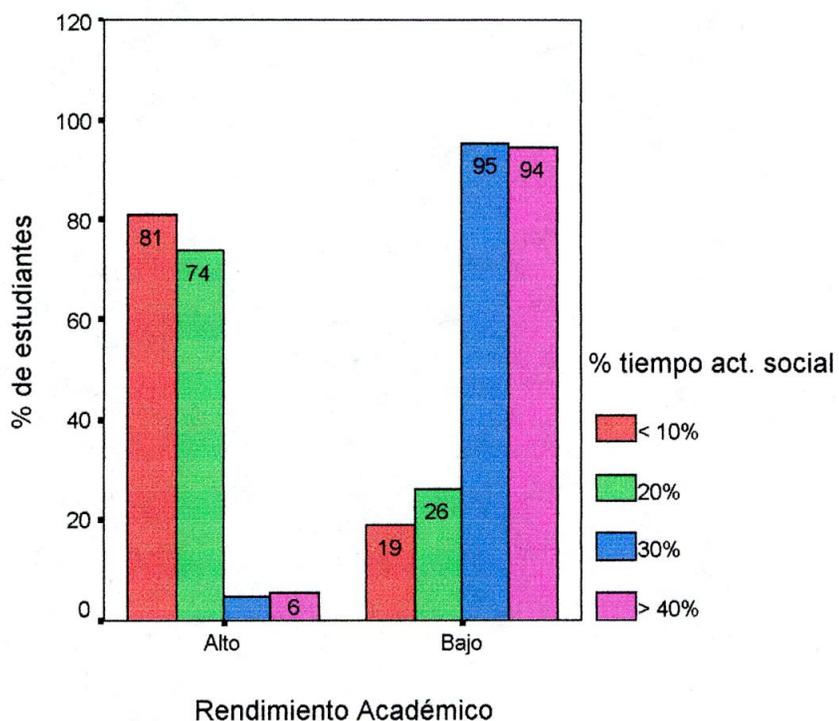


Figura 34. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y el porcentaje de tiempo que ellos dedican a sus actividades sociales

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,037 (a)	3	,000
Razón de verosimilitud	50,983	3	,000
N de casos válidos	83		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,81.

Tabla 35. Contingencia: Rendimiento Académico \* Conoce la visión y la misión de la Universidad del Magdalena?

			Visión y misión de la Universidad		Total
			No	Sí	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	11	25	36
		Rendimiento Académico	30,6%	69,4%	100,0%
		Visión y misión de la Universidad	44,0%	43,1%	43,4%
		Total	13,3%	30,1%	43,4%
	Bajo	Recuento	14	33	47
		Rendimiento Académico	29,8%	70,2%	100,0%
		Visión y misión de la Universidad	56,0%	56,9%	56,6%
		Total	16,9%	39,8%	56,6%

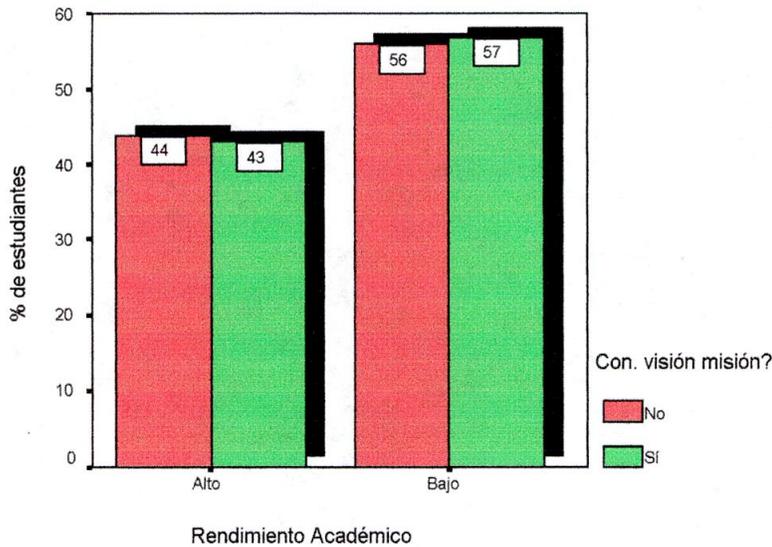


Figura 35. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y su conocimiento sobre la misión y visión de la Universidad del Magdalena

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,006(b)	1	,940		
Corrección de continuidad(a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,006	1	,940		
Estadístico exacto Fisher				1,000	,564
Casos válidos	83				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,84.

✓ Tabla 36. Contingencia: Rendimiento Académico \* Jornada

			Jornada de estudios		Total
			Diurno	Nocturno	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	14	22	36
		Rendimiento Académico	38,9%	61,1%	100,0%
		Jornada de estudios	43,8%	43,1%	43,4%
		Total	16,9%	26,5%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	18	29	47
		Rendimiento Académico	38,3%	61,7%	100,0%
		Jornada de estudios	56,3%	56,9%	56,6%
		Total	21,7%	34,9%	56,6%
Total	Estudiantes	32	51	83	
	Rendimiento Académico	38,6%	61,4%	100,0%	
	Jornada de estudios	100,0%	100,0%	100,0%	
	Total	38,6%	61,4%	100,0%	

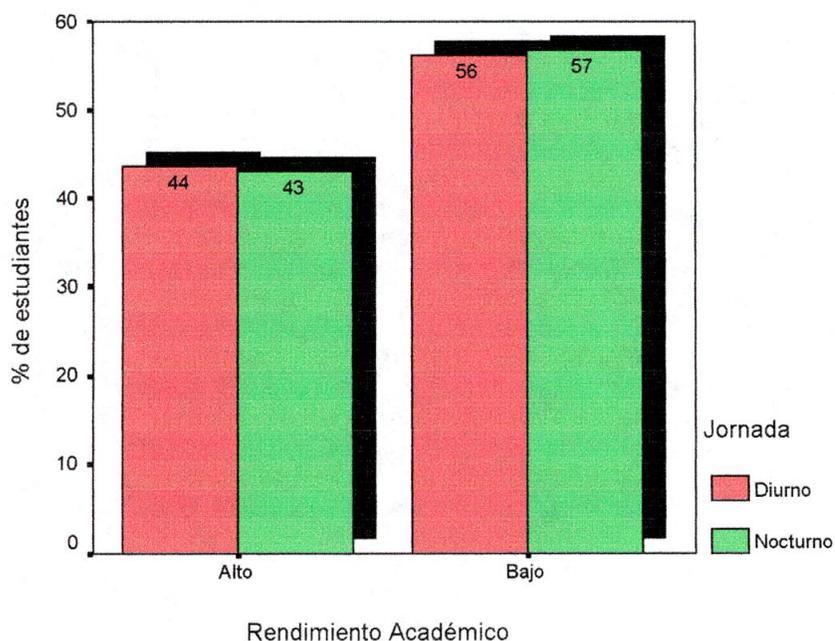


Figura 36. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y la jornada de estudios

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,003 (b)	1	,956		
Corrección de continuidad (a)	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,003	1	,956		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,568
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,88.					

✓ Tabla 37. Contingencia: Rendimiento Académico \*  
Problemas Familiares

			Problemas Familiares		Total
			No	SÍ	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes	15	21	36
		Rendimiento Académico	41,7%	58,3%	100,0%
		Problemas Familiares	39,5%	46,7%	43,4%
		Total	18,1%	25,3%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	23	24	47
		Rendimiento Académico	48,9%	51,1%	100,0%
		Problemas Familiares	60,5%	53,3%	56,6%
		Total	27,7%	28,9%	56,6%

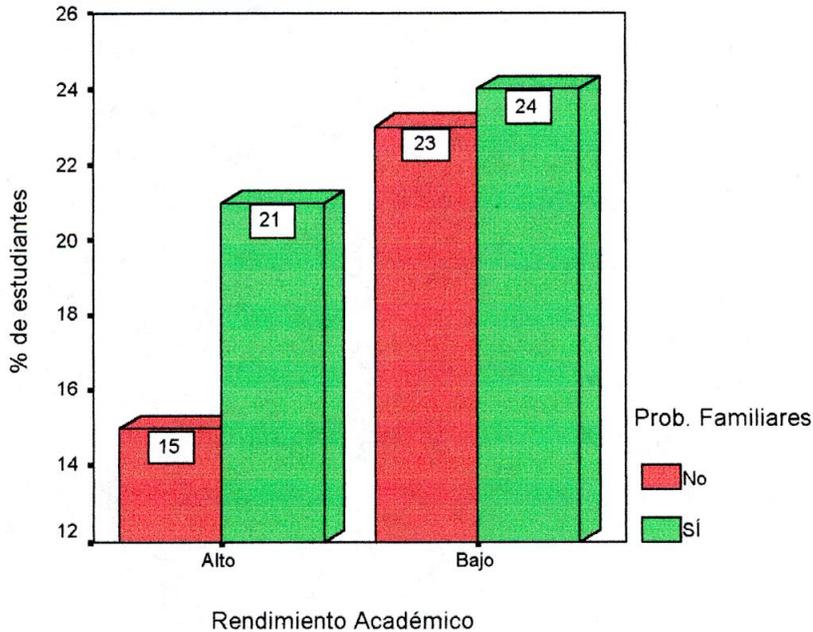


Figura 37. Distribución de los estudiantes según su rendimiento académico y los problemas de tipo familiar que tuvo el semestre anterior

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,434(b)	1	,510		
Corrección de continuidad(a)	,191	1	,662		
Razón de verosimilitud	,435	1	,510		
Estadístico exacto Fisher				,657	,332
Casos válidos	83				
a Calculado sólo para una tabla de 2x2.					
b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,48.					

Tabla 38. Contingencia Rendimiento Académico \* Elementos que influyen en su rendimiento académico

			Elementos que influyen en su rendimiento académico				Total
			Aulas	Bibliotecas	Recursos	Sala Informática	
Rendimiento Académico	Alto	Estudiantes		33	1	2	36
		Rendimiento Académico		91,7%	2,8%	5,6%	100%
		Elementos		45,8%	25,0%	66,7%	43,4%
		Total		39,8%	1,2%	2,4%	43,4%
	Bajo	Estudiantes	4	39	3	1	47
		Rendimiento Académico	8,5%	83,0%	6,4%	2,1%	100%
		Elementos	100%	54,2%	75,0%	33,3%	56,6%
		Total	4,8%	47,0%	3,6%	1,2%	56,6%
Total	Estudiantes	4	72	4	3	83	
	Rendimiento Académico	4,8%	86,7%	4,8%	3,6%	100%	
	Elementos	100%	100%	100%	100%	100%	
	Total	4,8%	86,7%	4,8%	3,6%	100%	

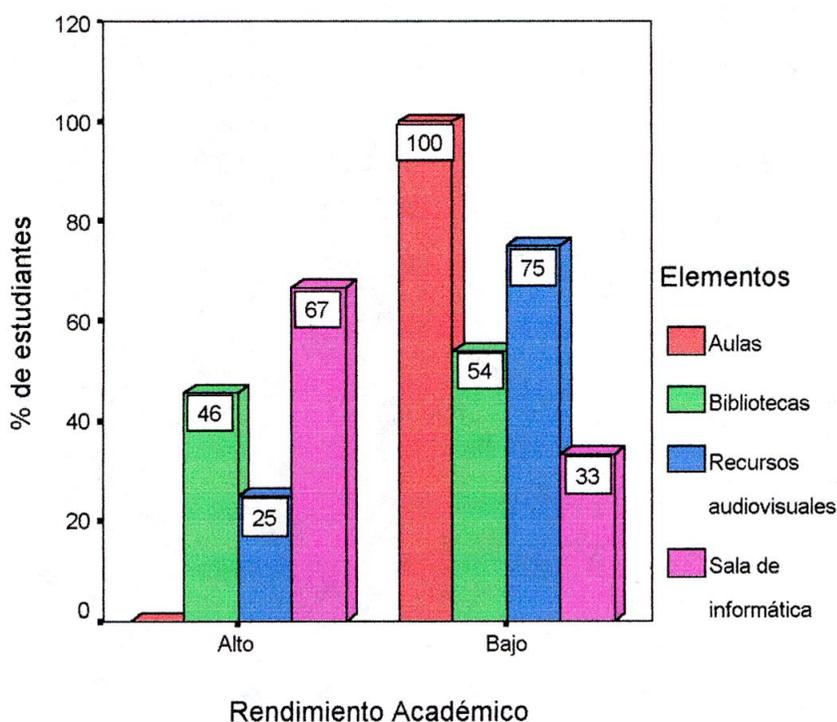


Figura 38. Distribución de los estudiantes según el rendimiento académico y su consideración sobre los elementos de apoyo institucional que influyen en su rendimiento acad

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,454 (a)	3	,216
Razón de verosimilitud	5,970	3	,113
N de casos válidos	83		

a 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,30.

