

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACIÓN
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**



**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, PLAN
FIN DE SEMANA, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE**

MARJORIE AZUCENA GONZÁLEZ CARDONA

CHIQUMULA, GUATEMALA, NOVIEMBRE 2020

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACIÓN
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, PLAN
FIN DE SEMANA, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE**

Informe final de trabajo de graduación para obtener el título académico de Maestra en Ciencias, con base en el Normativo para la Elaboración de Trabajos de Graduación para la obtención del grado académico de Maestra en Ciencias en los estudios de postgrado del Centro Universitario de Oriente, aprobado por el Consejo Directivo en el punto vigésimo sexto, del acta 11-2010, del veintiocho de abril de dos mil diez.

MARJORIE AZUCENA GONZÁLEZ CARDONA

CHIQUIMULA, GUATEMALA, NOVIEMBRE 2020

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACIÓN
EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**



RECTOR

M.Sc. Ing. MURPHY OLYMPO PAIZ RECINOS

CONSEJO DIRECTIVO

Presidente:	Ing. Agr. Edwin Filiberto Coy Cordón
Representante de profesores:	M.Sc. Mario Roberto Díaz Moscoso
Representante de profesores:	M.Sc. Gildardo Guadalupe Arriola Mairén
Representantes de estudiantes:	A.T. Estefany Rosibel Cerna Cerritos
Representantes de estudiantes:	PEM. Elder Alberto Masters Cerritos
Secretaria:	Licda. Marjorie Azucena González Cardona

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

M.Sc. Mario Roberto Díaz Moscoso

JURADO EXAMINADOR

Presidente:	M. Sc. Mario Roberto Díaz Moscoso
Secretario:	M. Sc. Jorge Mario Noguera Berganza.
Vocal:	M. Sc Nancy Carolina Castillo López de Linares
Asesor de Tesis:	PhD. Felipe Nery Agustín Hernández



Chiquimula, 07 de Septiembre de 2020

MSc. Mario Roberto Díaz Moscoso
Director del Departamento de Estudios de Posgrado
Centro Universitario de Oriente –CUNORI-
Chiquimula:

Maestro Díaz Moscoso:

De conformidad con el Normativo de Trabajos de Graduación a nivel de Posgrado de ésta unidad académica, manifiesto a usted que procedí a asesorar el trabajo de Tesis denominado: **“RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, PLAN FIN DE SEMANA, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE”**; trabajo elaborado por la maestrante **MARJORIE AZUCENA GONZÁLEZ CARDONA**.

Para el desarrollo del trabajo antes mencionado, la licenciada González Cardona, utilizó procedimientos técnicos, que a mi criterio, cumplen con los requerimientos mínimos exigidos en el desarrollo de un trabajo de tesis a nivel de posgrado, por lo que me permito recomendar que se pueda llevar a cabo el “Examen Privado de Tesis”, de conformidad con el artículo 14 del normativo correspondiente, para que en lo sucesivo se autorice su impresión final.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”

PhD. Felipe Nery Agustín Hernández
Asesor de Tesis



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

CERTIFICACIÓN DE ACTA DE EXAMEN PRIVADO DE TESIS

DEP- 11- 2020

El Director del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Oriente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, CERTIFICA: que ha tenido a la vista el Libro de Actas de Exámenes Privados de Tesis, del Departamento de Estudios de Postgrado, del Centro Universitario de Oriente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, folios trescientos setenta y nueve y trescientos ochenta, donde se encuentra el Acta EPTV guion doce guion dos mil veinte (ACTA EPTV-12-2020), que copiada literalmente dice:-----

Acta EPTV-12-2020: Mediante reunión realizada por medio de la plataforma virtual Zoom, con identificador No. 944 252 2856, programada por el Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Oriente, con base en lo establecido en el acta catorce guion dos mil veinte (14-2020), de reunión realizada por el Consejo Superior Universitario el 01 de abril del presente año y punto décimo tercero del acta dieciséis guion dos mil veinte. (16-2020), de reunión ordinaria realizada por el Consejo Directivo del Centro Universitario de Oriente el veintitrés de abril de dos mil veinte, nos reunimos los miembros del Tribunal Examinador, integrado por: Maestro en Ciencias Mario Roberto Díaz Moscoso, (Presidente) y (testigo de la realización del examen privado de tesis), Maestro en Ciencias Jorge Mario Noguera Berganza (Secretario) y Maestra en Ciencias Nancy Carolina Castillo López de Linares (Vocal), el día miércoles veintitrés de septiembre de dos mil veinte, siendo las quince horas, para practicar el EXAMEN PRIVADO DE TESIS, de la Licenciada en **Administración de Empresas Marjorie Azucena González Cardona** (Postulante), inscrita con registro académico No. **9640142, CUL 2590303762001**, en el programa de Maestría en Docencia Universitaria con Orientación en Estrategias de Aprendizaje de esta Unidad Académica, como requisito previo a optar el grado de **Maestra en Ciencias en Docencia Universitaria con Orientación en Estrategias de Aprendizaje**, en el Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Oriente.-----

PRIMERO: Procedimos a efectuar el referido examen de conformidad con el **NORMATIVO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS**, aprobado por el Consejo Directivo del Centro Universitario de Oriente, en el Punto Vigésimo Sexto del Acta 11-2010, en la sesión celebrada el veintiocho de abril de dos mil diez.-----



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

SEGUNDO: El examen privado de tesis fue oral y consistió en la evaluación de los elementos técnico-formales y de contenido científico del informe final de la tesis intitulado: "**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, PLAN FIN DE SEMANA, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE**", elaborado por la postulante Licenciada Marjorie Azucena González Cardona _____

TERCERO: El resultado del examen fue **APROBADO** por **UNANIMIDAD** por los miembros del Tribunal Examinador _____

CUARTO: El secretario dio lectura a la presente acta de examen privado de tesis. No habiendo nada más que hacer constar se da por terminada la presente en el mismo lugar y fecha, siendo las diecisiete horas con treinta minutos. Doy fe'. Firmó el acta el Maestro en Ciencias Mario Roberto Díaz Moscoso.

Para los efectos que al interesado convengan, extendo y firmo la presente en dos hojas de papel bond, en la ciudad de Chiquimula, catorce de octubre de dos mil veinte.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "M. Sc. Mario Roberto Díaz Moscoso".

M. Sc. Mario Roberto Díaz Moscoso
Director Departamento de Estudios de Postgrado
Centro Universitario de Oriente



D-TG-MDU-160/2020

EL INFRASCrito DIRECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, POR ESTE MEDIO HACE CONSTAR QUE: Conoció el Informe Final de Trabajo de Graduación de la maestrante **MARJORIE AZUCENA GONZÁLEZ CARDONA** titulado **"RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, PLAN FIN DE SEMANA, DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE"**, trabajo que cuenta con el aval de su Asesor y Coordinador del departamento de Estudios de Postgrados de esta Unidad Académica. Por tanto, la Dirección del CUNORI con base a las facultades que le otorga las Normas y Reglamentos de Legislación Universitaria **AUTORIZA** que el documento sea publicado como **Trabajo de Graduación** a Nivel de Postgrado, previo a obtener el título de **MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

Se extiende la presente en la ciudad de Chiquimula, a cinco de noviembre del dos mil veinte.

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"



Ing. Agr. Edwin Filiberto Coy Cordón
DIRECTOR
CUNORI – USAC



DEDICATORIA A

Nuestro creador **DIOS TODO PODEROSO**

Absoluto dueño del conocimiento. Por su infinita gracia y misericordia.

A la memoria de mis padres:
Quirio González Martínez y
Dolores del Rosario Cardona y
Cardona

Por inculcarme valores y enseñarme que para triunfar en la vida es necesario ser honesto y esforzarse. Estoy segura que el día de hoy que alcanzo una meta más, están sonriéndome desde ese lugar especial en el que ahora descansan, en donde algún día volveremos a encontrarnos.

Mis hermanas, sobrinos y sobrinos
nietos

Por darme su amor, su apoyo incondicional y calidez de familia.

Kevin Hared González Cardona,
Janneth González Cardona
Marjorie Nathalie Michell Luarte
González

Personas muy queridas que siempre están conmigo en las buenas y las malas.

Luis Ernesto Franco Madrid,
Oscar G. Jiménez Méndez,
Wilfredo Chegüen Herrera
Loidy E. Sagastume Osorio,
Ana E. Hernández Portillo y
Cenayda Nohemí Erazo

Siempre mostrando su disposición de apoyo, su generosidad, respeto y cariño.

Mis padrinos
Gildardo Guadalupe Arriola Mairén
Mario Roberto Díaz Moscoso

Por su ejemplo de integridad y excelencia profesional; mi admiración y respeto.

Profesores y compañeros de la
maestría en Docencia Universitaria
con Orientación en Estrategias de
Aprendizaje

Por todo lo que me han aportado durante estos dos años y medio de convivencia y experiencias.

Autoridades de CUNORI

Por el esfuerzo constante en la gestión educativa en nuestro contexto local.

A la Universidad de San Carlos de
Guatemala

Alma mater del conocimiento superior, por cumplir con la función de entregar nuevos profesionales para el servicio de nuestro País.

RESUMEN

Se sostiene en diversas teorías y modelos que los estudiantes difieren entre sí, en su manera de pensar y actuar ante el hecho de estudiar, lo que da lugar a conducirse de una u otra manera cuando estudia y a hacerlo por motivos diferentes. Basado en ello, se pretende mostrar los resultados de la investigación orientada hacia conocer ¿Cuál es la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente? Para abordar éste propósito se hizo uso de la escala llamada CEAP-48 elaborada por Barca (2005), y para la variable rendimiento académico se utilizó el modelo matemático elaborado por Luque y Sequi, (2002) el cual considera los indicadores de regularización, aprobación y logro cognitivo, vinculado con la duración teórica de la carrera y el tiempo de permanencia real. Bajo un alcance de investigación correlacional se relacionó la motivación de los estudiantes vista desde la motivación académica y las atribuciones causales, con la variable rendimiento académico. Se tuvo acceso en el proceso de investigación a 313 estudiantes que representan el 91.78% de la población estudiantil de dicha carrera. Los resultados obtenidos, permitieron aceptar la hipótesis general planteada $H_0 = A$ mayor nivel de motivación, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente. Esto con una correlación positiva alta (Sig.=0.000, $p= 0.753$). Significa que el 50.70% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en la motivación que éstos muestran. Además, los datos indican que el 66.8% de los estudiantes son impulsados por una motivación profunda.

Palabras clave: Motivación, rendimiento académico, aprendizaje, atribuciones causales.

ABSTRACT

It is supported by various theories and models that students differ from each other, in their way of thinking and acting when faced with the fact of studying, which results in behaving in one way or another when studying and doing so for different reasons. Based on this, it is intended to show the results obtained from research oriented to know What is the relationship between the motivation and the academic performance of the students of the Business Administration career, weekend plan, of the Centro Universitario de Oriente? The CEAP-48 scale developed by Barca (2005) was used for this purpose, and for the academic performance variable, the mathematical model developed by Luque & Sequi (2002) was used, which considers the indicators of regularization, approval and cognitive achievement, linked to the theoretical duration of the career and the actual time spent. Under a correlational research scope, students' motivation was related from the academic motivation and causal attributions, with the academic performance variable. In the research process, 313 students were accessed, representing 91.78% of the student population of said career The results obtained, allowed to accept the general hypothesis raised Ho=A higher level of motivation, higher academic performance is shown in the students of the Business Administration career, weekend plan, of the Centro Universitario de Oriente. This with a high positive correlation (Sig.=0.000, $p= 0.753$). It means that 50.70% of the variance in students' academic performance can be explained by the variation in motivation they show. In addition, data indicates that 66.8% of students are driven by deep motivation.

Keywords: Motivation, academic performance, learning, causal attributions

ÍNDICE

Contenido	página
ÍNDICE	xi
LISTA DE TABLAS.....	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Antecedentes y contexto.....	3
1.2 Formulación del problema	6
1.3 Sistematización del objeto de estudio.....	6
1.4 Identificación del objeto de estudio	7
1.5 Delimitación del problema	7
1.5.1 Temporal	7
1.5.2 Institucional	7
1.5.3 Personal	7
1.5.4 Teórica.....	7
1.6 Justificación	8
1.7 Objetivos general y específicos	9
1.7.1 Objetivo general	9
1.7.2 Objetivos específicos	10
CAPÍTULO II.....	10
MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Concepción general sobre el asunto	10
2.1.1 Estudios internacionales.....	10
2.1.2 Estudios nacionales.....	12
2.2 Fundamentación teórica y conceptual	13
2.2.1 Aspectos generales de la motivación	13
2.2.2 Perspectivas de la motivación.....	18
2.2.3 Rendimiento académico	24
2.3 Toma de posición sobre el asunto	26
2.3.1 Motivación académica y estilos atribucionales escala CEAP-48.....	26
2.3.2 Modelo teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior	29
2.4 Aspectos referenciales.....	34

2.4.1	Acuerdos académicos de las autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala	34
2.4.2	Centro Universitario de Oriente -CUNORI-	35
2.4.3	Programa de Ciencias Económicas, plan fin de semana	37
	CAPÍTULO III	39
	DISEÑO METODOLÓGICO	39
3.1	Tipo de investigación	39
3.2	Método	39
3.3	Estadística	39
3.3.1	Estadística descriptiva	39
3.3.2	Estadística inferencial	42
3.3.3	Validez del cuestionario y escala de medición	42
3.4	Definición de población	43
3.5	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	44
3.5.1	Instrumentos	44
3.5.2	Técnicas	45
3.6	Fuentes de información y estrategias de investigación	45
3.6.1	Fuentes	45
3.6.2	Estrategias de investigación	45
3.7	Hipótesis	46
3.7.1	Hipótesis general	46
3.7.2	Hipótesis específicas	46
3.8	Conceptualización y operación de variables e indicadores	47
	CAPÍTULO IV	48
	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	48
4.1	Datos generales de los estudiantes sujetos de estudio	48
4.2	Variable rendimiento académico	51
4.3	Motivación académica	54
4.3.1	Motivación profunda	54
4.3.2	Motivación superficial	58
4.3.3	Motivación de rendimiento	62
4.4	Estilos atribucionales causales	66
4.4.1	Atribuciones causales externas	66
4.4.2	Atribuciones causales internas	69
4.4.3	Atribuciones de rendimiento	72
4.5	Análisis general de la variable motivación y rendimiento académico	75
	CONCLUSIONES	78
	RECOMENDACIONES	80

APÉNDICES.....	89
ANEXO	115

LISTA DE TABLAS

No.	Título	Página
1	Estructura factorial de la subescala SEMAP-01	28
2	Estructura factorial de la subescala SEAT-01	29
3	Baremos para interpretación de niveles de motivación	40
4	Fórmulas de indicadores para cálculo de rendimiento académico	41
5	Baremos para interpretación de niveles de rendimiento académico	41
6	Baremos para interpretación de correlación	42
7	Baremos de interpretación coeficiente Alfa de Cronbach	43
8	Escala de likert para medición escala CEAP-48	43
9	Estudiantes por ciclo de la carrera de administración de empresas plan fin de semana, CUNORI	43
10	Factores de la escala CEAP-48 (likert-5)	44
11	Conceptualización y operación de variables e indicadores	47
12	Estadísticos de fiabilidad	48
13	Distribución de estudiantes por ciclo	49
14	Distribución de estudiantes sujetos de estudio según género y el ciclo que cursan	49
15	Distribución de estudiantes sujetos de estudio según la edad y ciclo que cursan	50
16	Promedio general de notas de estudiantes sujetos de estudio a diciembre 2019	51
17	Repitencia en años de los estudiantes sujetos de estudio	52
18	Rendimiento académico general por ciclo	53
19	Motivación profunda por ciclo de los estudiantes sujetos de estudio	56
20	Correlación motivación profunda y rendimiento académico	57
21	Motivación superficial y retraso en años	60
22	Correlación motivación superficial y RAG	61
23	Motivación de rendimiento y años de retraso	64
24	Correlación motivación de rendimiento y RAG	65
25	Correlación atribuciones causales externas y RAG	68
26	Correlación atribuciones causales internas y RAG	71
27	Correlación atribuciones de rendimiento y RAG	74
28	Niveles de motivación general	75
29	Correlación de motivación general y rendimiento académico general	76
30	Ejemplo de objetivos específicos	97
31	Ejemplo de distribución de temas	98
32	Formato de planeación de clase	102

LISTA DE FIGURAS

No.	Título	Página
1	Proceso motivacional	17
2	Fórmula del rendimiento académico general	33
3	Niveles de motivación profunda	55
4	Niveles de los elementos de motivación profunda	55
5	Niveles de motivación superficial	58
6	Niveles de los elementos de motivación superficial	59
7	Niveles de motivación de rendimiento	63
8	Niveles de los elementos de motivación de rendimiento	63
9	Niveles de atribuciones causales externas	67
10	Niveles de los elementos de atribuciones causales externas	67
11	Niveles de atribuciones causales internas	69
12	Niveles de los elementos de atribuciones causales internas	70
13	Niveles de atribuciones causales de rendimiento	72
14	Niveles de los elementos de atribuciones causales de rendimiento	73
15	Esquema de la propuesta de la guía metodológica	93
16	Estrategias de aprendizaje y métodos docentes	98
17	Qué evaluar y con qué instrumentos	101

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CUNORI	Centro Universitario de Oriente
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala
CC. EE.	Ciencias Económicas
TAT	Test de apercepción temática
MP	Motivación profunda
MR	Motivación del rendimiento
MS	Motivación superficial
ATEX	Atribuciones causales externas
ATIN	Atribuciones causales internas
ATRE	Atribuciones de rendimiento
RIA	Rendimiento integral de aprobación
CAR	Coefficiente de ajuste por retraso
ILC	Índice de logro cognitivo
RAG	Rendimiento académico general

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es la conducta universal del ser humano que le permite situarse ante el mundo, llevando a cabo los cambios necesarios que posibiliten un progreso posterior. La vida misma es comprendida a través de su constante desarrollo. Por ello, a lo largo de la historia de la humanidad ha existido el interés por revisar en qué consiste aprender y los modos que posibilitan hacerlo de mejor manera. En ese contexto, los procesos educativos en los niveles universitarios han experimentado un desplazamiento de paradigmas en donde se ha precisado cómo ha de ser éste para ser considerado de calidad. A raíz de eso, en los últimos años se han agregado otras dimensiones que repercuten en el aprendizaje, como las referidas a las actitudes, valores y los procedimientos que se constituyen en estrategias para enfrentarse a las tareas académicas.

Entendiendo que el aprendizaje de los estudiantes se visualiza en indicadores de rendimiento académico, se hace interesante y a la vez complejo encontrar la fórmula mágica de cómo lograr la calidad educativa tan buscada. Esfuerzos encaminados a ello se realizan, pero la educación, así como es de primordial en la misma medida es complicada para abordarla. En consideración a ello, en el presente informe de investigación, se parte de la premisa que la motivación del estudiante tiene estrecha relación con el aprendizaje y por ende en el rendimiento académico. Por ello, se ha orientado éste estudio a determinar la relación que existe entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, Plan Fin de Semana, del Centro Universitario de Oriente - CUNORI-.

Para lo cual se plantearon los siguientes objetivos: Especificar el nivel de relación que existe entre la motivación profunda y el rendimiento académico en los estudiantes; especificar el nivel de relación que existe entre la motivación superficial y el rendimiento académico de los estudiantes; identificar el nivel de relación que existe entre la motivación de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes; identificar el nivel de relación que existe entre la motivación de las atribuciones causales externas y el rendimiento académico de los estudiantes; identificar el nivel de relación que existe entre la la motivación de las atribuciones causales internas y el rendimiento académico de los estudiantes; especificar el nivel de relación que existe entre la la motivación de las atribuciones de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana.

La investigación de acuerdo a su alcance es de carácter correlacional porque determina el nivel de relación entre dos variables, la motivación y el rendimiento académico, en un contexto específico. Así mismo, de acuerdo a la temporalidad se cataloga como transversal debido a que los datos recopilados pertenecen a un período en particular y en un solo momento. Desde el punto de vista del enfoque es abordada desde una investigación mixta, debido a que se analizan variables tanto cualitativas como cuantitativas. Así mismo se hace uso del método deductivo, porque pretende utilizar modelos ya

aceptados como valederos para deducir por medio del razonamiento lógico y estadístico, varias suposiciones. Para determinar la motivación de los estudiantes, se utiliza la Escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales -CEAP48 – elaborado por Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rioboo y Eduardo Barca Enríquez de la Universidad de A Coruña (España). Para el rendimiento académico, se utiliza el modelo Teórico para la Determinación del Rendimiento Académico General del Alumno, en la Enseñanza Superior. Elaborado por Emilio José Luque y Juan Ramón Sequi, de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.

El presente documento se encuentra estructurado de la siguiente forma:

En el capítulo I. Planteamiento del problema. Se expone el objeto de estudio, contiene los apartados que orientan y justifica el desarrollo del proceso de investigación. Contiene los siguientes aspectos: Antecedentes y contexto, formulación del problema, sistematización del objeto de estudio, identificación del objeto de estudio, delimitación del problema, justificación y objetivos general y específicos.

En capítulo II. Marco teórico. Se aborda todo lo referente al tema estudiado, en este caso la motivación y el rendimiento académico, relacionándolos con otros estudios, teorías y corrientes de pensamiento, que es necesario conocer. Contiene los siguientes apartados: Concepción general del asunto; conceptos, categorías, leyes y postulados y toma de posesión del asunto.

En el capítulo III. Diseño metodológico. Se especifica el método que se utilizará en la tesis para desentrañar el problema bajo investigación. Se incorpora los siguientes aspectos: Tipo de investigación, método, estadística, definición de población, técnicas e instrumentos, fuentes de información, hipótesis, conceptualización y operación de variables y cronograma de trabajo.

En el capítulo IV. Análisis e interpretación de resultados. En este espacio se detalla los datos obtenidos tanto en la variable rendimiento como en la variable motivación, abordadas desde un nivel correlacional.

Al final del documento se incorporan las conclusiones, recomendaciones, así como la bibliografía que sustentan el fundamento teórico de la investigación. De igual manera, los apéndices y anexos, que constituyen el respaldo de lo sustentado en el cuerpo del documento de éste informe final.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y contexto

La sociedad progresa a medida que va teniendo acceso a la educación, pues es la base para el desarrollo integral del ser humano. Basado en ello, existen diferentes reflexiones y posturas de organismos internacionales, teóricos en la materia, gobiernos, instituciones educativas y la misma sociedad, que han permitido aportar diversas perspectivas, enfoques, teorías, estrategias, innovaciones, que orientan según su punto de vista, de cómo obtener una educación de calidad. En ese sentido, algunos sostienen que la calidad de la educación se centra en el contenido, otros que la clave son los medios o estrategias utilizadas, también han puesto la mirada en la calidad docente, así como en el cumplimiento del quehacer fundamental de las instituciones educativas, como impulsores y responsables de elevar el nivel espiritual, cultural y científico de la sociedad, mismo que va ligado a otro elemento como el ambiente académico y a partir de la década de los sesenta ha cobrado mucho interés, la perspectiva centrada en el estudiante como protagonista de la enseñanza aprendizaje.

Este estudio, está centrado en este último enfoque, en la orientación en el estudiante y su interés por aprender, se parte de la premisa que, los estudiantes motivados lograrán rendimientos académicos más satisfactorios, lo que redundará en desempeños profesionales de calidad. Para ello, se cuenta con diversas perspectivas teóricas que engloban un amplio número de posturas estrechamente relacionadas, en la que inicialmente se encuentran dos líneas clásicas, la motivación intrínseca y extrínseca.

Las investigaciones muestran relaciones importantes entre las nociones de capacidad, motivación y resultados de logro. Wood y Bandura (1989), hicieron que adultos participaran en una tarea que consistía en tomar decisiones administrativas y les dijeron que la capacidad para tomar decisiones era fija (que reflejaba sus capacidades cognitivas básicas) o que podía aumentar (desarrollarse por medio de la práctica). Esas ideas de capacidad a menudo se asocian con orientaciones al yo y a la tarea, respectivamente. Los individuos que creían que la capacidad puede aumentar conservaron un nivel elevado de autoeficacia, establecieron metas desafiantes, aplicaron las reglas de manera eficaz y tuvieron un mejor desempeño; los participantes que creían que la capacidad es fija, mostraron una disminución en la autoeficacia.

En otra investigación, Jourden, Bandura y Banfield (1991) obtuvieron resultados similares en estudiantes universitarios en una tarea motriz. Los participantes a quienes se hizo creer que el desempeño es una habilidad que se puede adquirir, mostraron mayor autoeficacia, reacciones positivas a su desempeño, adquisición de la habilidad e interés en la tarea; quienes fueron llevados a creer que

el desempeño refleja una aptitud inherente, no mostraron ganancia en la autoeficacia, exhibieron poco incremento en la habilidad y el interés, así como reacciones negativas hacia sí mismos.

En el marco descrito, se encontró también que el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, realizaron estudios en calidad de investigadores y docentes universitarios, orientados a ampliar las opciones de herramientas teóricas y metodológicas que permitan diseñar contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos en estudios previos, se rediseñaron programas de estudio de una asignatura de manera que, en teoría, se encuentre más ligado a lo que se entiende por una enseñanza para la comprensión y, por lo mismo, más vinculado con la promoción de mejores aprendizajes en los estudiantes. En el mismo sentido, incluyen en la propuesta de enseñanza la solicitud de una tarea académica compleja, teóricamente promotora de orientación hacia metas de aprendizaje. En consecuencia, los objetivos pedagógicos del estudio se orientaron a: favorecer en los alumnos el establecimiento de metas de aprendizaje; propiciar desempeños de comprensión y, por lo mismo, aprendizajes significativos, explorar las percepciones de los alumnos acerca del contexto académico diseñado (Paoloni, 2009).

Entonces, se entiende que para aprender es necesario ser capaz y estar dispuesto a ello; lo que hace reflexionar que hoy en día el problema al que se enfrenta la universidad estatal de éste país, es el bajo rendimiento de los estudiantes que ocupan sus aulas. Esto hace que tome importancia el conocer qué es lo que hace que los estudiantes se esfuercen por aprender. La respuesta a este problema está lejos de ser única, de hecho, es posible interpretarla y afrontarla de múltiples modos. Pues al abordar la problemática, es evidente que los estudiantes universitarios no se matriculan por los mismos motivos, es decir, no todos persiguen las mismas metas.

En ese sentido, cuando un estudiante se encuentra motivado principalmente por aprender, hace que éste oriente la atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Por el contrario, cuando se encuentra motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico, no se centra en la búsqueda de un aprendizaje significativo, sino que tiende a buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto y con el menor esfuerzo posible. Finalmente, existen en las aulas, estudiantes para los que las tareas son totalmente irrelevantes. La motivación que predomina en estos estudiantes es la de evitarlas. No se pregunta si la habrá hecho bien, ni les importa, ni si está mejor o peor, ni siquiera si los procedimientos que han utilizado para cumplirlas son los correctos o legales. Este tipo de patrón motivacional suelen desarrollarlo aquellos alumnos que se han acostumbrado a fracasar con demasiada frecuencia (Núñez, 1998).

Considerando lo expresado por UNESCO (2006), es posible afirmar que el bajo rendimiento académico universitario ha sido denunciado ampliamente a nivel mundial pero los esfuerzos por entenderlo no han logrado la claridad necesaria para solucionar el problema y por lo tanto permanece como un tema de actualidad. A esta problemática, no escapa Guatemala y su única Universidad estatal. Puesto que según lo expone García (2015):

En el año 2011 se publicó en la página web de la Universidad de San Carlos de Guatemala un listado de 1215 estudiantes expulsados de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas. Dicha expulsión obedece a que, según el Reglamento General de Evaluación Académica de dicha Universidad, aprobado por el Consejo Superior Universitario en el año 2005, cada estudiante tiene únicamente tres oportunidades de cursar una materia. La medida administrativa se tomó al observarse que los estudiantes con bajo rendimiento académico congestionaban las aulas universitarias, dificultando las condiciones de aprendizaje de estudiantes con alto rendimiento académico; al mismo tiempo limitaban la oportunidad de ingreso a nuevos estudiantes y sobre todo limitaban los recursos financieros con los que la Universidad realiza sus acciones. Con esta medida se visualizaba un incremento en la promoción de los estudiantes universitarios, lo que traería consigo una reducción en el rezago.

En el artículo 6 del Reglamento citado anteriormente, se define alto rendimiento académico como el punteo que permite, en el proceso de evaluación, la aprobación de la asignatura con la nota mínima de promoción establecida en este reglamento, condición que el estudiante debe completar para lograr su promoción o ascenso a un curso superior; en ese sentido, el bajo rendimiento académico señala que el estudiante no alcanzó como mínimo la nota de promoción establecida en este reglamento. La normativa entró en vigencia en el año 2007 pero los resultados no han sido los esperados. En la Facultad de Ciencias Económicas, por ejemplo, el listado de los primeros estudiantes expulsados (año 2010), se vio incrementado durante el año 2011 y siguió la misma tendencia en el año 2012.

Como reacción a las expulsiones del primer semestre del año 2012, un grupo de 1230 estudiantes expulsados decidió tomar las instalaciones universitarias como represalia, exigiendo la anulación del reglamento de evaluación. El campus central fue cerrado, y en apoyo a los inconformes las asociaciones de estudiantes del Centro Universitario Metropolitano (CUM) y de otros centros de estudios universitarios también tomaron medidas de hecho El Periódico, (Citado en García, 2015). Lo que inició como un problema de la Facultad de Ciencias Económicas, terminó como un problema que afectó las actividades académicas de la Universidad en su conjunto. El Consejo Superior Universitario acordó como medida de solución, otorgar a los estudiantes una cuarta oportunidad, que se hizo efectiva entre los meses de agosto y noviembre de 2012; adicionalmente los estudiantes que hubieran repetido un curso dos veces y alcanzaron una nota insatisfactoria en el primer examen parcial de la tercera oportunidad, podrían presentar una carta de retiro del curso, lo que les permitiría repetir el curso nuevamente. El efecto de esa medida tampoco tuvo los resultados esperados, ya que en noviembre de 2013 el listado de los estudiantes expulsados se incrementó en 453, cifra mayor a los expulsados en noviembre de 2012. Algunos docentes y personal administrativo plantean que el problema del rendimiento académico es más un problema de responsabilidad estudiantil que institucional. Tampoco han logrado reducir una deserción generalizada que alcanza 50% anual de los estudiantes inscritos.

La problemática no es ajena de quienes dirigen la Universidad, puesto que desde el 2012, la Universidad de San Carlos ha dictado lineamientos encaminadas al cambio del sistema educativo tradicional, puesto que, el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en el punto 6 inciso 2, del acta 22-2012, acordó en el marco de la armonización académica, considerar parámetros mínimos de calidad, entre los cuales solicitó: Disminución de los índices de permanencia y el aumento

de la eficiencia terminal (disminución del tiempo de graduación, aumento del número de graduados), disminución de los índices de repitencia y deserción. Desarrollar un proceso para que se transformen los planes de estudio de un enfoque por objetivos académicos hacia una formación por competencias. Así como para sistematizar el aprendizaje en torno al estudiante, propiciando el rol del docente como facilitador del aprendizaje.

Observando la problemática en un entorno más específico, en el Centro Universitario de Oriente, surge la percepción de algunos indicadores que reflejan una brecha amplia, entre el número de estudiantes que ingresan a la universidad y los que se gradúan, como antecedente de éste indicador, en el ciclo 2018 se matricularon 5,543 estudiantes de los cuales 812 son de primer ingreso en las diferentes carreras que se ofrecen, mientras que el número de graduados en este mismo año fue de 172 (Control Académico, 2019).

Estos datos son producto de lo que sucede hacia dentro de las carreras que se imparten en este Centro. Como referencia, también durante el año 2018 en la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, se matricularon 801 estudiantes, de los cuales 150 en promedio se inscriben en primer ingreso. Es importante también, el dato que hasta septiembre de 2019 se registran 70 graduados en su totalidad, desde la apertura de la carrera (Control Académico, 2019). Esto evidencia los mismos indicadores de deserción generalizada, encontrados a nivel institucional en la USAC.

De no considerar el escenario planteado y seguir la especulación sobre las razones del bajo rendimiento académico de los estudiantes, continuará influyendo directamente en la decadencia del aprendizaje y también en la aplicación de medidas que no han logrado reducir la expulsión anual de los estudiantes que mantienen bajo rendimiento académico en un mismo curso. En consecuencia, poder incidir en el sentido correcto sobre el perfil motivacional del estudiante para reconducirlo hacia su aprendizaje, depende inicialmente de identificar correctamente dichas tendencias motivacionales. Y es en este punto, donde cobra importancia este trabajo de investigación.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente, CUNORI?

1.3 Sistematización del objeto de estudio

- ¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la motivación profunda y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio?

- ¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la motivación superficial y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera en estudio?
- ¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la motivación de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio?
- ¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la motivación de las atribuciones causales externas y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio?
- ¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la motivación de las atribuciones causales internas y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio?
- ¿Cuál es el nivel de relación que existe entre la la motivación de las atribuciones de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio?

1.4 Identificación del objeto de estudio

El objeto de estudio de la investigación, lo constituyó la relación entre motivación y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

1.5 Delimitación del problema

1.5.1 Temporal

Los datos presentados corresponden al trabajo de campo realizado durante el mes de marzo de 2020.

1.5.2 Institucional

El estudio se realizó en la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente, CUNORI.

1.5.3 Personal

Las personas sujetas de estudio fueron los estudiantes que durante el 2020 cursaban los ciclos: III, V, VII, IX y XI, de la carrera de Administración de Empresas, Plan fin de Semana, del Centro Universitario de Oriente.

1.5.4 Teórica

En este estudio se entiende la motivación bajo tres dimensiones: la primera está compuesta por la motivación académica que incluye: la motivación profunda/intrínseca, motivación de rendimiento y la motivación superficial; la segunda incluye los estilos atribucionales internos (capacidad y esfuerzo) y

externos (tareas/materias, profesorado y suerte/azar); por último, la tercera dimensión incluye las derivadas de las principales metas académicas: de rendimiento y de aprendizaje. De esta forma se compone la Escala de Motivación de Aprendizaje y Estilos Atribucionales -Escala CEAP-48 que se aplicará en el presente estudio (Barca, Porto, Santorum y Barca Enríquez, 2005).

Teniendo en cuenta las diversas perspectivas desde las que se puede contemplar el tema del rendimiento académico, se optó por la definición operativa que se utiliza en este tipo de investigaciones dentro del ámbito universitario, considerando el rendimiento académico como la nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario que cada estudiante haya cursado (Tejedor, 2003). Incorporando a esto, variables cualitativas, como tiempo de permanencia en la carrera, así como el nivel de aprobación y regularización de las materias; lo cual coincide con los incentivos académicos que se promueven en la carrera en estudio.

1.6 Justificación

En el ámbito universitario, existe la idea tradicional de que el estudiante es un adulto responsable de su aprendizaje, y que su éxito académico depende de su esfuerzo más que de la calidad de enseñanza que reciba. Sin embargo, las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad con la sociedad, puesto que su misión es principalmente buscar el desarrollo integral de las personas, a través de su actividad académica, siendo que la calidad de profesionales que egresan de sus aulas contribuyen al desarrollo económico y social. Por ello, debe ser de principal interés de las autoridades universitarias, la actualización de sus políticas de educación, encaminadas a lograr que los estudiantes universitarios obtengan resultados académicos satisfactorios y adquieran valores y competencias que les permita desempeñar un papel positivo en el ámbito de su profesión.

Entendiendo que el aprendizaje de los estudiantes se visualiza en indicadores de rendimiento académico, se hace interesante y a la vez complejo encontrar la fórmula mágica de cómo lograr la calidad educativa tan buscada. Esfuerzos encaminados a ello se realizan, pero la educación, así como es de primordial en la misma medida es complicada para abordarla. En ese sentido, como alternativas para innovar, se han incorporado en el ámbito del aprendizaje las denominadas estrategias motivacionales, las cuales pueden guiar las cogniciones y emociones de los estudiantes y tener efectos sobre el esfuerzo, la persistencia, el rendimiento y la ejecución de tareas. Por ello, se debe promover el interés de éste, para que se siente capaz del logro de las metas deseadas.

En realidad, la motivación implica diversos actores como aspectos cognitivos, afectivos, académicos, sociales, y no se refiere sólo al interés del estudiante respecto a las actividades académicas. Pero, es un hecho que ésta incide sobre el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, lo que hace relevante la utilidad del estudio, puesto que las conductas que presenta cada uno, están influenciadas por motivos

diferentes y conocer cuáles son y la valoración que éstos tienen, permitirá al profesor universitario plantear estrategias de aprendizaje que permitan impulsar el interés y la conducta positiva hacia el rendimiento académico del estudiante.

Desde ese punto de vista, los resultados de la investigación serán un referente en la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, de este Centro Universitario, en cuanto a conocer los motivos que impulsan al estudiante la conciencia de estudiar para la vida y ser un profesional de éxito, con competencias adquiridas al egresar. Resultados que aportan opciones para enriquecer las estrategias y políticas institucionales que permitan reducir los altos indicadores de retiro, deserción y repitencia, que desafían a esta Universidad estatal. Puesto que, así como es necesario conocer el aspecto físico del cerebro del hombre, es decir, la forma en que funciona el sistema nervioso central y el cognitivo que muestra cómo almacena toda la información que recibe; de igual forma, es importante recordar y reconocer que las emociones constituyen un elemento importante en el proceso de aprendizaje del estudiante, y las emociones son parte de la motivación.

Por aparte, para los estudiantes universitarios, principalmente los sujetos de este estudio, conocer sus impulsores de motivación académica, les permitirá conformar su autoconcepto, es decir, cómo se ven ellos a sí mismos, lo cual es de vital importancia para poner en marcha variables cognitivas, siendo que éstas, tienen implicación ya sea para éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje; y que aprendan a modificar su percepción o las razones que suelen atribuir como causas de esos fracasos. Puesto que, existen posibilidades de cambio y mejoría en el desempeño académico, debido a que la inteligencia no es un rasgo fijo de la persona, sino que puede cultivarse mediante el aprendizaje.

A partir de lo expresado anteriormente, es comprensible la importancia del abordaje de este tema, puesto que, frente a los desafíos actuales de la Universidad en busca de consolidar un aprendizaje autónomo, la motivación por aprender se hace más necesaria que nunca. De igual forma, la metodología empleada en este estudio, podrá ser de utilidad para el resto de carreras del Centro Universitario y demás Unidades Académicas en general, que estén interesados en replicar y conocer la situación motivacional de los estudiantes que ocupan sus aulas.

1.7 Objetivos general y específicos

1.7.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la motivación y rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, Plan Fin de Semana, del Centro Universitario de Oriente, CUNORI.

1.7.2 Objetivos específicos

- Especificar el nivel de relación que existe entre la motivación profunda y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.
- Especificar el nivel de relación que existe entre la motivación superficial y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera en estudio.
- Identificar el nivel de relación que existe entre la motivación de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.
- Identificar el nivel de relación que existe entre la motivación de las atribuciones causales externas y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera en estudio.
- Identificar el nivel de relación que existe entre la motivación de las atribuciones causales internas y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera en estudio.
- Especificar el nivel de relación que existe entre la motivación de las atribuciones de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Concepción general sobre el asunto

2.1.1 Estudios internacionales

Sánchez y Teran (2016), realizó un estudio que tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre motivación académica y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa María Ulises 0031 Tarapoto, 2016. La investigación ha sido experimental de corte transversal y de tipo correlacional, se contó con la reciprocidad de 163 estudiantes entre varones y mujeres de las edades 12 a 18 años. El instrumento utilizado fue EMA – 28 de Vallerand. Las conclusiones a las que se llegaron son las siguientes: se evidencia que la motivación académica no tiene una relación significativa con el rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa María Ulises Dávila Pinedo, es decir que la motivación académica no es un factor determinante para un mejor rendimiento académico. Respecto al primer objetivo específico, se encontró que la dimensión de motivación extrínseca no se relaciona significativamente ($p_value=.496$) con el rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de la Institución María Ulises Tarapoto. Respecto al segundo objetivo específico, se encontró que la dimensión de motivación intrínseca existe una relación negativa significativamente ($p_value=.006$) con rendimiento académico en los alumnos del nivel secundario de la Institución en estudio.

Moreno-Murcia y Torregrosa (2015), realizaron un estudio que tuvo como propósito determinar los diferentes perfiles motivacionales en estudiantes universitarios y su relación con los procesos de estudio, así como la satisfacción que tiene el estudiante con su vida en general. La muestra estuvo compuesta por 431 estudiantes universitarios (202 hombres y 220 mujeres) con una edad media de 22 años (DT=2.41). Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación Académica y la Escala de Satisfacción para la Vida. Los resultados muestran dos perfiles motivacionales, un perfil más autodeterminado con puntuaciones bajas en desmotivación y altas principalmente en motivación intrínseca de conocimiento, de logro y regulación identificada y un perfil menos autodeterminado con puntuaciones altas en desmotivación y moderadas en el resto de variables motivacionales. Además, los estudiantes pertenecientes al perfil autodeterminado presentaron menor puntuación en los procesos de estudio superficial, una mayor puntuación en el proceso de estudio profundo estando más satisfechos con la vida a diferencia de los estudiantes del perfil menos autodeterminado.

Castaño et al. (2012), realizaron un estudio que tuvo como propósito el análisis de los factores multicausales, tanto internos como externos a la institución, que afectan la motivación académica. Se realizó un estudio de corte transversal con una población de 559 estudiantes inscritos en la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales, Colombia, en el año 2010, de primero a décimo ciclo, con una muestra representativa de 210 estudiantes. Se concluye que entre los factores que afectan la motivación académica e inciden en que cerca de la mitad de los estudiantes haya contemplado la posibilidad de abandonar sus estudios se encuentra el no percibir respaldo institucional, el acoso y el estrés. Cerca de la mitad de la población no percibe apoyo institucional, las tres cuartas partes manifestaron percibir algún tipo de maltrato y cerca de la mitad refiere haber sido víctimas de al menos un tipo de acoso, con mayor frecuencia verbal e indirecto; un alto número se ven sometidos a niveles moderados de estrés.

Thomberry (2008), estudió la relación entre el uso de estrategias metacognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 116 alumnos ingresantes al primer ciclo de estudios de una universidad privada en Lima metropolitana. Se elaboró la Escala de Motivación Académica, instrumento de tipo cuestionario en el que se evalúan las dimensiones motivacionales de auto eficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. Los resultados revelaron que existen correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva. En cambio, la motivación académica logra predecir el rendimiento en un 12,6%.

Ruiz (2005), realizó un trabajo de investigación en Perú titulada "existe relación significativa entre la motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de Psicología". La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes a quienes se les aplicó la prueba de motivación y logro académico. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre las variables de estudio ($p < 0.05$); encontrando que a mayor motivación mayor rendimiento académico.

2.1.2 Estudios nacionales

Ortiz y Vicente (2010), realizaron una investigación intitulada “La Motivación personal y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de segundo año, jornada nocturna de la Escuela de Ciencias Psicológicas” tiene un carácter cualitativo descriptivo con la que se describió la influencia entre las variables motivación personal y rendimiento académico, identificando así los factores que intervienen en dicha motivación y se interpretó como algunas circunstancias pueden debilitarla y provocar la deserción estudiantil. El trabajo de campo se realizó con estudiantes de segundo año de la jornada nocturna entre las edades de 18 y 35 años su duración fue de cinco fases que permitieron obtener la información necesaria que la investigación requirió; se aplicaron tres técnicas de recolección de datos: cuestionario, entrevista y sesiones de profundidad; para ambas técnicas se utilizaron los siguientes instrumentos: guía de cuestionario, guía de entrevista y matriz de análisis para las sesiones de profundidad. Las conclusiones a las que se llegó son las siguientes: existe relación directa entre motivación personal y rendimiento académico, ello afecta significativamente los objetivos personales que los estudiantes tienen para terminar con la carrera que eligieron. La motivación personal de los estudiantes para elegir la carrera de Psicología estuvo dirigida por la funcionalidad de la terapia psicológica en lugares como clínicas, industrias, comunidades, escuelas y otros campos. Los resultados del estudio mostraron que tanto hombres como mujeres tienen diversos motivos personales para seguir estudiando Psicología, actualmente existen aquellos que tiene que ver los humanitarios; es decir la ayuda psicológica que pretenden brindar a las personas a nivel individual y de grupo, de igual manera sobresalen los motivos que se relacionan al aspecto económico; los alumnos desean terminar el pensum de la carrera para conseguir un empleo y obtener remuneraciones económicas.

Espinoza (2006), hizo una investigación titulada “Impacto del maltrato en el rendimiento académico en la Universidad del Valle en estudiantes del nivel secundario”. Con una muestra a 500 estudiantes de primer año de secundaria. (El cual 57.6% arán varones, y el restante fue 42.4% mujeres. Sin embargo, la mayor parte de los encuestados se encontraron entre los 13 años de edad cronológica. Por otro lado, el 47% fue una muestra estudiada en establecimientos privados y el 53% estudiaban en colegios públicos del país de Guatemala), a los que les aplico con mucha cordialidad y voluntad la prueba de matemática. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre las variables de estudio ($p < 0.05$); encontrando que a mayor maltrato menor rendimiento académico de los estudios en el tiempo adecuado

Vásquez (2000), estudió los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de Ciencias de la Comunicación. La muestra la constituyó 189 estudiantes inscritos en las secciones A y B del segundo semestre de 1999 de la carrera de Publicidad de plan diario, jornada nocturna. Dentro de las conclusiones se obtuvo: Los diecisiete factores incluidos en el cuestionario, fueron señalados como incidentes en el bajo rendimiento de los estudiantes. El factor que ocupa el

primer lugar como determinante en el rendimiento académico, fue el de salones de clase no atractivos visual y físicamente. El segundo factor fue, que los estudiantes consideran que tienen malos hábitos de estudio, seguido del factor falta de tiempo para el estudio extra aula. Dentro de los últimos factores determinantes están su condición civil y la religión que profesa.

2.2 Fundamentación teórica y conceptual

2.2.1 Aspectos generales de la motivación

a) Desarrollo histórico de la motivación

Para comprender los diversos enfoques de la motivación, es necesario realizar un análisis a través del tiempo, en el cual se pueden observar ciertos rasgos distintivos entre las posturas precientíficas y las científicas. Algunos autores atribuyen una línea divisoria de la motivación antes de Charles Darwin y después de Charles Darwin, esto por el impacto causado con su libro el origen de las especies publicado en 1859. Sin embargo, los orígenes de la motivación se remontan a la edad antigua, con las posturas filosóficas que defienden las ideas mentalistas como pilar de la motivación. Siendo Aristóteles en los años 322-384 a.C. quien resaltó la importancia de la voluntad para elegir y controlar los deseos impulsivos e irracionales. Control mente cuerpo y control mente alma. En los años 347-429 a.C. Platón destacó que la motivación fluía del alma, propuso la existencia del alma jerárquica: Alma racional, alma sensitiva y alma pasional (Hernández, 2014).

En los años después de Cristo, se retoman los aportes alrededor del siglo XVI. Pudiendo mencionar la postura de Tomás Aquino quien existió durante los años 1596-1650, argumenta que el cuerpo es visto como una fuente de placer y de los motivos irracionales. En esta misma época San Agustín, expone que la mente se considera como un agente activo de voluntad, capaz de escoger y vencer a las fuerzas corporales. Otro aporte relevante durante ésta época, fue la de René Descartes quien existió durante 1596-1650, Él enfatizó que la mente es generadora de ideas, con capacidad para generar motivaciones y dirigir acción. La fuerza motivacional es la voluntad. Por su parte, Jhon Locke quien vivió durante los años 1632-1704, rechaza la posibilidad de que las ideas fueran innatas. Él argumentó que el conocimiento se origina a través de la experiencia sensorial y la reflexión (García, 2011).

A mitad del siglo XIX aparecieron otras posturas que dejaban atrás las ideas mentalistas de la motivación, dando paso a la teoría de los instintos. Surgió a partir de una biología funcional. La función de la conducta era satisfacer las necesidades corporales derivados de los estados de privación. Charles Darwin 1809-1882 Propuso un enfoque biológico como alternativa a las ideas mentalistas. Haciendo énfasis en los Instintos, definiéndolo como: conductas intrínsecas al organismo, que se manifiestan de manera automática y estereotipada para cada especie. Así mismo, William James 1842-1910, apoyó la propuesta de los instintos como principales motivadores de la conducta. Otro respaldo

a esta teoría fue la de William MC Dougal 1871-1938, quién sostuvo que los instintos son algo más que tendencias a reaccionar en forma determinada y se compone de: cognitivo, afectivo y conativo. Durante el siglo XX sobresalieron algunas críticas a la teoría del instinto, siendo Kuo, quien subraya la importancia de tratar la conducta humana como un fenómeno natural, insiste en la observación y descripción de variables ambientales como vía para el estudio de las condicionantes motivantes.

En 1930 toma preponderancia la teoría de la pulsión, en donde Sigmund Freud aporta que el propósito de la conducta era motivado, tenía como fin satisfacer las necesidades biológicas. La acumulación de energía, es decir, necesidades no resueltas causaban en el sistema nervioso una incomodidad fisiológica llamada ansiedad, la pulsión generaba acción para contrarrestar esta alteración a través de la acción, por lo tanto, la pulsión es un sistema de emergencia. Bajo la misma corriente de pensamiento Clark Hull, manifestó que todas las necesidades particulares, se sumaban para constituir una necesidad corporal total. Estas necesidades biológicas eran la fuente máxima de la motivación. La motivación se podía predecir antes de que ocurriera (García, 2011).

Así mismo, Enciso (2013), hace una cronología sobre el abordaje de la motivación, iniciando con Hull, quien indica que los comportamientos se cultivan y que son los desarrollos biológicos que ejercitan la motivación para desarrollar las conductas, continúa con lo expuesto por Young, quien menciona que la motivación es la sucesión para mover la operación, mantener la acción en prosperidad y establecer el modelo de actividades que se realiza. Recientemente Burón, describe a la palabra motivación con menciones completas para razonar de manera cautelosa sobre el trabajo, móvil o estímulos que promueven a ejecutar para lograr una meta. Y, Garrido (Citado en Puente Ferreras, 2004), defiende que la motivación es un medio psicológico que concluye la operación de manera rápida y reversible, y ayuda, unido a otros medios psíquicos y otros elementos, a los preceptos del patrón de labores y a su sostenimiento, hasta la conclusión del objetivo. En la actualidad han surgido nuevas tendencias y ámbitos para estudiar la motivación del ser humano, siendo de interés en este estudio en el marco de la educación, que es la óptica con la que se presenta en ese documento.

b) Definición

La motivación tiene diversos significados y vertientes, por lo que está presente en todas las áreas de la vida del ser humano. Así mismo, es un tema íntimamente relacionado con el aprendizaje, lo que permite visualizarlo de una forma integral en el ser humano. Por lo que, en este documento se aborda la motivación desde un enfoque educativo. Algunas definiciones que han aportado los teóricos en la materia, se exponen a continuación.

Para Schunk (2012), la motivación es “el proceso de instigar y mantener la conducta dirigida a metas” (p.346). Este mismo autor, sostiene que “los estudiantes que están motivados para aprender, prestan

atención a la enseñanza y se dedican a repasar la información, relacionarla con sus conocimientos y hacer preguntas. Antes de renunciar cuando se enfrentan a un material difícil, invierten mayores esfuerzos en aprenderlo” (p.284).

Otra forma de definir la motivación es la que se expone a través de tres premisas que explican la naturaleza de la conducta humana, estas son: El comportamiento es causado, es decir, existe una causa interna o externa que origina el comportamiento humano, producto de la influencia de la herencia y del medio ambiente. El comportamiento es motivado, los impulsos, deseos, necesidades o tendencias, son los motivos del comportamiento. El comportamiento está orientado hacia objetivos. Existe una finalidad en todo comportamiento humano, dado que hay una causa que lo genera. La conducta siempre está dirigida hacia algún objetivo (Chiavenato, 2005). De igual forma Beltrán (1993), hace énfasis en que la motivación es la forma de activar la conducta. Por lo que la intensidad de la misma puede ser considerada proporcional a la intensidad de la motivación.

De lo anteriormente expuesto, en el presente documento se entiende la motivación como el conjunto de impulsores que despiertan el interés del ser humano, a actuar de cierta forma, o hacia cierto objetivo. Es ese significado, forma de pensar o identificación sostenida con la actividad que realiza, lo cual provoca que las personas inicien algo por iniciativa propia o persistan a pesar de las dificultades. Así como, a buscar las formas de cómo lograrlo. En el contexto educativo, la motivación es la promotora en el estudiante, para buscar el aprendizaje de cierta forma o haciendo uso de ciertas estrategias.

c) Aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación hace referencia a diversos aspectos que determinan la motivación en el aprendizaje; Marqués (2015), los menciona como factores determinantes, poniendo énfasis principalmente en tres de ellos. En principio, se refiere a la actividad, la cual es imprescindible que el estudiante tenga claridad, qué es lo que tiene que realizar, por qué debe realizarla, es decir que debe tener una percepción del valor de la actividad a realizar. En este mismo sentido, McRobbie y Tobin (1997), argumentan también que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión.

En segundo lugar, la percepción que tiene de sí mismo, es decir, si el estudiante se considera con capacidad para realizarla, en este factor intervienen elementos personales internos como externos; dependerá de los conocimientos previos, la percepción que tienen los demás, sus emociones, incluso su personalidad, es difícil afirmar que una persona tendrá motivación en niveles altos por realizar una actividad, si creen que no pueden hacerla. Dichas percepciones cobran mayor importancia si se considera el planteamiento de Huertas (1997), quien sostiene que “la idea que tengamos sobre nuestras

propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones” (p.146).

Y el tercer factor, es el que se refiere al entorno, es la percepción que tiene la persona del ambiente y sus elementos que en ocasiones es difícil controlar, como, por ejemplo, la familia, los recursos educativos, las estrategias y métodos de docencia, el cansancio, entre otros. Con relación al cansancio, Pintrich y García (1993), indican que la ansiedad correlaciona negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje, lo que significa que los pensamientos negativos de las personas, repercuten en un mal desempeño.

Por otra parte, Tapia (1997), los vinculan con la motivación intrínseca y extrínseca. Con respecto a los aspectos intrínsecos se relacionan con el interés propio de la persona por realizar la actividad, esto a su vez se asocia a la percepción que tiene de su capacidad y esfuerzo que está dispuesto a realizar. Mientras que la extrínseca, es la que está relacionada con otros factores que no son directamente por actividad que realizan, por ejemplo, obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc. Por ello, el autor en mención, apunta hacia que, la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde ese pensamiento puede suponerse que las distintas perspectivas motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje.

d) El proceso de motivación

Según lo expresado por Palmero et al. (2011), la motivación se encuentra estrechamente relacionada con la supervivencia, y con el crecimiento en general, que puede ser considerado como un incremento exponencial en la probabilidad de que un individuo consiga los objetivos que persigue. Para ello, es necesario entonces que se considere con mayor precisión lo que ocurre desde que se detecta la necesidad hasta que se consigue. En ese sentido, y a grandes rasgos, la secuencia que proponen Kuhl y Deckers (citados en Palmero, 2011), considera tres instantes: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada.

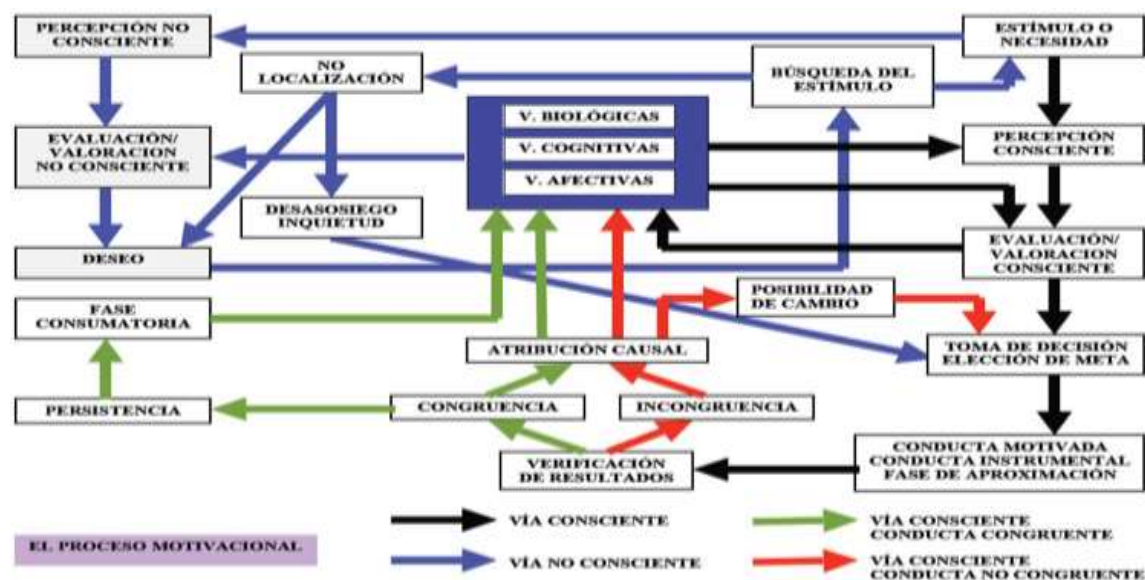
En cuanto al momento de elección del objetivo que se convierte en meta. Refiere a que el individuo tiene un incentivo previo que provoca un motivo, por lo que en función de lo mucho o poco que represente el incentivo, así será la probabilidad de éxito o fracaso que se obtenga. En cuanto al dinamismo conductual, se refiere a las actividades que lleva a cabo un individuo para intentar conseguir la meta. Es decir, a partir del incentivo elegido para satisfacer ese motivo, el individuo decide qué actividades le permitirán conseguir la meta, llevando a cabo la conducta instrumental apropiada para ese fin (Palmero, 2011).

Con respecto a la finalización y al control sobre la acción realizada, se refiere al análisis del resultado conseguido, con las distintas acciones o conductas instrumentales que la persona ha llevado a cabo. Es decir, examina si mediante las conductas que llevó a cabo, ha conseguido satisfacer o no el motivo que eligió. Si el resultado ha sido la consecución de la meta, el individuo llevará a cabo la correspondiente conducta consumatoria, con la cual pone fin al proceso motivacional Palmero (2011).

Como indica Deckers (citado en Palmero, 2011), ésta conducta representa la finalización de la secuencia motivacional mediante la satisfacción del motivo. Si, por el contrario, el individuo no ha conseguido la meta, en función de los parámetros relacionados con el interés o necesidad de conseguirla, decidirá si persiste e intenta de nuevo su consecución, o si, por el contrario, cambia la meta a conseguir, eligiendo otra que considere más asequible. En la siguiente figura, se expone el proceso motivacional visto desde la idea de Palmero (2011), considerando los distintos momentos o distintas fases a lo largo del mismo.

Figura 1

Proceso motivacional



Fuente: (Palmero) <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html#FIGURA>

Así pues, de modo tentativo, la secuencia que Palmero (2011), propone que para explicar el proceso motivacional sería la forma siguiente: estímulo, percepción, evaluación-valoración, elección de la meta, decisión de actuar, conducta motivada, y control del resultado. Mientras se lleva a cabo el proceso, es normal que las personas realicen los pertinentes ajustes atribucionales acerca de los resultados que va obteniendo con sus conductas, así como la eventual persistencia o abandono de las conductas dirigidas a la obtención de la meta en cuestión.

2.2.2 Perspectivas de la motivación

a) Perspectivas tradicionales de la motivación

Existen diferentes formulaciones teóricas en el campo de la motivación, al observar la diversificación de publicaciones existentes, cabe señalar lo expresado por Mankeliunas (1987), se distinguen dos grandes momentos: la etapa pre científica y etapa científica.

Por otra parte, como se indicó anteriormente, la influencia de Darwin se refleja en diversas corrientes, cada una de ellas empleando una terminología particular. Durante la etapa pre científica, la motivación se reducía a la actividad voluntaria, mientras que, en la etapa científica, hablar de motivación implica referirse a instintos, tendencias e impulsos, que proporcionan la energía necesaria; pero, además, hay también claras referencias a las actividades cognitivas, que dirigen la conducta hacia determinadas metas. Por tanto, se ponen de relieve en la actualidad las dos características básicas de la motivación que son las de activar y dirigir las conductas hacia metas (Palmero et al. 2011).

Según los aportes que han existido a través de la historia, existe literatura que distingue la motivación en diferentes clasificaciones. En principio se encuentra: la biológica, la conductual y la cognitiva que han sido la base para el surgimiento de los demás enfoques de motivación. Estas no son excluyentes entre sí, sino que cada una ha tenido a través de la historia su etapa de preponderancia. Por lo que conocer el pasado de cada una de ellas, permitirá comprender el presente y proyectar un futuro, con respecto a la psicología de la motivación (Palmero, et al 2011).

Por su parte Schunk (1996), expone diversas perspectivas, considerando las históricas y los modelos actuales. En cuanto a las históricas hace mención de cuatro principales: la teoría de la pulsión, la del condicionamiento, la de la congruencia cognoscitiva y la humanista. Y sobre las actuales se refiere a: las dimensiones causales expuestas en la teoría de la atribución de Weiner y los efectos que producen en las situaciones de logro, así mismo los procesos cognoscitivos sociales de las metas y las expectativas, y la distinción entre metas de aprendizaje y metas de desempeño y la manera que pueden influir en la motivación y el aprendizaje.

En función de las teorías expresadas anteriormente, se exponen de forma sintetizada algunas de las teorías clásicas. Aunque es importante aceptar la imposibilidad de incluir todas las aproximaciones teóricas que configuran lo que ha sido el estudio de la psicología de la motivación, por lo que las que se incluyen en este informe ofrecen una visión bastante aproximada de lo que ha sido el pasado teórico.

i. Teorías biológicas

Desde el enfoque biológico, la motivación es entendida como la causa que induce la conducta debido a que ésta, está determinada biológicamente. Por tanto, desde estos planteamientos se trata de aplicar los principios, conocimientos y métodos de la biología al estudio de la conducta motivada. Para ello, se considera que la motivación tiene ciertas fuentes internas: la historia genética, la historia personal y los correlatos fisiológicos de la experiencia motivacional subjetiva, con el fin de establecer relaciones de causalidad con las variables comportamentales (Quirós y Cabestreros, 2008).

En el ámbito del desarrollo biológico se puede destacar dos aspectos que reflejan los puntos relevantes en el estudio de la motivación. Por un lado, es imprescindible seguir avanzando en el conocimiento de las estructuras que participan y que permiten que las personas activen o surja el interés por un objetivo, así como la forma en que trata de conseguirlo. Por otro lado, se ha de tener en cuenta que el conocimiento de los mecanismos biológicos implicados en la motivación se encuentra relacionado con todo lo referente a los sistemas de refuerzo, por lo tanto, los individuos siempre experimentan motivación cuando esperan alcanzar, o luchar para conseguir alcanzar, algún objetivo que aumente su probabilidad de supervivencia, su capacidad de adaptación y su calidad de vida (Quirós y Cabestreros, 2008).

ii. Teorías conductuales

En este enfoque la mayor parte de los teóricos manifiestan que la conducta es producto del instinto por lo tanto es innata. En la década 1910-1920 el conductismo se convierte en la corriente dominante en el campo de la psicología. En ese contexto, Woodworth (1918), propone el concepto de impulso como un factor interno del organismo responsable de la conducta. Para este, la conducta motivada se produce como resultado de las cambiantes necesidades corporales, cuya finalidad es conseguir un estímulo del medio ambiente que satisfaga dichas necesidades y, así, reducir el impulso. Esta consideración de la motivación en términos de impulso según lo indica Palmero (2011), fue desarrollada posteriormente, entre los años 1940 y 1950, por otros autores como Hull y Spence. También en esta época, empezó a expandirse las aportaciones sobre el aprendizaje. Destacando a Watson (1914), como principal representante del conductismo, basado en la conducta motivada, dentro del paradigma estímulo-respuesta, el cual se basa en que el ser vivo se convierte en un ser pasivo y reactivo ante la estimulación del medio ambiente. Bajo este enfoque y en términos generales, según se indica en Palmero (2011), la motivación se entiende como la expresión que describe las fuerzas que actúan en una persona, para activar y dirigir la conducta de éste.

iii. Teorías cognitivas

A partir de los años 60 existe un predominio por explicar la conducta del ser humano, así es como surge la corriente cognitiva. En el ámbito de la motivación cobra especial relevancia los términos de expectativa, valor, incentivo, atribución, las consecuencias emocionales asociadas a las causas explicativas de la conducta, el miedo al fracaso, las necesidades de logro, poder y afiliación, respectivamente, etc. todos ellos relevantes en el estudio actual de la motivación. La perspectiva cognitiva enfatiza el carácter propositivo del ser humano para conseguir sus objetivos o metas anticipadas. Se destaca la teoría expectativa-valor, la teoría de la consistencia, la teoría de la autopercepción, la teoría del aprendizaje social, la teoría de la actualización y la teoría de la atribución, entre otras (Palmero et al., 2011).

b) Perspectivas actuales de la motivación

i. Modelo de aprendizaje motivado

Según Schunk (1996), el modelo es genérico y no pretende reflejar ninguna perspectiva teórica, aunque es cognoscitivo porque considera que la motivación surge en gran medida de pensamientos y creencias. El modelo describe tres fases: antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. Las cuales están en función de los instantes que se presentan en la motivación durante el aprendizaje.

Antes de la tarea, se entiende que los estudiantes inician las tareas para el aprendizaje con varias metas, por ejemplo, aprender el material, tener un buen desempeño, terminar primero, etcétera, de las cuales no todas son académicas. Como demostró Wentzel (1996), los estudiantes poseen metas sociales que pueden integrar a las académicas.

Durante la tarea, existen otros elementos que intervienen para la realización de la tarea y que activa o desactiva la motivación de los estudiantes, las cuales se identifican en el momento de la instrucción, el contexto (social y ambiental) y en el propio estudiante. Por ejemplo, la retroalimentación del docente puede alentar o desalentar; la instrucción puede aclarar o confundir; los materiales pueden proporcionar muchos o pocos éxitos.

Después de la tarea, se refiere al tiempo en que se ha completado la tarea, así como a los periodos de autorreflexión en que los estudiantes suspenden la tarea y piensan en su trabajo. Las mismas variables que son importantes antes de involucrarse en la tarea son cruciales durante el autorreflexión, con el añadido de las atribuciones o causas percibidas de los resultados. Los estudiantes que creen que están progresando hacia sus metas de aprendizaje y que hacen atribuciones positivas de sus éxitos tienden a mantener su autoeficacia para el aprendizaje, expectativas de resultado, valor percibido y clima emocional positivo (Palmero, 2011).

ii. Motivación para el logro

A lo largo de los años, la motivación para el logro ha sido tema de muchas investigaciones con resultados que se relacionan con el aprendizaje. Para Murray y McAdams (2007), este enfoque de motivación funciona en coherencia con las necesidades fisiológicas y psicológicas que contribuyen al desarrollo de la personalidad. Se supone que la motivación para actuar resulta del deseo de satisfacer necesidades. Así mismo, Elliot y Church (1997), indican que la motivación para el logro se refiere a empeñarse para ser competente en actividades que requieren esfuerzo.

Murray y McAdams (2007), ideó el Test de apercepción temática –TAT- para estudiar los procesos de personalidad; se trata de una técnica proyectiva en que el individuo ve una serie de ilustraciones ambiguas y para cada una inventa una historia o responde a una serie de preguntas. Ésta herramienta fue adaptada por McClelland y Atkinson, Clark y Lowell (1953), para evaluar la motivación de logro. Los investigadores mostraban a los participantes, ilustraciones de individuos en situaciones poco claras y les hacían preguntas como “¿Qué está sucediendo?”, “¿Qué llevó a esta situación?” “¿Qué es lo que se quiere?” y “¿Qué sucederá?” Calificaban las respuestas de acuerdo con varios criterios y clasificaban a los participantes según la fuerza de la motivación para el logro (Schunk, 1996).

iii. Teoría de la atribución

Según se expone en Schunk (1996), las atribuciones son las causas percibidas de los resultados. La teoría de la atribución explica cómo ven las personas las causas de su conducta y de la conducta de los demás y supone que las personas se inclinan a buscar información para hacer atribuciones. Se supone que el proceso de asignación de causas es gobernado por reglas, por lo que se han realizado muchas investigaciones en el campo para conocer la forma en que éstas se utilizan. Desde una perspectiva de la motivación, las atribuciones son importantes porque influyen en las creencias, las emociones y las conductas. La teoría de la atribución ha tenido enorme impacto en la teoría, investigación y práctica de la motivación, debido a que se ha encontrado que los estudiantes hacen atribuciones facilitadoras en relación con los resultados de las conductas para el logro. Los juicios disfuncionales acerca de las capacidades, la importancia del esfuerzo y las estrategias, y el papel que desempeñan las otras personas significativas pueden dar lugar a bajos niveles de motivación y aprendizaje (Schunk, 1996).

iv. Teoría cognoscitiva social

El establecimiento de metas opera de modo conjunto con las expectativas de resultado y la autoeficacia. Las personas actúan de formas que creen que las ayudarán a alcanzar sus metas. Para que las metas influyan en la conducta, se necesita un sentido de autoeficacia para realizar las acciones que cumplen las metas Schunk (1996).

En ese mismo sentido, Festinger (1975), propuso la hipótesis de que cuando las personas no disponen de estándares objetivos de conducta, o cuando éstos no son claros, evalúan sus capacidades y opiniones comparándose con otras. Advirtió también que las autoevaluaciones más exactas se derivan de las comparaciones con personas similares en la capacidad o característica a evaluar. Cuanto más parecidos sean los observadores a los modelos, mayor es la probabilidad de que acciones similares de los observadores sean socialmente apropiadas y produzcan resultados comparables.

v. Teoría de la meta

Como indica Schunk (1996), la teoría de la meta representa una concepción relativamente nueva de la motivación humana, aunque incorpora muchas variables que otras teorías consideran importantes como las de expectativas, de atribuciones, las comparaciones sociales y las de logro. La característica fundamental de ésta teoría es que los estudiantes consideran a las metas como la razón primordial para realizar las tareas académicas. En ese sentido, hacen la distinción entre metas de aprendizaje y metas de desempeño. Una meta de aprendizaje se refiere al conocimiento, conducta, habilidad o estrategia que deben adquirir los estudiantes; una meta de desempeño denota la tarea que deben realizar.

En función de ello, los estudiantes con metas de aprendizaje tienen una mentalidad de crecimiento que manifiesta la creencia de que las cualidades y capacidades personales se pueden desarrollar por medio del esfuerzo. En contraste, los alumnos que siguen metas de desempeño pueden tener una mentalidad fija que refleja la idea que las cualidades y capacidades personales están limitadas y no pueden cambiar mucho (Dweck, 2006). Cuando los estudiantes trabajan en sus tareas, es posible que no comparen su desempeño pasado y actual para determinar su progreso. Las metas de desempeño pueden dar lugar a comparaciones del trabajo propio con el de los demás para determinar el progreso. Es posible que estas comparaciones produzcan percepciones de poca capacidad entre los alumnos que experimentan dificultades, lo que produce un efecto adverso en la motivación para realizar la tarea (Schunk, 1996).

La evidencia demuestra que una orientación a una meta de aprendizaje facilita más la motivación y las creencias de logro, así como la adquisición de la habilidad, contrario a una orientación de meta de desempeño, porque estas se relacionan con las calificaciones. (Schunk, 1996) Los estudiantes con una mentalidad de crecimiento, consideran que el límite de la inteligencia no es lo bastante alto como para impedir al individuo que trabaje duro para alcanzarla, ven las dificultades como retos que pueden sobrepasar con esfuerzo, persistencia y estrategias adecuadas. Estos estudiantes adoptan metas de aprendizaje. Por el contrario, es menos probable que los estudiantes con una mentalidad fija, o una visión de la inteligencia como entidad adopten metas de aprendizaje porque creen que aprender no mejorará su nivel general de capacidad (Schunk, 1996).

vi. Control percibido

El control percibido es entendido como la capacidad que tiene un individuo de superar los contratiempos y contingencias mientras realiza una determinada conducta, todo ello bajo el soporte de los conocimientos y recursos con los que cuenta, lo que le permita generar creencias de dominio sobre la misma. Según lo indica Schunk (1996), el control percibido está basado en tres tipos de creencias, que fueron distinguidas por Skinner, Wellborn y Connell, las cuales son: creencias de estrategia, creencias de capacidad, creencias de autoeficacia. Sus investigaciones demostraron que esas creencias influyen en el desempeño académico fomentando o disminuyendo la participación activa en el aprendizaje, y que los profesores contribuyen a las percepciones de control de sus alumnos al brindarles contingencia (al darles directrices y retroalimentación claras y congruentes) e involucramiento (al mostrar interés en los estudiantes y dedicarles recursos).

Por otro lado, la llamada impotencia aprendida caracteriza a muchos estudiantes con problemas de aprendizaje que entran en un círculo vicioso en el que las creencias negativas interactúan recíprocamente con los fracasos académicos, los estudiantes que fallan en muchas asignaturas pueden ser más susceptibles. Pero no todos los estudiantes con problemas de aprendizaje entran en este ciclo; algunos continúan sintiendo confianza y muestran patrones de atribución positivos. Los estudiantes pueden empezar a dudar de su capacidad y esa creencia les produce frustración lo que repercute que abandonen la tarea con facilidad, por lo que, la falta de esfuerzo y persistencia contribuye a otros fracasos, lo que refuerza las creencias negativas (Schunk, 1996).

vii. Autoconcepto

La autoestima es el sentido de valía personal del individuo y es el componente evaluativo del autoconcepto. La confianza en sí mismo denota el grado en que la persona cree que puede producir resultados, lograr metas o realizar tareas de manera competente. Existe relación entre la autoestima y la confianza de la persona en sí misma, puesto que una autoestima elevada puede dar lugar a que la persona intente tareas difíciles, y el éxito posterior aumenta la confianza en sí misma. En ese sentido, el autoconcepto se refiere al conjunto de autopercepciones de una persona que a) se forman a través de las experiencias y las interpretaciones del ambiente y b) reciben una influencia importante de los reforzamientos y evaluaciones de otras personas significativas (Shavelson y Bolus, 1982). La estabilidad del autoconcepto se facilita con el desarrollo y la repetición de experiencias similares y en que tan bien estructuradas estén las creencias. El desarrollo del autoconcepto avanza de una visión concreta de uno mismo a una más abstracta (Montemayor y Eisen, 1977).

viii. Motivación intrínseca

La motivación intrínseca es el deseo de participar en una actividad sin una recompensa evidente, salvo la participación en la tarea en sí (Deci, Cascio y Krusell 1975). Por ello, se dice que, en la motivación intrínseca, la recompensa proviene de trabajar en la tarea, la cual es a la vez el medio y el fin. Las recompensas pueden ser sentimientos de competencia y control, autosatisfacción, éxito en la tarea u orgullo por el trabajo propio.

Las recompensas no necesariamente tienen efectos perjudiciales en el desempeño; pueden contribuir al desarrollo de habilidades, de la autoeficacia y el interés cuando se vinculan al desempeño real del individuo y le comunican que está progresando en el aprendizaje. Por consiguiente, cuando las recompensas comunican que se ha aprendido, pueden aumentar la autoeficacia y la motivación intrínseca. Como una forma de recompensa, las calificaciones pueden funcionar de la misma manera. Una calificación que mejora muestra que la persona se está desempeñando mejor en la materia, lo cual fomenta su autoeficacia y motivación para el aprendizaje posterior (Schunk, 1996).

2.2.3 Rendimiento académico

Desde la perspectiva de la educación superior, el rendimiento o resultado académico ha sido clasificado de diversas maneras. Por ello, se expone en este apartado referentes básicos sobre este concepto, el cual está estrechamente relacionado con otros, que en algunos casos los utilizan como sinónimos: desempeño académico, logro académico, éxito o fracaso escolar, entre otros. En ese sentido, Beltrán y La Serna (citado en Villamizar y Romero, 2011), indican que al rendimiento académico en ocasiones se le denomina como “aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que, en los textos, de la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos.”

Luque y Sequi (2002), distinguen dos tipos de rendimiento académico de un estudiante: parcial y general. El primero corresponde a los resultados parciales alcanzados por el estudiante en cada una de sus actividades académicas: la regularización (cumplimiento de las normas y reglamentaciones institucionales y de cada cátedra) y la aprobación de las asignaturas correspondientes a la carrera en la secuencia temporal prevista por el plan de estudio, así como el nivel proporcional de logro cognitivo alcanzado en cada materia aprobada. La idea central del rendimiento del segundo tipo, la constituye la ponderación de los éxitos y fracasos que el alumno tiene durante su trayectoria, para lo cual debería relacionarse la dimensión de éxito con el nivel de conocimientos aprendidos.

Por otra parte, según Herrero e Ingestos (citado por Marín, Infante, & Troyano, 2000), el rendimiento de los universitarios se mide normalmente a través de la finalización puntual de los cursos (tasas de

promoción), repetición de los mismos y/o abandono de la carrera en cualquiera de ellos. El factor de éxito más analizado en los estudiantes ha sido la inteligencia (González, 1989). Sin embargo, las actuales evidencias empíricas principalmente de la disciplina psicopedagógica aconsejan romper con la tradición intelectualista, ya que está demostrado que no explica más del 50% de la varianza del rendimiento humano (Butcher, 1979).

Según Carrasco (2004), el rendimiento académico se visualiza en dos formas: en rendimiento suficiente y el rendimiento satisfactorio. El primero es el que se obtiene como reflejo de las calificaciones, de los exámenes y de los trabajos realizados. Indica el conocimiento del alumno con respecto a determinado tema, desde un punto de vista objetivo. El rendimiento satisfactorio, en cambio, no hace referencia al punteo obtenido, sino más bien a lo que el estudiante podría lograr dadas sus aptitudes y circunstancias.

Por su parte, Navarro (2003), concibe al rendimiento académico como un término susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales se evidencia una aproximación al perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el estudiante en dicho proceso. Jiménez (citado por Navarro, 2003), define el rendimiento académico como el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.” Navarro indica que si se parte de esta definición el rendimiento debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los estudiantes no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En otro contexto, respecto al fracaso académico en un nivel universitario, que también es asociado al concepto del rendimiento académico, vale hacer mención sobre los costos relacionados, en ese sentido, Fernández y Rusñol (2003), identifican por lo menos, cuatro tipos: Primero, los costos discentes, como los asociados a nuevas matriculaciones de créditos no superados, que incluyen recargos significativos, materiales relacionados, desplazamientos y sobre todo tiempo adicional invertido en la obtención del título. Otros costos discentes tienen que ver con costos de salud (diagnóstico, tratamiento farmacológico, psicológico o psiquiátrico). Segundo, los costos docentes adicionales como tutoría, atención al alumno, nuevas correcciones, etc. Tercero, los costos de trámites administrativos en general. Cuarto, los costos sociales derivados del retraso en el acceso al mercado laboral y de la ocupación de una plaza en la universidad que puede impedir el acceso de otro estudiante potencial.

Ante lo expuesto anteriormente, se destaca que no se concibe únicamente la calificación final (promedio ponderado acumulado) como indicador de rendimiento académico. Sino, algunos investigadores del ámbito educativo han mostrado que, para analizar el rendimiento académico, debe considerarse un complejo grupo de variables que son percibidas como predictoras del rendimiento.

2.3 Toma de posición sobre el asunto

2.3.1 Motivación académica y estilos atribucionales escala CEAP-48

En este apartado se expone el modelo a utilizar para determinar la motivación de los estudiantes sujetos de estudio. Esto se aborda a través de la escala ceap-48 escala de motivación académica y estilos atribucionales. Manual elaborado por Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rioboo, Rosa Santorum Paz y Eduardo Barca Enríquez. Universidad de A Coruña. (Barca Lozano & Porto Rioboo, Manual de la Escala CEAP 48 Escala motivación académica y estilos atribucionales, 2005)

a) El proceso y secuencia motivacionales

En este apartado se entiende que la motivación o el conjunto de dimensiones motivacionales, viene a ser "el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto" (Beltrán, 1993). Este modelo está basado en la premisa que a los procesos motivacionales se les puede considerar como los factores primarios de toda conducta. Las personas están interesadas en lo que hacen, están implicadas en sus tareas, tienen metas, obtienen resultados, reaccionan afectivamente y tratan de explicar sus conductas. Por lo tanto, toda secuencia motivacional comienza, en un primer momento con la obtención de resultados, en segundo lugar, se valoran en función de unas metas y, por último, se explican o se atribuyen a diferentes causas (estilos atribucionales).

b) Subescala SEMAP-01 (Motivación Académica)

La Subescala SEMAP-01 de Motivación Académica, se centra en tres metas académicas: una de aprendizaje y dos rendimiento, las cuales se definen como: motivación profunda, motivación superficial y motivación de rendimiento o de logro. A continuación se describe que cada una de ellas.

i. Motivación profunda (MP)

Barca et al. (2000), una meta de Motivación profunda (MP) que delimita correctamente en lo que se podría llamar en términos clásicos la motivación intrínseca (me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo, me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas, estudio a fondo los temas que me resultan interesantes, pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad...)

ii. Motivación del rendimiento (MR)

Barca et al. (2000), la Motivación del Rendimiento (MR), también denominado en una terminología clásica motivación de logro. Aquí se trata de evaluar aspectos motivacionales dirigidos a la obtención de buenos resultados académicos, de buen rendimiento. Así ítems como: lo importante para mi es conseguir buenas notas en todas las materias, pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones, si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as, tengo buenas cualidades para estudiar..., son otros tantos ítems que definen este factor.

iii. Motivación superficial (MS)

Barca et al. (2000), por último, el tercer factor de la Subescala SEMAP-01 se define como de Motivación Superficial (MS) o lo que se llamaba de evitación de fracaso. Definen este factor ítems como: cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as, me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación, reconozco que estudio para aprobar, lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes...

c) Subescala SEAT-01 (Estilos Atribucionales)

La Subescala SEAT-01 de Estilos Atribucionales, es la segunda parte que conforman la escala CEAP-48, la cual consiste en tres atribuciones causales: atribuciones causales externas, atribuciones causales internas y atribuciones causales de rendimiento. Las cuales se describen en los párrafos consecuentes.

i. Estilo atribucional causas internas

Barca et al. (2000), dicho factor viene definido por constructos que tienen que ver con estilos de atribución dirigidos a metas de aprendizaje mediadas por atribuciones al esfuerzo. Así, ítems como: me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas, estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase, me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura, me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases, normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase..., son los que definen este primer factor.

ii. Estilos atribucionales a causas externas

Barca et al. (2000), los ítems más representativos son: mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte, a veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y

especialmente en los exámenes, si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte..., lo que significa que son variables externas, incontrolables e inestables las responsables del bajo rendimiento académico de los alumnos que optan por este tipo de estilo atribucional.

iii. Estilo atribucional mixto de buen rendimiento académico

Barca et al. (2000), se le denomina, de acuerdo con los constructos implicados Estilo atribucional mixto de buen rendimiento académico: al Profesorado, al Esfuerzo, a la Capacidad y a la Facilidad materias (EATM). Es muy típico observar este tipo de atribuciones en el alumnado con rendimiento académico medio y alto, con buen autoconcepto general y alta motivación de logro. Los ítems más característicos de este factor son: es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas, las buenas notas se deben siempre a mi capacidad, siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas, las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas, cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.

d) Características psicométricas de la escala CEAP48 para alumnado de enseñanza universitaria: análisis de la fiabilidad

A continuación se muestra la fiabilidad de la estructura factorial de los apartados que conforman la CEAP-48, es decir de SEPA-01 y SEAT-01.

Tabla 1

Estructura factorial de la subescala SEMAP-01

Factores	Ítems	Alpha de cronbach
Motivación Profunda (MP)	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23	.679
Motivación de Rendimiento (MR)	3, 6, 9, 12, 15, 18	.687
Motivación Superficial (MS)	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24	.644
Coeficiente alpha total de la escala:0.683		

Fuente: (Barca Lozano, Porto, Rioboo, Santorum Paz, & Barca Enríquez)

Ambos coeficientes se pueden considerar de una fiabilidad moderada y aceptable. Las dimensiones factoriales de la Subescala SEMAP-01 en el factor de Motivación Profunda (MP) posee un coeficiente alpha de .679, el de Motivación de Rendimiento (MR) es de .687 y el de Motivación Superficial (MS) tiene un alpha de .644. Todos estos coeficientes pueden considerarse como de una fiabilidad moderada y, por tanto, aceptables (Barca, 2000).

Con respecto a la Subescala SEAT-01 de Estilos Atribucionales los coeficientes de fiabilidad de cada uno de los factores de la Subescala son satisfactorios, si exceptuamos el coeficiente del último factor:

Estilo atribucional del esfuerzo y facilidad de las materias (AEFM/RA), al que se considera bajo con coeficiente alpha: .385 (Barca, 2000).

Tabla 2

Estructura factorial de la subescala SEAT-01

Factores	Ítems	Alpha de cronbach
Atribuciones causales externas ATEX	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 24	.703
Atribuciones causales internas ATIN	2, 5, 8, 11, 14, 17	.627
Atribuciones de rendimiento ATRE	3, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 22	.717
Coeficiente alpha total de la Escala: 0.708		

Fuente: (Barca Lozano, Porto, Rioboo, Santorum Paz, & Barca Enríquez)

2.3.2 Modelo teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior

En este apartado se expone el modelo para la determinación del rendimiento académico que se utilizará para efectos de la presente investigación. Por tal motivo, se describe de forma textual elaborado por Emilio José Luque y Juan Ramón Sequi. El modelo teórico se transforma en un instrumento que mide, cuantitativamente, el rendimiento alcanzado por el alumno en las actividades principales (regularización, aprobación y logro cognitivo), vinculado con la duración teórica de la carrera y el tiempo de permanencia real, cuyos índices numéricos permiten inferir, a posteriori, distintos niveles de desempeño académico (cualitativos) utilizando escalas elaborada en función de las aspiraciones y los criterios propios de la institución.

La decisión de evaluar el desempeño académico de los alumnos conlleva a la necesidad de definir previamente los criterios asumidos por la institución para caracterizar tal desempeño, con el fin no solo de determinar los parámetros e indicadores que objetivarán y explicitarán, índices mediante, tal evaluación sino también seleccionar, procesar y analizar la variada información disponible en las Unidades Académicas (Luque y Sequi, 2002).

A criterio de los autores de éste modelo y a los fines del interés institucional, se considera pertinente evaluar el desempeño académico de un alumno a partir de un Índice de Rendimiento Académico General –IRA-, resultado de los rendimientos parciales alcanzados tanto en sus actividades académicas: la regularización y la aprobación de las asignaturas correspondientes a la carrera en la secuencia temporal prevista por el Plan de Estudio como respecto del nivel proporcional de logro cognitivo alcanzado en cada materia aprobada. En otras palabras, la idea central del método es ponderar los éxitos y fracasos que el alumno tuvo durante su trayectoria, relacionando la dimensión del

éxito con el nivel de conocimientos apprehendidos. Un éxito es la regularización de una asignatura o la aprobación de la misma; un fracaso por el contrario es quedar “libre” o desaprobado un examen. La nota de calificación final refiere el nivel de conocimientos logrado en tal éxito. Se definen así las que, que consideran a criterio del autor del modelo, son las componentes básicas del rendimiento académico: una componente asociada al cursado de asignaturas, una componente asociada a la presentación de exámenes y una tercera asociada con el nivel de logro cognitivo (Luque y Sequi, 2002).

En función de este modelo y adaptado a los ciclos lectivos de la carrera sujeta de estudio, se define el año lectivo como el período comprendido entre el inicio de clases teórico-prácticas de un semestre hasta el inicio de clases teórico-prácticas del semestre siguiente. En este período se incluye tanto el tiempo necesario para cursar y regularizar las asignaturas previstas en el Plan de Estudio (según el régimen de cursado) y la totalidad de los turnos de exámenes finales que, teóricamente, permitirían al alumno cumplir con el cien por ciento de sus obligaciones académicas. (Luque y Sequi, 2002).

La regularización implica cumplir con los requisitos establecidos por las normas y reglamentos institucionales vigentes, además de las normativas y condiciones establecidas por cada cátedra en particular en relación a la materia que imparte. En este sentido se identifican dos cuestiones. En primer término, el compromiso con respecto a las exigencias del plan de estudio, es decir, si el estudiante cursa y regulariza en tiempo y forma la totalidad de las materias especificadas para cada año de permanencia teórica prevista para la carrera. Esto se calcula dividiendo la cantidad de materias aprobadas durante el tiempo de permanencia entre la cantidad de materias que teóricamente debería haber aprobado según su permanencia en concordancia con el Plan de estudio (Luque y Sequi, 2002).

Para el caso, no interesa si la materia aprobada se rinde en condición de regular o libre. La ecuación la identifica como aprobada en ambos casos. Por otra parte, se debe considerar la efectividad de aprobación, en referencia a la relación entre exámenes aprobados y el total de exámenes rendidos durante su permanencia en la carrera. Al igual que con la eficiencia de regularización, se puede tener una eficiencia total de aprobación, sumando la eficiencia por cada materia aprobada durante los años de permanencia (Luque y Sequi, 2002).

$$\sum_{j=1}^n \frac{1}{NER_j}$$

Siendo:

J = la asignatura

NER= la cantidad de veces que el alumno rindió la asignatura j para aprobarla.

La relación entre este índice de eficiencia y la cantidad de materias que teóricamente debería el alumno haber aprobado, en función de sus años de permanencia, resuelve la segunda dimensión que ahora se denomina: “Rendimiento Integral de Aprobación (RIA)”.

Siendo:

$$RIA_a = \frac{\sum_{j=1}^a \frac{1}{NER_j}}{MTPE_a}$$

a = años de permanencia en la carrera.

MTPE = Total de materias que, teóricamente, debería el alumno haber aprobado en relación al Plan de Estudio y a sus "a" años de permanencia.

Estas expresiones (RIR y RIA) cumplen con su cometido mientras el tiempo de permanencia del alumno sea igual o menor al tiempo de duración teórica de la carrera establecido en el Plan de Estudio. En efecto, ambos rendimientos, en su aspecto temporal, toman como referencia (denominador) la cantidad (teórica) de materias a regularizar y/o aprobar según la correspondencia entre el año de ingreso y el total de materias establecidas en el plan, en relación a ese año de ingreso. Así, un alumno, al final de su primer año lectivo debe, teóricamente, regularizar y aprobar la cantidad de materias que establece el plan para el primer año de la carrera. Al final de su segundo año lectivo suma las materias del primer año más las correspondientes al segundo, y así sucesivamente hasta el último año de duración de la carrera. Su valor límite coincide con la cantidad total de materias previstas por el Plan de Estudio, en los años de duración teórica de la carrera. En este instante, el denominador se transforma en una constante para los años de permanencia que superen tal duración teórica, mientras que el numerador de la ecuación crece en función de la cantidad de materias regularizadas y aprobadas (Luque y Sequi, 2002). Se deduce, sin embargo, que no puede considerarse con igual desempeño a un alumno que completó su carrera en los términos previstos por el Plan de Estudio de aquel que se extendió más allá de ese tiempo.

Ello obliga entonces a introducir un nuevo componente de manera tal que exprese esta mayor o menor eficiencia en relación al tiempo de cursado de la carrera, a través de un índice de proporcionalidad entre los años teóricos de duración previstos por el Plan y los años totales de permanencia en la carrera. A esta expresión, que se le denomina: "Coeficiente de Ajuste por Retraso (CAR)" obtenida a partir de la relación proporcional entre la duración teórica de la carrera y la permanencia real. Matemáticamente puede expresarse como sigue (Luque y Sequi, 2002):

$$CAR = \frac{DC - AR}{AP}$$

Siendo:

CAR = Coeficiente de ajuste por retraso en la carrera.

DC = Duración teórica de la carrera.

AR = Años que teóricamente le restan para terminar la carrera (con respecto a la duración teórica).

AP = Años reales de permanencia.

Así, un alumno que tiene, por ejemplo, una permanencia real de cuatro (4) años, en una carrera de seis (6) años de duración teórica (según Plan de Estudio), tendrá un Coeficiente de ajuste de 1, es decir, tal coeficiente no afecta numéricamente al RIR y al RIA. En cambio, si el alumno hubiera superado los seis años de duración teórica, por ejemplo, tiene una permanencia real de ocho (8) años, tendrá un Coeficiente de ajuste de 0,75, lo cual afecta al RIR y al RIA. Así, a medida que el alumno aumente su tiempo de permanencia por encima del teórico estipulado, afecta su rendimiento en general y por ende su desempeño académico.

Otro de los parámetros seleccionados para definir el Desempeño Académico es el denominado: “Índice de Logro Cognitivo (ILC)”. Se define como la cantidad proporcional promedio de conocimientos, habilidades y destrezas logradas (aprehendidas) por el estudiante respecto del óptimo propuesto para cada materia aprobada, durante el período de permanencia en la carrera. Este valor de proporcionalidad, para cada materia en particular, está representado por la nota de calificación final de aprobación de dicha asignatura (Luque y Sequi, 2002).

Sin duda que hay un diferente desempeño académico entre el alumno que alcanza el máximo deseable y el que logra el mínimo exigido. Esta diferencia quedará establecida mediante el “Índice de Logro Cognitivo (ILC)”. El índice de logro está representado por el promedio de las notas de calificación del total de materias aprobadas durante los años de permanencia, en relación con el máximo logro posible (Luque y Sequi, 2002):

$$ILC = \frac{\sum_{j=1}^n \frac{CFA}{n}}{10}$$

Siendo:

ILC = Índice de Logro Cognitivo

CFA = Calificación Final de cada materia Aprobada

n = número total de materias aprobadas

En función de todo lo expuesto, se puede definir un “Rendimiento Académico General (RAG)”, resultado de sumar los índices parciales de regularización, aprobación y logro cognitivo (Luque y Sequi, 2002):

Figura 2

Fórmula del rendimiento académico general

$$RAG = \boxed{\text{Rendimiento Integral de Regularización}} + \boxed{\text{Rendimiento Integral de Aprobación}} + \boxed{\text{Logro Cognitivo}}$$

Matemáticamente se puede expresar por:

$$RAG_a = RIR + RIA + ILC$$

$$RAG_a = \left[\frac{\sum_{j=1}^n \frac{1}{NL_j} \cdot CAR}{MTPE_a} \right] + \left[\frac{\sum_{j=1}^n \frac{1}{NER_j} \cdot CAR}{MTPE_a} \right] + \left[\frac{\sum_{j=1}^n \frac{CFA}{n}}{10} \right]$$

$$RAG_a = \left[\left(\sum_{j=1}^n \frac{1}{NL_j} \right) + \left(\sum_{j=1}^n \frac{1}{NER_j} \right) \right] \cdot \frac{CAR}{MTPE_a} + \frac{\sum_{j=1}^n \frac{CFA}{n}}{10} \quad (3)$$

Fuente: (Luque & Sequi, 2002).

Datos requeridos por el modelo, según lo contenido en Luque y Sequi, (2002):

- Duración teórica de la carrera;
- Años de permanencia en la carrera;
- Años que teóricamente le restan para terminar la carrera (con respecto a la duración teórica);
- Total, de materias regularizadas en los “a” años de permanencia;
- Total, de materias aprobadas en los “a” años de permanencia;
- Total, de materias teóricamente establecido por el Plan de Estudio para regularizar y aprobar en los “a” años de permanencia;
- Número Total de Exámenes Rendidos en los “a” años de permanencia;
- Promedio general de calificación de las materias aprobadas durante los años de permanencia, excluidos los aplazos.

La información disponible debe organizarse en una base de datos electrónicos para su tratamiento matemático siguiendo la propuesta modélica. Por lo general las Unidades Académicas cuentan con un importante banco de información, impresa y electrónica, donde se registra el historial académico de cada uno de los alumnos que pasaron por sus aulas (egresados o no), lo cual permite no solo el seguimiento de cada alumno en particular sino también la evolución de las diferentes cohortes según los períodos que se deseen analizar.

2.4 Aspectos referenciales

2.4.1 Acuerdos académicos de las autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala

instrucciones emanadas del Consejo Superior Universitario, referente al sistema educativo prevaleciente en ésta Universidad. Según lo consensuado por el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el año 2012, según punto 6º, inciso 6.2, Acta No. 22-2012

El Consejo Superior Universitario de conformidad con lo resuelto en el Punto SEXTO, Inciso 6.5 del Acta No.21-2012, procede con el análisis del documento que contiene el Informe “Taller Armonización Académica USAC”, presentado por la Dirección General de Docencia. Asimismo, conoce Oficio Ref.DE-46-12 emitido por el Señor Decano de la Facultad de Arquitectura, donde tomando en cuenta las conclusiones y recomendaciones expresadas por los académicos participantes en el Taller de Armonización Académica de la USAC, solicita se someta a consideración del Consejo Superior Universitario la siguiente propuesta de RESOLUCIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Solicitar a la DIGED que en consulta con las Unidades Académicas:

1. Defina de manera explícita los parámetros mínimos de calidad en los planes de estudio y el aprendizaje en las carreras universitarias de la USAC. Dentro de los parámetros mínimos de calidad que deberán tener las unidades académicas, se deben incluir entre otros, los siguientes: a. Disminución de los índices de permanencia y el aumento de la eficiencia terminal (disminución del tiempo de graduación, aumento del número de graduados). Disminución de los índices de repitencia y deserción. e. Eficiencia en la ejecución del presupuesto asignado.
2. Desarrolle los procesos de homologación de carreras entre centros universitarios y sede central con los mismos parámetros de calidad. La propuesta debe desarrollarse en el año 2013 para entrar en vigencia en el año 2014. El reto es homologar la estructura general de los diseños curriculares, tomando en cuenta los contextos regionales, garantizando una misma calidad académica y una formación integral que responda al medio social y que facilite la movilidad estudiantil y profesional.
3. Desarrolle un proceso para que la USAC transforme sus planes de estudio de un enfoque por objetivos académicos hacia una formación por competencias. Lo anterior debe incluir: a. Amplia socialización y discusión b. Planificar y organizar el proceso de transición. c. Capacitación y formación docente en aprendizaje significativo y en programación, metodología y evaluación por competencias. Así como para sistematizar en la USAC el aprendizaje en torno al estudiante, propiciando el rol del docente como facilitador del aprendizaje.
4. Desarrolle un sistema de medición de la carga académica del estudiante en el diseño curricular y en su aplicación a efecto de tomar en cuenta el tiempo de trabajo promedio que el estudiante dedica para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos.
5. Implementación un sistema de crédito académico único, que sea adoptado para todas las carreras de la USAC, permitiendo tener un lenguaje común. Buscar que el crédito USAC se enmarque dentro de un estándar internacional a través del el Crédito Latinoamericano de Referencia –CLAR-.
6. Promueva la innovación educativa por medio de actualización de tecnología, manteniendo un enfoque holístico que incluya a la sociedad como usuario de las innovaciones producidas por la Universidad. Solicitar a la DIGED presente un informe trimestral durante el año 2013 de los resultados alcanzados. Al respecto el Consejo Superior Universitario luego del análisis y discusión de la propuesta presentada

ACUERDA: Solicitar a la DIGED que en consulta con las Unidades Académicas:

1. Defina de manera explícita los parámetros mínimos de calidad en los planes de estudio y el aprendizaje en las carreras universitarias de la USAC. Dentro de los parámetros mínimos de calidad que deberán tener las unidades académicas, se deben incluir entre otros, los siguientes: a. Disminución de los índices de permanencia y el aumento de la eficiencia terminal (disminución del tiempo de graduación, aumento del número de graduados). b. Disminución de los índices de repitencia y deserción. c. Establecer un mínimo de horas de trabajo de aprendizaje al año (Punto 6, inciso 6.2)

2.4.2 Centro Universitario de Oriente -CUNORI-

En este apartado se describen los elementos referenciales en consideración al objeto de estudio de este trabajo de investigación. En ese sentido, se pone énfasis en elementos generales del Centro Universitario de Oriente, así como de la carrera de Administración de Empresas, nivel técnico y licenciatura, plan fin de semana. Todo lo expresado aquí está basado en datos institucionales oficiales que se encuentran descritos en el manual de organización de este Centro Universitario.

a) Marco histórico

Los antecedentes históricos del Centro Universitario se describen a continuación, basado en Centro Universitario de Oriente (2017).

El Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el 26 de mayo de 1975, aprobó la política de Regionalización de la Educación Superior, la que consistía en autorizar el funcionamiento de los Centros Regionales Universitarios en las distintas regiones ecológicas y productivas del país. Con fundamento en ello, se acordó dar apertura en 1977, al Centro Regional Universitario de Oriente –CUNORI-, con sede en la ciudad de Chiquimula, ubicado en la Finca El Zapotillo, kilómetro 169 de la ruta CA-10. En ese entonces el área de influencia definida comprendía la región oriente del País: los departamentos de El Progreso, Zacapa y Chiquimula principalmente. Las labores académicas y administrativas se iniciaron en las instalaciones del Instituto Experimental Dr. David Guerra Guzmán, ofreciendo los proyectos educativos de Técnico en Producción Hortícola, Técnico en Producción Porcina y Técnico en Producción Avícola, con una población estudiantil de 75 alumnos. Se tuvo también el apoyo de personal en las áreas administrativas: Dirección, Biblioteca, Tesorería, Control Académico, personal de Servicio y Vigilancia.

En 1979, el Centro Regional Universitario de Oriente modificó los proyectos educativos de enseñanza especializada por proyectos de enseñanza generalizada. Se generaron los proyectos de Técnico en Producción Agrícola y Técnico en Producción Pecuaria. En ese año se inscribieron 27 estudiantes de primer ingreso y 65 de reingreso, para hacer un total de 92 estudiantes inscritos. La inauguración del edificio del Centro Regional Universitario de Oriente, en la Finca El Zapotillo de Chiquimula, se realizó el 19 de julio de 1979. Por demanda de la población y del sector productivo de la región, en 1988 se implementó la carrera de Administración de Empresas Plan Diario a nivel Técnico. La inscripción fue de 129 estudiantes.

La Comisión de Reestructura, inició también un estudio de demanda de educación superior. El resultado fue la demanda estudiantil para las carreras de Auditor Técnico y la licenciatura en Contaduría Pública y Auditoría, en modalidad de plan fin de semana. El Consejo Regional, el 21 de agosto de 1996, acordó que los proyectos de ambas carreras fueran presentados al Consejo Superior Universitario como proyectos autofinanciables; los cuales fueron aprobados por éste órgano de decisión superior, iniciando oficialmente el 15 de marzo de 1997. En ese año, el Centro Regional Universitario de Oriente atendió a 768 estudiantes, 85 de ellos estaban inscritos en la carrera de Auditor Técnico. Considerando la necesidad de combinar el trabajo con la educación superior, se iniciaron las gestiones para implementar las carreras como proyectos autofinanciables de Técnico en Administración de Empresas y Licenciatura en Administración de Empresas, plan fin de semana. Estas fueron aprobadas por el Consejo Regional del Centro Universitario de Oriente, para dar inicio en 1999.

A raíz de lo anterior y como parte de la planeación estratégica, en el año 2004 el Centro Universitario de Oriente, con la participación de todos los sujetos que interactúan en el proceso de enseñanza-

aprendizaje establece la misión, visión y los objetivos del Plan Estratégico de CUNORI 2022. Quedando de la siguiente forma: Misión: Somos un Centro Universitario con cultura democrática, rector de la educación superior en la región oriental, responsable de contribuir en su desarrollo y solución de los problemas de la naturaleza y la sociedad, mediante la generación, difusión y aplicación del conocimiento para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Y la visión que fue aprobada para este Centro Universitario: Ser el Centro Universitario líder de la educación superior en el oriente de Guatemala, cuyo fin fundamental sea elevar el nivel espiritual de los habitantes de la región, a través de la profesionalización del recurso humano en las diversas disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, desarrollando los programas de docencia, investigación y extensión universitaria con excelencia académica como factor de desarrollo.

En el año 2015, el Consejo Superior Universitario instruyó que se incorporara el enfoque ambientalista a la Misión y Visión de cada Unidad Académica. En consecuencia, la Coordinadora de Planificación del Centro Universitario de Oriente, programó un taller que se realizó con la participación de coordinadores de carrera, docentes que apoyan las funciones de investigación, extensión y administración y representantes estudiantiles, en donde se hicieron las propuestas de la Misión y Visión de CUNORI, siendo aprobadas en el punto Segundo, del Acta 07-2015, del Consejo Directivo del Centro Universitario de Oriente; las cuales son las que se describen en el presente documento en su apartado específico. De acuerdo a las estadísticas de Control Académico, el Centro Universitario de Oriente en el año 2016 atiende a 5,232 estudiantes. Si bien formalmente la influencia que tiene el Centro hoy en día es departamental, por mandato antes mencionado, debido al prestigio y ofertas educativas que pone a disposición de la población según registros de expedientes estudiantiles se atienden a personas originarias de El Progreso, Izabal, Zacapa, Chiquimula e incluso Jalapa (p. 4).

b) Marco organizacional

i. Misión

Según el manual de organización, la misión de este Centro, es la siguiente Centro Universitario de Oriente (2017):

Somos un Centro Universitario comprometido con el desarrollo sustentable, que forma talento humano profesional, por medio de la generación, aplicación y difusión del conocimiento para mejorar la calidad de vida de los habitantes y contribuir a la solución de los problemas de la naturaleza, el ambiente y la sociedad (p. 9).

ii. Visión

Según el manual de organización, la visión de este Centro, es la siguiente Centro Universitario de Oriente (2017):

Ser el Centro Universitario líder de la educación superior en el oriente de Guatemala, a través de la formación de profesionales en diversas disciplinas científicas, tecnológicas, humanísticas y ambientales, con principios éticos y excelencia académica que contribuyan al desarrollo integral de la sociedad (p. 9).

iii. Estructura organizativa

Las unidades académicas y administrativas que integran el Centro Universitario de oriente se pueden observar en el organigrama que se visualiza en el anexo 1.

2.4.3 Programa de Ciencias Económicas, plan fin de semana

a) Marco histórico

El marco histórico de la carrera de Administración de Empresas se describe según lo que se encuentra en el manual de organización del Centro Universitario de Oriente (2017):

Respondiendo a la demanda de la comunidad nororiental, el Centro Universitario de Oriente amplió la cobertura de la carrera de Administración de Empresas. El Consejo Directivo, en el punto Quinto, inciso 5.1, del Acta 01-99 acordó autorizar que el proyecto operara en plan sábado, con un pensum específico y que fuera de régimen autofinanciable. La razón por la que se autorizaba de forma autofinanciable, era porque la Universidad de San Carlos de Guatemala, no contaba con los recursos financieros para implementar nuevos proyectos de educación superior. Para ese año, el programa de Ciencias Económicas, plan fin de semana ya contaba con personal administrativo y personal académico que laboraba en la carrera de Auditor Técnico, que también funcionaba en plan sábado y como carrera autofinanciable. Este personal que ya estaba contratado fue de apoyo para iniciar con la carrera de Técnico en Administración de Empresas. Sin embargo, con el tiempo también se efectuó la contratación de personal académico bajo el renglón presupuestario 029. Luego, en el 2002 la contratación del personal académico se trasladó al renglón presupuestario 022. Y, el personal administrativo desempeñaba sus funciones para ambas carreras. También, en ese año se elaboró el Normativo de Exámenes Generales Privados. Después, se aprobaron otros normativos específicos, entre ellos el Normativo de Graduación de carreras a Nivel Técnico, en octubre de 2003 y el Normativo de Trabajos de Graduación, en el 2005. El Consejo Superior Universitario trasladó a partir del año 2010 los proyectos autofinanciables al presupuesto ordinario de cada Unidad Académica. Es por ello, que la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, opera actualmente con presupuesto asignado al Centro Universitario (p. 301).

b) Marco organizacional

i. Definición

La carrera de Administración de Empresas se define según Centro Universitario de Oriente (2017):

La carrera de Técnico en Administración de Empresas –plan sábado- se concibe como el estudio sistemático de alto nivel orientado al conocimiento científico-técnico, así como al desarrollo de la capacidad de análisis y decisión en el campo de la Administración de Negocios, para enfrentar con eficacia y eficiencia las demandas del sistema conformado por la pequeña y mediana empresa, en el contexto socioeconómico de la región nororiental y del país en general. La carrera de Administrador de Empresas en el grado de Licenciado –plan sábado- se concibe como el estudio sistemático de alto nivel orientado a profundizar el conocimiento científico-técnico, así como al desarrollo de la capacidad de análisis y decisión en el campo de la administración de negocios, que le permitan enfrentar con eficacia y eficiencia las demandas del sistema conformado por la mediana y gran empresa dentro del contexto socioeconómico de la región nororiental y del país en general (p. 302).

ii. Objetivos

Son objetivos de la carrera de Técnico en Administración de Empresas –plan sábado- los siguientes:

- Dotar al estudiante de los conocimientos que le permitan identificar, analizar e interpretar los fenómenos y condiciones del entorno organizacional, en el contexto de una pequeña y mediana empresa.
- Desarrollar la capacidad del estudiante para diagnosticar el comportamiento del consumidor, diseñar estrategias y coordinar programas de mercadeo, que permitan expandir la cobertura de los productos de una pequeña y mediana empresa.
- Proveer al estudiante una formación técnico-científica, que le permitan adaptar, generar y promover en la práctica, métodos, técnicas e instrumentos que coadyuven a resolver los problemas contables, financieros y legales de una pequeña y mediana empresa.
- Desarrollar la capacidad técnico-científica del estudiante, para mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas productivos de una pequeña y mediana empresa.
- Proveer al estudiante de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, que le permitan contar con un criterio amplio para tomar decisiones en materia administrativa en el contexto de una pequeña y mediana empresa. La carrera de Administrador de Empresas en el grado de Licenciado –plan sábado- tiene los siguientes objetivos:
- Dotar al Técnico en Administración de Empresas –plan sábado- de la capacidad para evaluar las condiciones del entorno general y específico en que se desenvuelven las 305 organizaciones, y dirigir el proceso de planeación estratégica y operativa de las mismas.
- Desarrollar la capacidad del Técnico en Administración de Empresas –plan sábado-, para aprovechar racionalmente y con criterio científico, los recursos humanos, financieros, materiales y de información que disponen las organizaciones, para alcanzar los objetivos sociales y empresariales con eficiencia.
- Proveer al Técnico en Administración de Empresas –plan sábado- de una formación especializada que le permitan brindar asesoría de alto nivel en los campos de: gerencia, mercadotecnia, producción, finanzas y legislación empresarial.
- Desarrollar la capacidad científica y habilidad técnica del Técnico en Administración de Empresas –plan sábado-, para formular, evaluar y administrar proyectos, en los diferentes niveles de la planificación social y económica de la región y el país en general.
- Elevar la capacidad científica y técnica del Técnico en Administración de Empresas –plan sábado-, para realizar, dirigir y participar en actividades de investigación alrededor de los fenómenos empresariales y todos aquellos relacionados con la administración de negocios.
- Promover en el Técnico en Administración de Empresas –plan sábado-, de una actitud consecuente y participativa en el análisis y planteamiento de soluciones a problemas de carácter regional y nacional, en el área de su especialidad (p. 304).

iii. Principales funciones

- Planificar, ejecutar, supervisar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de extensión.
- Planificar, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar el proceso educativo orientado hacia la búsqueda, comprensión, interpretación, aplicación y divulgación del conocimiento social humanístico.
- Descubrir, comprender, describir, analizar, sintetizar, interpretar y evaluar las relaciones, la sociedad y el pensamiento, con el fin de establecer principios, conceptos, teorías y leyes que orienten, fundamenten y planteen soluciones a la problemática del hombre y la sociedad (p. 305).

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

De acuerdo a su alcance la investigación es de carácter correlacional porque se relacionaron dos variables como objeto de estudio, la motivación y el rendimiento académico, en un contexto específico, en este caso, de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente. De acuerdo a la temporalidad, se cataloga como transversal debido que los datos se recopilaron en un solo momento.

También está enmarcada en el enfoque mixto, porque parte de una idea que se delimita, luego genera objetivos de investigación, revisión de literatura y la construcción de un marco o perspectiva teórica, de esto se derivan hipótesis y se determinan y definen variables, se traza un plan para probar las primeras, se seleccionan unidades para medir las variables en un contexto específico (lugar y tiempo) se analizan y vinculan las mediciones obtenidas y de ello se generan una serie de conclusiones respecto de la hipótesis. Y a su vez, implica la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández & Mendoza, 2018).

3.2 Método

La investigación se abordó desde el método deductivo, porque utilizó modelos ya aceptados como valederos para deducir por medio del razonamiento lógico y estadístico, varias suposiciones. Es decir, se partió de lineamientos generales sobre la motivación, para aplicarlos a casos específicos en este caso en estudiantes de Administración de Empresas, plan fin de semana del Centro Universitario de Oriente. Para ello, se consideró la estructura lógica del proceso del método deductivo, que expone las fases y etapas principales que expone Monje (2011).

3.3 Estadística

3.3.1 Estadística descriptiva

Se utilizó la estadística descriptiva haciendo uso principalmente de las medidas de tendencia central. Los datos fueron procesados por medio de ordenadores, con los cuales se realizaron las tabulaciones necesarias para dar a conocer los datos estadísticos, los gráficos, utilizando el medio electrónico de Excel y usando el programa estadístico SPSS, para generar las tablas cruzadas que permitieron vincular los indicadores y variables del estudio. De acuerdo a cada variable del estudio se expone de forma concisa la metodología de procesamiento de datos realizado.

a) Variable motivación

Para hallar las puntuaciones directas (PD) se hizo el sumatorio en cada columna y se dividió por el número de ítems de la columna correspondiente, tanto en la Sub-Escala SEMAP-01 de motivaciones académicas como en la Sub-Escala SEAT-01, de atribuciones causales.

Para definir los niveles y definición de cada rango de la variable motivación en los estudiantes, se consideró que el instrumento contiene 48 ítems y que el nivel más bajo de respuesta en escala de Likert es 1 y la más alta es 5; con base en ello, se presenta a continuación el baremo de interpretación de la variable motivación.

Tabla 3

Baremos para interpretación de niveles de motivación

Nivel	Descripción	Rango
Muy bajo	Los estudiantes no tienen ninguna intención o interés por el aprendizaje. En estos casos, o no se actúa, o se actúa sin intención e interés, con lo que la energía de la acción es bajísima y los resultados o no llegan o son de pésima calidad.	48 - 86.4
Bajo	Los estudiantes actúan movidos por una recompensa, por el aprendizaje, sino por lo que se va conseguir al aprobar una materia. La motivación extrínseca viene en cierta forma condicionada por el contexto social en el que convive el estudiante.	86.5 - 124.9
Medio	Implica introducir dentro de uno mismo la regulación, pero no el aceptarla como algo propio. Las personas se ven obligadas a hacer demostraciones de capacidad, evitar el fracaso, para mantener su sentimiento de auto-valía. Por lo que en ese nivel se poseen algunos rasgos de motivación pero no en niveles altos.	125 – 163.4
Alto	Hace propia la acción y es aceptada y reconocida como tal porque está totalmente identificada con el estudiante, con sus valores, necesidades y metas. Se produce un proceso de valoración consciente que determina que la acción es totalmente congruente con sus valores y metas.	163.5 – 201.9
Muy alto	El estudiante actúa por el simple placer y satisfacción de realizar la acción o actividad. Está relacionada con sus propios intereses vitales y valores, con sus pasiones y sueños. Son acciones elegidas libremente, no tienen recompensa, se realizan por puro disfrute. Los estudiantes que tienen este nivel de motivación son personas autodeterminadas y autorreguladas.	202 - 240

Fuente: Elaboración propia, basado en Deci y Ryan, 2008.

b) Variable rendimiento académico

El rendimiento académico se calculó a través de un indicador general, identificado como RAG, el cual es resultado de sumar los índices parciales de regularización, aprobación y logro cognitivo. Para ello, se consideran las formulas del modelo matemático, siguientes:

Tabla 4

Fórmulas de indicadores para cálculo de rendimiento académico

Indicador	Descripción	Fórmula
Rendimiento integral de Aprobación (RIA)	a = años de permanencia en la carrera MTPE = Total de materias que, teóricamente, debería el alumno haber aprobado en relación al Plan de Estudio y a sus "a" años de permanencia.	$RIA = \frac{\sum_{i=1}^n \frac{1}{NER_i}}{MTPE}$
Coficiente de Ajuste por Retraso (CAR)	CAR = Coeficiente de ajuste por retraso DC = Duración teórica de la carrera. AR = Años que teóricamente le restan para terminar la carrera (con respecto a la duración teórica). AP = Años reales de permanencia.	$CAR = \frac{DC - AR}{AP}$
Índice de Logro Cognitivo (ILC)	ILC = Índice de Logro Cognitivo. CFA = Calificación Final de cada materia Aprobada. n = número total de materias aprobadas.	$ILC = \frac{\sum_{i=1}^n \frac{CFA}{n}}{10}$

Fuente: (Luque & Sequi, 2002).

De igual forma para la interpretación de la variable rendimiento académico, se consideraron 5 niveles de rendimiento, los cuales están realizados en función del sistema educativo de éste país y de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Y, Debido a que el puntaje del modelo matemático utilizado oscila entre 0 a 3 puntos, se realiza su equivalente de acuerdo a una calificación sobre 100%.

Tabla 5

Baremos para interpretación de niveles de rendimiento académico

Niveles	Definición	Rango/100	Rango/3
Aprobado bajo	Este nivel muestra que el estudiante ha alcanzado los conocimientos mínimos o básicos para considerarse como aprobado.	61-69.9	1.83 – 2.09
Aprobado medio	En este nivel se considera un aprendizaje promedio, un logro esperado dentro de los objetivos de aprendizaje para ser aprobado.	70-79.9	2.10 – 2.39
Aprobado alto	Este nivel se considera que el estudiante ha obtenido un aprendizaje destacado. Un logro sustancialmente superior al promedio requerido.	80-89.9	2.4 - 2.69
Aprobado sobresaliente	En este nivel se considera que el estudiante domina con propiedad los aprendizajes requeridos.	90-100	2.70 - 3

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de la calificación sobre 100%.

3.3.2 Estadística inferencial

Se analizó el nivel de correlación entre la motivación y el rendimiento académico. Se consideró que existe correlación si $p < 0.05$, con un nivel de confianza de 95%. Se obtuvo, además, el coeficiente de correlación de Pearson, r y r^2 (Hernández, et. al., 2010). En este sentido, para realizar el análisis estadístico, sobre el grado de correlación que tiene la variable motivación con el rendimiento académico se utilizaron las correlaciones bivariadas (obtenido a través del programa SPSS 25.0 versión español). Para categorizar los diferentes resultados de las correlaciones bivariadas se utilizaron baremos de interpretación, los cuales se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 6

Baremos para interpretación de correlación

Valor	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0,9 a 0,99	Correlación negativa muy alta
-0,7 a -0,89	Correlación negativa alta
-0,4 a -0,69	Correlación negativa moderada
-0,2 a -0,39	Correlación negativa baja
-0,01 a -0,19	Correlación negativa muy baja
0,01 a 0,19	Correlación positiva muy baja
0,2 a 0,39	Correlación positiva baja
0,4 a 0,69	Correlación positiva moderada
0,7 a 0,89	Correlación positiva alta
0,9 a 0,99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: Adaptado de Osiris Castejón Sandoval, Diseño y análisis de experimentos con Statistix. (Maracaibo, Venezuela: Fondo Editorial Biblioteca Universidad Rafael Urdaneta, 2011), p. 96.

3.3.3 Validez del cuestionario y escala de medición

a) Alfa de cronbach

Para determinar la fiabilidad del instrumento se realizó el análisis de los datos a partir de los criterios de forma y de contenido, luego se procedió a calcular el coeficiente de alfa de Cronbach; éste indicador, toma valores entre 0 y 1 y sirve para comprobar si un indicador que se está evaluando, recopilada información defectuosa o si se trata de un instrumento fiable. Cuanto más se acerca el índice al extremo 1, mayor es la fiabilidad. Los baremos para la interpretación de éste coeficiente fue el siguiente:

Tabla 7*Baremos de interpretación coeficiente Alfa de Cronbach*

Intervalo	Confiabilidad
0 – 0.24	Nula
0.25 – 0.49	Baja
0.50 – 0.75	Media o regular
0.76 – 0.90	Aceptable
0.91 – 0.95	Elevada
0.96 – 1	Perfecta

Fuente: Adaptado de (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010)

b) Escala de Likert

Para el cuestionario de la variable motivación, se hizo uso de una escala tipo Likert, cada uno de los niveles de interpretación se presenta a continuación:

Tabla 8*Escala de likert para medición escala CEAP-48*

Nivel	Escala	Significado
1	TD	Totalmente en desacuerdo
2	D	En desacuerdo
3	EDA	Entre desacuerdo y acuerdo
4	A	Acuerdo
5	TA	Totalmente de acuerdo

Fuente: (Barca Lozano & Porto Rioboo, Manual de la Escala CEAP 48 Escala motivación académica y estilos atribucionales, 2005).

3.4 Definición de población

En el proceso de estudio se consideró a la totalidad de estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana. La cual está conformada de la siguiente manera:

Tabla 9*Estudiantes por ciclo de la carrera de administración de empresas plan fin de semana, CUNORI*

Ciclo académico	Número de estudiantes
III	90
V	71
VII	65
IX	70
XI	45
Total de estudiantes	341

Fuente: (Control Académico , 2019)

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.5.1 Instrumentos

a) Variable motivación

Para abordar la variable motivación, se utilizó la Escala CEAP-48 Escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales, elaborado por: Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rioboo y Eduardo Barca Enríquez Universidad de A Coruña (España). La Escala se integra por 2 Subescalas: SEMAP-01 y SEAT-01. A continuación, se exponen los factores de la escala en su conjunto:

Tabla 10

Factores de la escala CEAP-48 (likert-5)

Factores	Ítems
Motivación Profunda (MP)	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23
Motivación de Rendimiento (MR)	3, 6, 9, 12, 15, 18
Motivación Superficial (MS)	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24
Atribuciones causales externas ATEX	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 24
Atribuciones causales internas ATIN	2, 5, 8, 11, 14, 17
Atribuciones de rendimiento ATRE	3, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 22

Fuente: (Barca Lozano & Porto Rioboo, Manual de la Escala CEAP 48 Escala motivación académica y estilos atribucionales, 2005)

b) Variable rendimiento académico

La información referente al rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, se organizó en una guía de análisis para su tratamiento matemático siguiendo la propuesta modélica.

Los datos requeridos fueron los siguientes:

- Duración teórica de la carrera.
- Años de permanencia en la carrera.
- Años que teóricamente le restan para terminar la carrera (con respecto a la duración teórica).
- Total, de materias regularizadas en los “a” años de permanencia.
- Total, de materias aprobadas en los “a” años de permanencia.
- Total, de materias teóricamente establecido por el Plan de Estudio para regularizar y aprobar en los “a” años de permanencia.
- Número Total de Exámenes Rendidos en los “a” años de permanencia.
- Promedio general de calificación de las materias aprobadas durante los años de permanencia, excluidos los aplazos.

3.5.2 Técnicas

Se realizaron encuestas a los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, CUNORI, con lo cual se pretende abordar por medio de un cuestionario la variable motivación. Para la variable rendimiento académico se utilizó la técnica de revisión documental, que permitió obtener los datos de registro y estadística sobre los estudiantes sujetos de estudio.

3.6 Fuentes de información y estrategias de investigación

3.6.1 Fuentes

Se hizo uso de fuentes primarias, recolectando datos a través de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, CUNORI. Así mismo, fuentes secundarias, por medio de análisis de documentos donde constan datos estadísticos sobre el rendimiento académico de los estudiantes sujetos de estudio. La oficina de Control Académico, de CUNORI, cuenta con un banco de información, el cual fue una fuente importante también para el análisis de la variable rendimiento académico.

3.6.2 Estrategias de investigación

- **Solicitud de permiso para encuestar.** En esta etapa se contactó previamente a los profesores de los cursos de la carrera, para solicitarles el permiso para abordar a los estudiantes de forma voluntaria y realizar la aplicación del cuestionario.
- **Aplicación de prueba piloto.** Se realizó una aplicación previa del cuestionario a veinticinco (25) estudiantes seleccionados al azar, los cuales fueron citados en un salón de clase a la hora del descanso. La investigadora les proporcionó las indicaciones de diligenciamiento y les solicitó contestar el cuestionario de la manera más honesta posible, notificando cualquier dificultad presentada en el desarrollo del test.
- **Aplicación de instrumento.** Se atendió la norma general incorporada en el Manual, la cual indica que para la aplicación no hay tiempo límite. Para ello se visitaron los respectivos salones de acuerdo al ciclo que cursan y al profesor con quien previamente se obtuvo permiso.
- **Obtención de datos sobre rendimiento académico.** Se les solicitaron los datos oficiales a la oficina de control académico, todos los datos de los estudiantes que se proporcionaron, fueron manejados con la confidencialidad debida.
- **Validación.** En el enfoque cuantitativo, se pueden observar diversas maneras para generar una validación en la información y datos recabados por el investigador. Para los fines del presente trabajo, se aplicó el coeficiente de alfa de cronbach.

3.7 Hipótesis

3.7.1 Hipótesis general

A mayor motivación, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

3.7.2 Hipótesis específicas

- H1:** A mayor nivel en la motivación profunda, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.
- H2:** A mayor nivel en la motivación superficial, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera en estudio.
- H3:** A mayor nivel en la motivación de rendimiento, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.
- H4:** A mayor nivel en las atribuciones causales externas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera en estudio.
- H5:** A mayor nivel en las atribuciones causales internas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.
- H6:** A mayor nivel en las atribuciones rendimiento, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera sujeta de estudio.

3.8 Conceptualización y operación de variables e indicadores

Tabla 11

Conceptualización y operación de variables e indicadores

Hipótesis	Conceptualización	Variables	Sub-variables	Indicadores	Tipo indicador	
A mayor motivación, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.	Motivación Es un impulso, anhelo, deseo que se produce en el individuo y hace que actúe de una manera determinada para cumplir una meta, y mediante eso obtener un aprendizaje que le permita socializar con sus semejantes, permitiendo así, obtener metas extrínsecas relacionadas con la consecución de recompensas.	Variable independiente:	Motivación Académica	Nivel de motivación profunda	Ordinal	
				Nivel de motivación superficial		
				Nivel de motivación de rendimiento		
			Estilos Atribucionales	Nivel en atribuciones causales externas		
				Nivel en atribuciones causales internas		
	Rendimiento Académico Es el desempeño académico de un alumno a partir de un Índice de Rendimiento General, resultado de los rendimientos parciales alcanzados tanto en sus actividades académicas: la regularización y la aprobación de las asignaturas correspondientes a la carrera en la secuencia temporal prevista por el Plan de Estudio como respecto del nivel proporcional de logro cognitivo alcanzado en cada materia aprobada.	Variable dependiente:	Rendimiento Académico	Rendimiento Integral de Regularización (RIR)	Cantidad de materias regularizadas, durante el tiempo de permanencia	De razón
					Cantidad de veces que cursó la materia para obtener la regularidad	
				Rendimiento Integral de Aprobación (RIA)	Cantidad de materias que teóricamente debería haber regularizado según su permanencia	
					Cantidad de materias Aprobadas durante el tiempo de permanencia	
				Cantidad de materias que teóricamente debería haber aprobado según su permanencia		
Coeficiente de ajuste por retraso	Duración teórica de la carrera					
	Años que teóricamente le restan para terminar la carrera (con respecto a la duración teórica).					
	Años reales de permanencia.					
Índice de Logro Cognitivo	Promedio de las notas de calificación del total de materias aprobada durante los años de permanencia, en relación con el máximo logro posible					

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la investigación realizada para determinar la relación que existe entre la motivación y rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, Plan Fin de Semana, del Centro Universitario de Oriente, CUNORI.

Por su parte, la variable motivación fue abordada a través de la escala ceap-48, instrumento que mide a través de motivación académica (motivación profunda, superficial y de rendimiento o de logro) y estilos atribucionales (las atribuciones externas, internas y de rendimiento). En cuanto a la variable rendimiento académico se analizó de acuerdo al modelo teórico para la determinación del Rendimiento Académico General -RAG-. Éste coeficiente se calculó a través de los índices parciales de regularización, aprobación y logro cognitivo.

En el proceso de investigación se alcanzó a 313 estudiantes de la carrera antes mencionada. Con respecto a la confiabilidad del instrumento, se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, debido a que el cuestionario utilizado tiene más de dos alternativas de respuesta.

Tabla 12

Estadísticos de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.841	48

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

De acuerdo con el valor de confiabilidad obtenido de 0.841, se ubica en el rango de aceptable lo que significa que el instrumento se considera confiable.

Este capítulo está estructurado de la siguiente forma: en el 4.1 aspectos preliminares del análisis de resultados, en el 4.2 se describen los datos generales de los estudiantes encuestados, 4.3 aspectos descriptivos sobre la variable rendimiento académico, en el 4.4 se presentan los resultados sobre motivación académica y rendimiento académico, en el 4.5 se presentan los resultados sobre los estilos de atribuciones causales y rendimiento académico y, por último, en el 4.6 se describe el análisis general de las variables motivación y rendimiento académico.

4.1 Datos generales de los estudiantes sujetos de estudio

Para el proceso de investigación se consideraron estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, que se encontraron matriculados en el primer semestre del año 2020. Por lo que, en este apartado se hará referencia a los ciclos III, V, VII, IX y XI. El ciclo I no se tomó en

cuenta, debido a la naturaleza de este estudio, en donde se necesitaba que los estudiantes contaran con promedios de notas de asignaturas oficializadas y dicho registro se puede obtener hasta en el segundo semestre; además que por ser estudiantes de primer ingreso aún están en proceso de adaptación a la universidad, por lo que no se consideró a este segmento de estudiantes. En la siguiente tabla, se presenta la distribución por ciclo de los estudiantes sujetos de estudio.

Tabla 13

Distribución de estudiantes por ciclo

Ciclo Académico	Estudiantes Matriculados	Estudiantes en el estudio	Porcentaje de estudiantes en el estudio
III	90	79	87.77%
V	71	62	87.32%
VII	65	62	95.38%
IX	70	65	92.86%
XI	45	45	100%
Total	341	313	91.78%

Fuente: Elaboración propia

En la columna de matriculados que se visualizan en la tabla 13, se constituyen los estudiantes asignados en el primer semestre 2020, y en la siguiente columna son los estudiantes a quienes se tuvo acceso en el proceso de investigación, lo que representa el 91.78% de la población total, la diferencia se debe a estudiantes que se asignaron cursos pero ya no continuaron, entre algunas razones encontradas es porque en sus lugares de trabajo ya no les otorgaron permiso los sábados para asistir a la universidad, algunos estudiantes se retiraron por motivos de salud, otros por asuntos familiares, entre otros. A continuación, se muestran datos según género y ciclo que cursan los estudiantes sujetos de estudio.

Tabla 14

Distribución de estudiantes sujetos de estudio según género y el ciclo que cursan

	Ciclo que cursan los estudiantes										Total	
	III Ciclo		V Ciclo		VII Ciclo		IX Ciclo		XI Ciclo			
Mujer	45	57.0%	32	51.6%	37	59.7%	34	52.3%	27	41.5%	175	55.9%
Hombre	34	43.0%	30	48.4%	25	40.3%	31	47.7%	18	27.7%	138	44.1%
Total	79	100.0%	62	100.0%	62	100.0%	65	100.0%	45	69.2%	313	100.0%
% Ciclo	25%		19.80%		19.80%		20.77		14.4%		100.0%	

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Desde la perspectiva de género, en la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, al observar por ciclo, existen más mujeres matriculadas que hombres; así mismo, según se expone en la tabla anterior, de forma general en la carrera, el 55.9% son mujeres y el resto hombres, esto, según datos históricos, ha sido una tendencia en las carreras de ciencias económicas, de éste Centro Universitario.

Por otra parte, esta carrera tiene un pensum de estudios de 12 ciclos, lo que significa que un estudiante sin repitencia, debiera cerrar la carrera en 6 años, por lo que se puede suponer que, si ingresa a la universidad con 18 años de edad, estaría cerrando pensum de la carrera a los 23 años. En ese contexto, en la siguiente tabla, se puede visualizar la edad de los estudiantes según el ciclo que cursa.

Tabla 15

Distribución de estudiantes sujetos de estudio según la edad y ciclo que cursan

Intervalos de edad	Ciclo que cursan los estudiantes										Total	
	III Ciclo	V Ciclo	VII Ciclo	IX Ciclo	XI Ciclo							
18 a 21 años	50	63.3%	23	37.1%	12	19.4%	2	3.1%	0	0.0%	87	27.8%
22 a 25 años	21	26.6%	29	46.8%	31	50.0%	32	49.2%	21	46.7%	134	42.8%
26 a 29 años	4	5.1%	4	6.5%	12	19.4%	18	27.7%	8	17.8%	46	14.7%
30 a 33 años	3	3.8%	5	8.1%	5	8.1%	7	10.8%	5	11.1%	25	8.0%
34 a 37 años	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	6.2%	4	8.9%	8	2.6%
38 a 41 años	0	0.0%	1	1.6%	2	3.2%	1	1.5%	5	11.1%	9	2.9%
42 a 45 años	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.5%	1	2.2%	2	0.6%
46 a 49 años	1	1.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	2.2%	2	0.6%
Total	79	100.0%	62	100.0%	62	100.0%	65	100.0%	45	100.0%	313	100.0%

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

En la tabla 15, se ofrece una distribución de la edad del estudiante y el ciclo que cursa; en ella, se determina que el rango de mayor relevancia es el que se encuentra entre 22 y 25 años de edad, con un 42%, lo que se considera normal, debido a que es común dentro de éste contexto, que dentro de dicho rango se encuentren las personas que no han interrumpido su formación académica. También cobra significación, el rango que se encuentra entre 18 y 21 años con un 27.8%, que es el grupo de edad universitaria que idealmente estaría cursando los primeros años de la carrera, por lo que, según la distribución presentada, se determinó que estos estudiantes están en la edad prevista para cursar dichos ciclos.

En cuanto a los rangos de edad entre 26 y 49 años, en conjunto representan el 29.4%, lo que significa que son estudiantes que conforman el índice de repitencia, de abandono y/o reinserción de la carrera en estudio. De forma específica se determinó que conforme a la edad que debieran tener según el ciclo que cursan, en el III ciclo, es el 63.3% de estudiantes quienes están conforme a la edad normal, en el V ciclo el 37.1%; en el VII ciclo el 19.4%, en el IX ciclo el 49.2% y en el XI ciclo el 46.7% de los estudiantes sujetos de estudio.

4.2 Variable rendimiento académico

Se considera que el rendimiento académico es el nivel de conocimiento demostrado en una asignatura comparado con los estándares establecidos. Ésta variable fue analizada bajo criterios como: años de permanencia en la carrera, años que teóricamente le restan para terminar la carrera (con respecto a la duración teórica), total de materias aprobadas en los “a” años de permanencia, promedio general de calificación de las materias aprobadas durante los años de permanencia, excluidos los aplazos...

Con respecto al criterio de promedio general de calificación se determinó que, en la carrera sujeta de estudio, se tiene un promedio general de 70.8, lo que se ubica en el nivel de aprobado medio. Aunque con una mínima diferencia por abajo, este tiene coherencia con el promedio global de calificaciones de este Centro Universitario, siendo de 74.75, según el registro en Control Académico, CUNORI, consultado a febrero 2020.

De forma específica, las calificaciones de los estudiantes fueron analizadas bajo cuatro niveles, sin embargo, el nivel sobresaliente considerado como el más alto, comprendido por calificaciones de 90 a 100 puntos, no se muestra, debido a que ningún estudiante sujeto de estudio ha alcanzado dicha calificación. En la siguiente tabla, se visualiza los niveles de promedio general de calificaciones alcanzado por los estudiantes.

Tabla 16

Nivel de promedio general de notas de estudiantes sujetos de estudio a diciembre 2019

Nivel Promedios	Ciclo que cursan los estudiantes					Total
	III	V	VII	IX	XI	
Aprobado Bajo	56 70.9%	34 54.8%	20 32.3%	13 20.0%	11 24.4%	134 42.8%
Aprobado Medio	19 24.1%	26 41.9%	39 62.9%	37 56.9%	23 51.1%	144 46.0%
Aprobado Alto	4 5.1%	2 3.2%	3 4.8%	15 23.1%	11 24.4%	35 11.2%
Total	79 100.0%	62 100.0%	62 100.0%	65 100.0%	45 100.0%	313 100.0%

Fuente: (Control Académico CUNORI, 2019) y según procesamiento de datos en SPSS.

En la tabla anterior se muestra los niveles de calificaciones alcanzados en la carrera en estudio. En ella, se puede determinar que los estudiantes se concentran en el nivel aprobado medio, que representa el 46% del total, lo que se considera coherente con el promedio general de la carrera y el del Centro Universitario. También cobra relevancia el nivel de aprobado bajo que significa el 42.8%, en este nivel se registran calificaciones en un rango de 61 a 69 puntos sobre 100; lo que significa que 4 de cada 10 estudiantes obtienen calificaciones por debajo de la media. También se observa un mínimo porcentaje en el nivel aprobado alto que representa el 11.2%, en donde se registran calificaciones de 80 a 89

puntos. Son estudiantes que se ubican por encima de la media registrada en la carrera, así como del promedio global del Centro Universitario.

Al observar los promedios de calificaciones por ciclo, en aprobado bajo es el III y V ciclo con 70.9% y 54.8% respectivamente los que cobran relevancia, esto podría deberse a que son promedios de calificaciones de los primeros años de la carrera, por lo que son estudiantes que se están adaptando al sistema universitario, por ello alcanzan notas en los rangos mínimos de aprobados. En el nivel de aprobado medio, es el VII ciclo que sobresale con el 62.9%, son estudiantes que cierran la carrera en nivel Técnico, ya se han adaptado a las metodologías educativas, por ello han mejorado su rendimiento académico.

En el nivel alto, destacan los últimos ciclos de la carrera el IX con el 23.1% y XI con 24.4% lo que significa que estos estudiantes han logrado consolidar sus notas producto del interés despertado por las materias. En cuanto a la repitencia, los resultados indican que en promedio el 51% de los estudiantes que ingresan a la carrera cierran pensum en el tiempo establecido. A continuación, se presenta la repitencia de los estudiantes en la carrera de estudio.

Tabla 17

Repitencia en años de los estudiantes sujetos de estudio

Repitencia	Ciclo que cursan los estudiantes					Total
	III	V	VII	IX	XI	
0	59 74.7%	30 48.4%	44 71.0%	33 50.8%	23 51.1%	189 60.4%
1	9 11.4%	11 17.7%	14 22.6%	15 23.1%	4 8.9%	53 16.9%
2	6 7.6%	17 27.4%	3 4.8%	9 13.8%	15 33.3%	50 16.0%
3	5 6.3%	4 6.5%	1 1.6%	8 12.3%	3 6.7%	21 6.7%
Total	79 100.0%	62 100.0%	62 100.0%	65 100.0%	45 100.0%	313 100.0%

Fuente: (Control Académico CUNORI, 2019) y según procesamiento de datos en SPSS.

En la tabla anterior, se ofrece la distribución de los años de retraso que presentan los estudiantes. En ella, toma relevancia la fila de cero repitencia que representa el 60.4% de estudiantes. Lo que se considera normal, debido a que esto coincide con los datos históricos de la carrera, de personas que cierran pensum en los tiempos establecidos. También cobra relevancia la repitencia de 1 y 2 años con 16% cada uno, esto se debe a que los estudiantes no logran obtener una nota satisfactoria en algunas de las asignaturas que cursa, principalmente esta repitencia se presenta en los ciclos V y IX, así como en los cursos del área estadística (métodos cuantitativos), cómputo y matemática básica. Un mínimo

porcentaje de 6.7% de estudiantes se encuentran en repitencia de 3 años, lo que significa que ellos se han encontrado con el límite de las oportunidades de asignación de cursos, según la reglamentación vigente en la universidad.

Con respecto, al criterio de aprobación de las asignaturas, el índice de aprobación es de alrededor de 82.77%, y un 17.23% de reprobados, esto muestra valores mayores a los obtenidos a partir de las estadísticas globales del Centro Universitario, que es de 74.20% (Control Académico , 2019); esto podría ser debido a que por la naturaleza de la carrera de ser semipresencial (plan sábado), el estudiante puede organizar de mejor forma sus actividades, tiempo para estudiar y entregar tareas.

En consideración a los criterios antes descritos, se analizó el rendimiento académico de los estudiantes a partir de un Índice de Rendimiento Académico General -RAG-, resultado de los rendimientos parciales alcanzados: la repitencia y la aprobación de las asignaturas correspondientes y prevista en el plan de estudio, así como, el nivel de logro cognitivo (promedio general de calificaciones) alcanzado. De acuerdo a dichos indicadores parciales, se obtuvo el nivel de RAG de los estudiantes sujetos de estudio, los cuales se visualizan en la tabla siguiente:

Tabla 18

Rendimiento académico general por ciclo

Rendimiento académico general					
Ciclo que cursa	RAG Bajo	RAG Medio	RAG Alto	RAG Sobresaliente	Total
III	7 8.9%	28 35.4%	31 39.2%	13 16.5%	79 100.0%
V	10 16.1%	27 43.5%	21 33.9%	4 6.5%	62 100.0%
VII	7 11.5%	12 19.7%	20 32.8%	22 36.1%	61 100.0%
IX	7 10.8%	25 38.5%	8 12.3%	25 38.5%	65 100.0%
XI	4 11.4%	8 22.9%	7 20.0%	16 45.7%	35 100.0%
Total	35 11.6%	100 33.1%	87 28.8%	80 26.5%	302 100.0%

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Como se expone en la tabla anterior, el rendimiento académico general de los estudiantes de administración de empresas, plan fin de semana, se encuentra en un nivel medio con el 33.1% de los estudiantes, lo que se considera un aprendizaje promedio, es decir, un logro esperado dentro de los objetivos de aprendizaje para ser aprobado. Sin embargo, no es considerado un rendimiento destacado.

También se observa un 28.8% en nivel alto y 26.5% de los estudiantes en nivel sobresaliente, lo que significa que, aunque en menor porcentaje, sí existen estudiantes que alcanzan un logro sustancialmente superior al promedio requerido. En ese nivel sobresaliente, cabe destacar el 45.7% (16 estudiantes) que se encuentran en el ciclo XI que, de mantener ese rendimiento, serían quienes tendrían acceso a los incentivos de exoneración que ofrece la carrera sujeta de estudio.

4.3 Motivación académica

La motivación académica se entiende como la implicación del estudiante hacia el aprendizaje y las conductas que deriva en el proceso educativo. Ésta se aborda a través de tres enfoques de motivación: motivación profunda, motivación superficial y motivación de rendimiento.

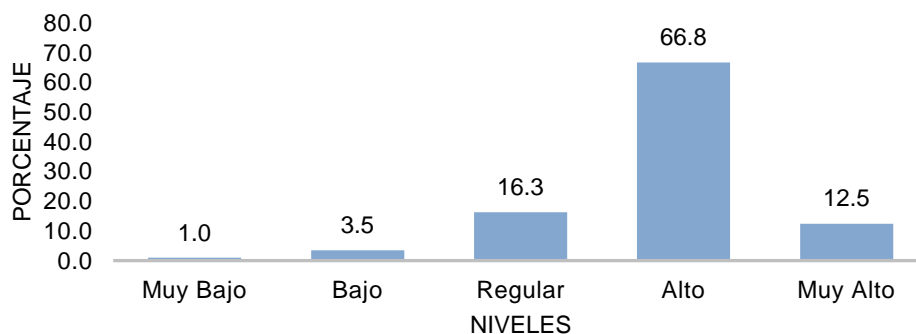
4.3.1 Motivación profunda

Éste enfoque de Motivación Profunda –MP-, define correctamente lo que en términos clásicos se denominó motivación intrínseca, la cual se conforma por dos elementos principales: capacidad y esfuerzo, aquí se analizan aspectos como: me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo; me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas; sé que puedo poner en práctica lo que estoy aprendiendo, estudio a fondo los temas que me resultan interesantes; pienso que estudiar ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad...

a) Análisis descriptivo

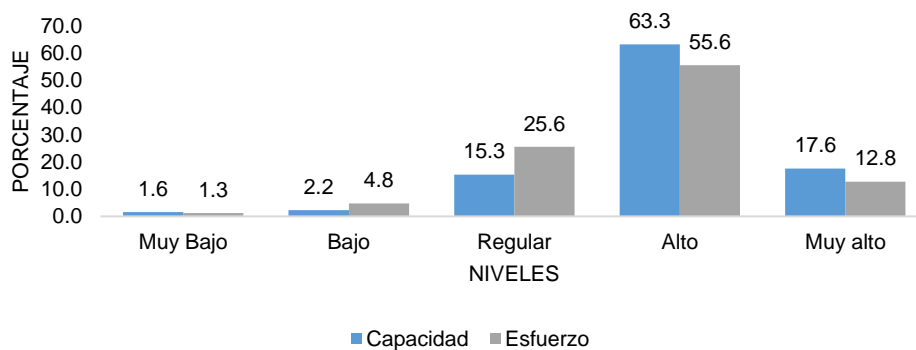
La motivación profunda comprendida como un enfoque intrínseco en el cual los estudiantes manifiestan un pensamiento de aprendizaje genuino, se analizó bajo cinco niveles intensidad.

Como puede observarse en la figura 3, el enfoque de motivación profunda, se encuentra en nivel alto con el 66.8% de los estudiantes; esto significa que se encuentran en un nivel en donde poseen casi en su totalidad rasgos de hacer propia la acción de aprendizaje, son principalmente impulsados por elementos intrínsecos, que determinan sus propias necesidades de exploración, curiosidad y poner en práctica lo que han aprendido, mostrando esfuerzo por comprender los contenidos de las asignaturas y asumir su propia responsabilidad. Esto es debido a que son estudiantes que trabajan de manera simultánea, lo que despierta mayor interés por relacionar los dos ámbitos en los que se desenvuelven. De igual forma, se identifica un 20.8% (suma de regular, bajo y muy bajo) que muestran menos rasgos de motivación profunda puesto que van desde el nivel regular a muy bajo, y un mínimo porcentaje en un nivel muy alto.

Figura 3*Niveles de motivación profunda*

Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

De igual forma se analizaron los elementos que conforman la motivación profunda: capacidad y esfuerzo. Se describe en la siguiente figura los niveles alcanzados en cada uno de ellos.

Figura 4*Niveles de los elementos de motivación profunda*

Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

En cuanto al elemento esfuerzo, también se encuentra en el nivel alto con 55.6%, siendo un dato menor al elemento capacidad, esto significa que no todos los estudiantes que se perciben con capacidad, hacen el esfuerzo en las tareas de aprendizaje. Concentrando la atención en ese 55.6%, son personas que se caracterizan por estudiar a fondo los temas que les resultan interesantes, aunque estos sean difíciles, consideran que cuando no entienden los contenidos o temas de las asignaturas, no es porque no se esfuerzan lo suficiente. Esto deja entrever que existen otros factores que limitan su energía y voluntad para el cumplimiento de tareas y estudio. Estas limitaciones pueden ser debido a que no se utiliza las metodologías apropiadas de acuerdo a la motivación que presentan los estudiantes y por ende las estrategias de aprendizaje que predomina en ellos.

De forma específica, se muestra los niveles de motivación profunda según ciclo que cursan los estudiantes.

Tabla 19

Motivación profunda por ciclo de los estudiantes sujetos de estudio

Ciclo	MP Niveles					Total
	Muy Bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy Alto	
III	1 1.3%	2 2.5%	15 19.0%	52 65.8%	9 11.4%	79 100.0%
V	1 1.6%	6 9.7%	16 25.8%	36 58.1%	3 4.8%	62 100.0%
VII	1 1.6%	2 3.2%	7 11.3%	45 72.6%	7 11.3%	62 100.0%
IX	0 0.0%	1 1.5%	11 16.9%	43 66.2%	10 15.4%	65 100.0%
XI	0 0.0%	0 0.0%	2 4.4%	33 73.3%	10 22.2%	45 100.0%
Total	3 1.0%	11 3.5%	51 16.3%	209 66.8%	39 12.5%	313 100.0%

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

En la tabla anterior, se visualiza la distribución de los niveles de motivación profunda y los ciclos que cursan, en la cual toma relevancia la columna de nivel alto, en el que se concentra la mayor parte de los estudiantes y que fue analizado con anterioridad. Al observar éste nivel por ciclo, sobresale el 73.3% en el ciclo XI, que son estudiantes que se encuentran en el último año de la carrera, lo que les provoca mayor interés por estar cerca de la meta propuesta, por ello, poseen mayores rasgos de esfuerzo y compromiso por aprender y poner en práctica lo aprendido.

Un segundo dato que toma relevancia en este nivel, es el VII ciclo con 72.6%, en este nivel los estudiantes cierran pensum de la carrera de Técnico en Administración de Empresas, por lo que se reafirma lo anteriormente expuesto, sobre que las personas al estar cursando las últimas asignaturas previo a graduarse, despierta en ellos una actitud de logro en el crecimiento profesional, por ende, ponen todo su esfuerzo y capacidad para alcanzar la meta. Esto confirma que, conforme avanzan en la carrera, mejora su motivación profunda.

b) Análisis inferencial de motivación profunda y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 20 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis de investigación planteada:

H1: A mayor nivel en la motivación profunda, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 20*Correlación motivación profunda y rendimiento académico*

		Motivación profunda	Rendimiento general académico
Motivación profunda	Correlación de Pearson	1	.479**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	313	313
Rendimiento general académico	Correlación de Pearson	.479**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	313	313

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Basado en los niveles críticos de la tabla 20, y en consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, **se acepta la hipótesis** planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, **a mayor nivel en la motivación profunda, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente**. En ese sentido, existe una correlación positivamente moderada (Sig.=0.000, $p=0.479$). Esto significa que el 23% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en la motivación interna que tienen las personas por aprender.

Ésta relación moderada o de grado medio, permite destacar que no hay una correlación fuerte entre la variable motivación profunda y el rendimiento académico; sin embargo, los estudiantes muestran interés por comprender los contenidos de las asignaturas, por aprender algo nuevo y asumir su propia responsabilidad, empero el rendimiento que alcanzan es un nivel medio, es decir no alcanzan un rendimiento destacado. Por ello, es necesario que los estudiantes se apropien de estrategias cognoscitivas apropiadas, que pongan en práctica técnicas y habilidades que puedan emplear para comprender la información a estudiar. Esto, les permitirá utilizar adecuadamente sus destrezas para administrar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver sobre las tareas y contenido de estudio, y con ello alcanzar un aumento en su rendimiento académico.

También debe considerarse que, los estudiantes que adquirieron las estrategias de aprendizaje incorporadas en las propias asignaturas, saben aprender mejor. Ello, sugiere que en el sistema educativo universitario se utilicen estilos de enseñanza que promuevan estas habilidades en los estudiantes, lo que permitirá que su aprendizaje sea significativo y por ende obtener un rendimiento académico alto.

4.3.2 Motivación superficial

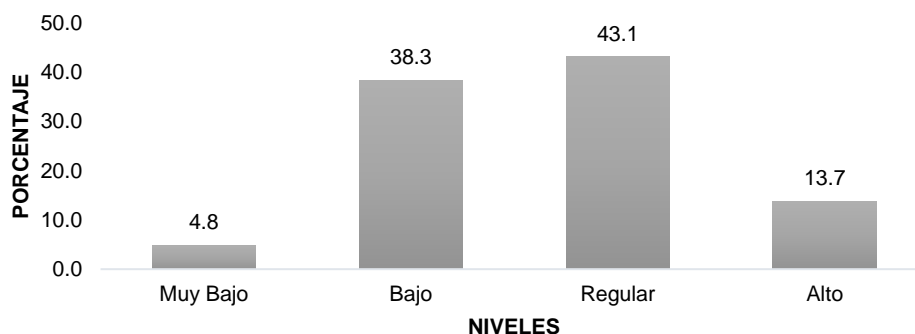
Este enfoque de Motivación Superficial –MS-, es también llamado de evitación de fracaso. En este enfoque de motivación se analizan dos elementos, uno extrínseco en donde se ve la tarea según las consecuencias de reforzamiento positivo o negativo y el otro el de actuar con menor esfuerzo y tiempo. Aquí se analizan ítems como: reconozco que estudio solo para aprobar; lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes, a la hora de hacer exámenes tengo miedo de reprobar...

a) Análisis descriptivo

Se ofrece a continuación la distribución de los niveles de motivación superficial que muestran los estudiantes sujetos de estudio.

Figura 5

Niveles de motivación superficial



Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Como puede observarse en la figura anterior, el enfoque de motivación superficial se encuentra en nivel regular con 43.2%, lo significa que, estos estudiantes dejan ver la intención del menor esfuerzo y tiempo, de hacer la tarea mínimamente bien, solo para evitar el fracaso. Reflejar niveles intermedios de motivación superficial, significa que en la universidad se utilizan metodologías de enseñanza y evaluación eminentemente tradicionales, en donde el estudiante ha tenido que adaptarse y estudiar bajo un enfoque memorístico (característico de la MS) pero que no es una estrategia de aprendizaje predominante en ellos y por eso, este enfoque de motivación, no se encuentra en niveles alto o muy alto, y que al no concordar con las metodologías utilizadas, realizan las tareas y se preparan para las evaluaciones, pero sin interés genuino sino sólo para evitar el fracaso en las asignaturas.

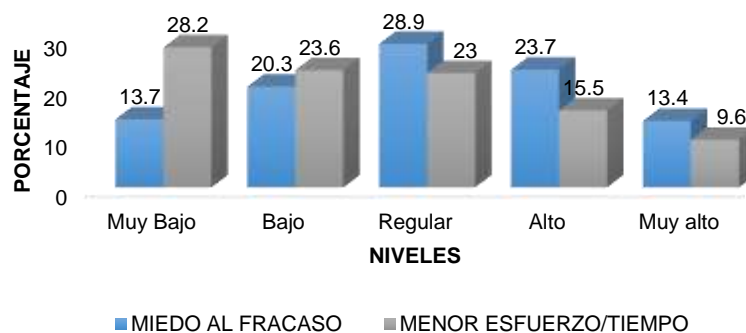
En nivel bajo y muy bajo (suma de ambos) se encuentra otro 43.1% de los estudiantes, lo que indica que este segmento de personas no es motivado por un enfoque superficial, sino que son otras formas

de pensar y otros intereses los que los impulsa al aprendizaje; lo que se interpreta como positivo, puesto que, para obtener un aprendizaje de calidad, todas las estrategias deben encaminarse a debilitar el enfoque superficial que prevalece en los estudiantes. Por último, se visualiza también, aunque es minoría, un 13.7% de estudiantes que muestran un nivel alto en motivación superficial, lo que permite interpretar, que estas personas se caracterizan por una motivación que consiste en aprobar las asignaturas sin esforzarse demasiado, evitando el fracaso, son estudiantes que prefieren un estilo de enseñanza tradicional preferentemente memorístico.

Este enfoque de motivación fue analizado bajo dos elementos: miedo al fracaso y menor esfuerzo y tiempo. En la siguiente figura se visualiza los niveles que muestran los estudiantes en cada uno de ellos.

Figura 6

Niveles de los elementos de motivación superficial



Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Con respecto al elemento menor esfuerzo, que se refiere a que el estudiante busca cumplir metas y hacer tareas con el mínimo esfuerzo y tiempo posible, puede observarse en la figura anterior que prevalecen los niveles bajo y muy bajo, con 51.8% (la suma de ambos); esto significa que, al ubicarse en los niveles casi extremos bajos, los estudiantes no poseen este tipo de estímulo para el aprendizaje, es decir, su interés no se deriva de estudiar sólo por aprobar la asignatura, o solo para una evaluación. Esto permite deducir que, estos estudiantes se identifican con otros impulsores en los que disfrutan con el proceso y se preparan por satisfacer su curiosidad por saber sobre los contenidos de las asignaturas, o por el logro obtenido.

Otro dato relevante en este elemento, es el nivel regular con 23%%, son personas que poseen ciertos rasgos de éste tipo de motivación, en este nivel sobresale, según los ítems estudiados que, reconocen que estudian solo para aprobar y se consideran estudiantes del montón. Esto puede explicarse debido al miedo que muestran hacia las evaluaciones, creando incertidumbre en el estudiante, lo que repercute en hacer la tarea mínimamente bien, solo tratando de obtener nota de aprobado.

Mientras que el elemento miedo al fracaso, tiene un comportamiento distinto al elemento anterior, puesto que el dato que sobresale, según la figura anterior, se encuentra en nivel medio o regular con 28.9%, esto significa que, aunque no se encuentren en niveles extremos positivos, presentan ciertos rasgos de éste elemento de motivación, es decir, manifiestan miedo a reprobación y a menudo piensan que van a obtener notas peores que los demás compañeros. Sin embargo, ese miedo al fracaso, lo han convertido en una forma de sobrellevar las tareas y estudiar, invirtiendo el menor tiempo y esfuerzo en el aprendizaje. Otro dato relevante, es el 23.7% que se ubica en nivel alto, aquí se encuentran los estudiantes que manifiestan temor al sistema de evaluación porque sienten que podrían fracasar al hacer un examen, que su intención es evitar algo desagradable, que se han adaptado a una estrategia esencialmente memorística y pretenden únicamente cumplir con los requisitos de la tarea. En la siguiente tabla se ofrecen datos en donde se relaciona la motivación superficial y los años de retrasos de los estudiantes

Tabla 21

Motivación superficial y retraso en años

Retraso	MS Niveles				Total
	Muy Bajo	Bajo	Regular	Alto	
0	6 3.2%	51 27.0%	93 49.2%	39 20.6%	189 100.0%
1	2 3.8%	29 54.7%	18 34.0%	4 7.5%	53 100.0%
2	4 8.0%	28 56.0%	18 36.0%	0 0.0%	50 100.0%
3	3 14.3%	12 57.1%	6 28.6%	0 0.0%	21 100.0%
Total	15 4.8%	120 38.3%	135 43.1%	43 13.7%	313 100.0%

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

En la tabla anterior, se visualiza la distribución de los niveles de motivación profunda y los ciclos que cursan, en la cual toma relevancia la columna de nivel bajo y fila de tres años de retraso con 57.1%. Mientras que en quienes no tienen repitencia se observa que el dato relevante se concentra en nivel regular con 49.2%.

Estos datos permiten deducir que en los estudiantes con más años de retraso menos rasgos de motivación superficial poseen y en quienes no han repetido años tienen más rasgos de éste enfoque de motivación. Esto afirma que los estudiantes que no se adaptan a las metodologías de enseñanza que prevalecen en la universidad, son quienes más tienen repitencia, mientras que los que logran adquirir ciertos rasgos (nivel medio) de enfoque superficial y aplicar las estrategias de aprendizaje que estas conciben, logran aprobar sin repitencia.

b) Análisis inferencial de motivación superficial y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 22 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis de investigación planteada:

H2: A mayor nivel en la motivación superficial, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 22

Correlación motivación superficial y RAG

		Motivación superficial	Rendimiento académico general
Motivación superficial	Correlación de Pearson	1	.420**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	313	313
Rendimiento académico general	Correlación de Pearson	.420**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	313	313

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Basado en los niveles críticos de la tabla 22, y en consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, **se acepta la hipótesis** planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, **a mayor nivel en la motivación superficial, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente**. Esto con una correlación positivamente moderada (Sig.=0.000, $p= 0.420$). Esto significa que el 17.64% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en la motivación superficial o de miedo al fracaso que poseen.

Esta relación moderada o de grado medio, significa que no hay una correlación fuerte entre la variable motivación superficial y el rendimiento académico; esto permite deducir que, el estudiante tiene cierta inclinación a hacer la tarea mínimamente bien, con el único fin de obtener el título con el menor esfuerzo o de evitar el fracaso, son personas que en el aprendizaje se conducen por un camino medio, colocando únicamente su atención en temas que consideran los más importantes, por lo que obtienen un rendimiento medio. Por otro lado, puede interpretarse también, que les afecta el miedo que manifiestan a las evaluaciones, debido a que no es congruente con su enfoque de motivación y por ende de

estrategias de aprendizaje prevaleciente en ellos, por eso el rendimiento académico que obtienen no es alto, y en consecuencia la correlación alcanzada es de nivel medio.

Adicionalmente, se sabe que dentro de los factores que promueven una motivación superficial en el estudiante, es una enseñanza centrada en el docente, sobrecarga de tareas, evaluaciones inadecuadas, actividades que no aportan a los objetivos del curso, entre otros. Y conociendo, que los estudiantes poseen ciertos rasgos de motivación superficial y el rendimiento que alcanzan es regular, se deduce que el estudiante ha tenido que adaptarse a este tipo superficial, aunque no es el preferente en ellos y por eso no obtienen un alto rendimiento académico.

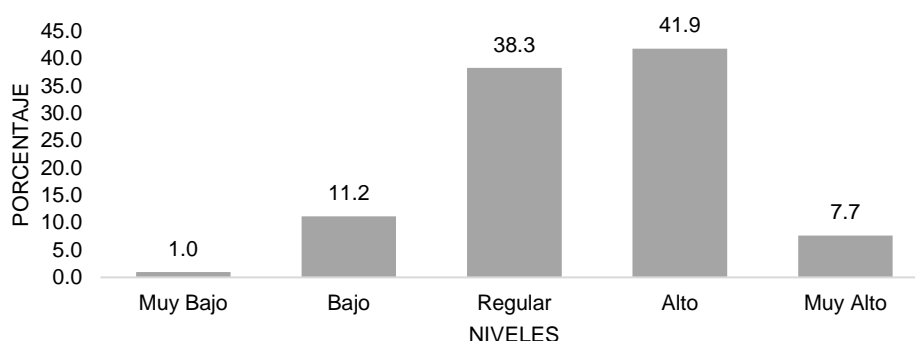
Asimismo, según las autoridades de la Universidad sujeta de estudio, actualmente prevalece el sistema educativo por objetivos, según se indica en el punto 6º, inciso 6.2, del acta No. 22-2012, del año 2012 (contenido descrito en el marco referencial del presente informe), y aunado a ello, como ya se mencionó anteriormente, no es de total preferencia de los estudiantes la motivación superficial, sino más bien son impulsados por un aprendizaje significativo, que les permita desarrollar las competencias necesarias para ser un profesional de éxito. Esto permite deducir, la necesidad de incorporar una educación centrada en el estudiante.

4.3.3 Motivación de rendimiento

La Motivación del Rendimiento -MR-, también denominada en la terminología clásica, motivación de logro, la cual se conforma principalmente por dos elementos de logro: ser competitivo y el interés por obtener altas calificaciones. Aquí se integran ítems que tienen que ver con aspectos motivacionales dirigidos a la obtención de buenos resultados académicos, de buen rendimiento, como: lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias; pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones; si puedo intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/a; tengo buenas cualidades para estudiar...

a) Análisis descriptivo

En este enfoque de motivación, los estudiantes se concentran en un nivel alto con el 41.9%, esto significa que son personas que tienen tendencia a sobresalir en lo que realizan, superando los retos y buscando los medios para alcanzar las metas que se proponen. Esta intención de logro es debido a los incentivos de rendimiento académico que existe en la carrera, en donde si registran un rendimiento académico alto pueden exonerarse de examen general privado de cada área principal de la carrea lo que provoca en ellos el interés por obtener altas calificaciones y un espíritu de logro. Lo anterior puede visualizarse en la siguiente figura.

Figura 7*Niveles de motivación de rendimiento*

Fuente: Elaboración propia según investigación.

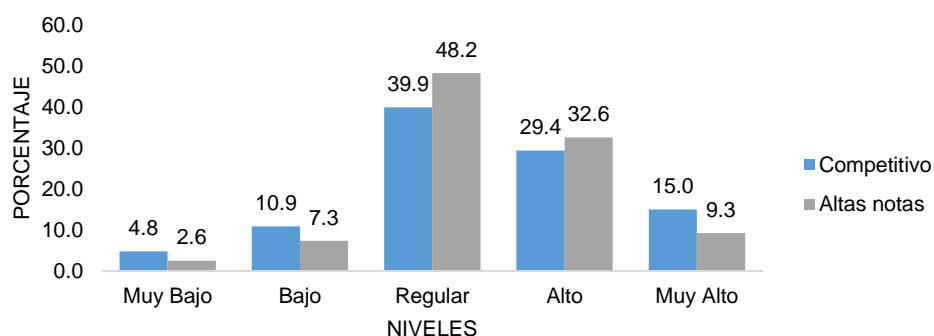
También se observa en la figura anterior que, existe un 38.3% de estudiantes que se ubican en nivel medio, lo que indica que poseen ciertos rasgos de motivación con enfoque en el rendimiento, pero no con inclinación marcada. Esto puede ser debido a que son personas que deben ocuparse también de otros roles, como laboral y familiar; lo que los hace estar conscientes de que no pueden ser del todo competitivos con el rendimiento académico, por ello, se limitan a obtener notas de aprobado, aunque no les apuesten a calificaciones sobresalientes. Además, en cantidades minoritarias, un 12.2% (suma de ambos), se encuentran en niveles bajo y muy bajo, lo que se interpreta que ellos no se identifican con este tipo de impulsos para el aprendizaje.

Se analizó también, el nivel en el que se encuentran los elementos que componen éste enfoque de motivación, en ese sentido, se observa en la figura 8, que el elemento relacionado con la importancia de obtener altas calificaciones, sobresale el nivel regular o medio con 48.2%, por lo que no se encuentra en niveles extremos positivos, esto puede ser debido a que el estudiante prioriza sus esfuerzos dedicando tiempo a los cursos que más le gusta o que saben que pueden servirle más en el área donde pretende ejercer, descuidando el resto de materias y por ello, está consciente en que no obtendrá altas calificaciones.

Otro dato relevante en la figura 8 es que, se observa en el elemento altas calificaciones un 32.6% de estudiantes que se ubican en el nivel alto, lo que significa que estas personas son impulsadas por este elemento del enfoque de logro, esto podría ser debido a que son estudiantes que no laboran y se ven con el compromiso de conseguir buenas notas en todas las materias, así como que se consideran que tienen la capacidad para obtener altas calificaciones.

Figura 8

Niveles de los elementos de motivación de rendimiento



Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Con respecto al elemento competitivo, se observa en la figura anterior, un dato relevante en el nivel regular con 39.9%, es decir, no se encuentra en niveles extremos, por lo que se interpreta que poseen solamente los rasgos mínimos de intención por sobresalir con sus calificaciones, son personas que no les interesa del todo comparar sus notas con los compañeros o tener las mejores calificaciones del grupo de estudiantes; esto se podría explicar debido a que, otros factores personales les demanda mucho tiempo, lo que repercute en que se les acumulen demasiadas tareas, y por ello, se ven en la necesidad de priorizar su tiempo y esfuerzo para obtener calificaciones al menos de aprobado, aunque no sean notas sobresalientes, solo con la intención de seguir avanzando en la carrera.

Se visualiza en la siguiente tabla la motivación de rendimiento en función de los años de retraso.

Tabla 23

Motivación de rendimiento y años de retraso

Retraso	MR Niveles					Total
	Muy Bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy Alto	
0	1	11	58	96	23	189
	0.5%	5.8%	30.7%	50.8%	12.2%	100.0%
1	1	6	32	13	1	53
	1.9%	11.3%	60.4%	24.5%	1.9%	100.0%
2	0	11	21	18	0	50
	0.0%	22.0%	42.0%	36.0%	0.0%	100.0%
3	1	7	9	4	0	21
	4.8%	33.3%	42.9%	19.0%	0.0%	100.0%
Total	3	35	120	131	24	313
	1.0%	11.2%	38.3%	41.9%	7.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

En la tabla anterior, se observa que toma relevancia el nivel alto con 41.9% el cual fue analizado con anterioridad, por ser el nivel donde mayor número estudiantes se concentran; en ese sentido, en dicha columna cobra notabilidad en la fila de cero años de retraso el 50.8%, lo que significa que a estos estudiantes les ha beneficiado tener tendencia a sobresalir en lo que realizan, superando los retos y buscando los medios para alcanzar las metas que se proponen. Así mismo, al observar la columna de total, puede identificarse que la cantidad de estudiantes disminuye en motivación de rendimiento a medida que aumentan los años de retraso, esto permite afirmar que los estudiantes con mayor motivación de logro académico suelen ser más optimistas, lo que supone una valoración positiva de las actividades relacionadas con sus tareas.

b) Análisis inferencial de motivación de rendimiento y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 24 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis de investigación planteada:

H3: A mayor nivel en la motivación de rendimiento, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 24

Correlación motivación de rendimiento y RAG

		Motivación de rendimiento	Rendimiento académico general
Motivación de rendimiento	Correlación de Pearson	1	.552**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	313	313
Rendimiento académico general	Correlación de Pearson	.552**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	313	313

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Fundamentado en los niveles críticos de la tabla 24, y en consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, **se acepta la hipótesis** planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, **a mayor nivel en la motivación de rendimiento, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.** Esto con una correlación positivamente moderada (Sig.=0.000, $p= 0.552$). Esto significa que el 30.47% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en la motivación con enfoque de motivación de rendimiento o de logro que poseen.

Ésta relación moderada o de grado medio, significa que no hay una correlación fuerte entre la variable motivación de logro y el rendimiento académico que alcanzan estos estudiantes; esto permite deducir básicamente que, si bien ellos muestran altos rasgos de tener interés en hacer las tareas, en ser competitivos con sus notas e invertir tiempo y esfuerzo por alcanzar sus objetivos; éstos no los cumplen con eficiencia, lo que repercute en que no alcanzan un rendimiento alto.

En ese contexto, es necesario que se analice el entorno de aprendizaje (organización del curso, estimulación del aprendizaje, evaluación de aprendizajes con buen feedback, estrategias didácticas del profesor, entre otros), de modo que se observe la influencia que éstos tienen en el enfoque de motivación y el aprendizaje que obtienen los estudiantes, puesto que, ellos manifiestan en el presente estudio poseer interés por altas calificaciones y ser competitivos, sin embargo, no se refleja esto en su rendimiento académico ; y es por ello, que no se obtiene una correlación alta entre la motivación de logro y el rendimiento académico.

4.4 Estilos atribucionales causales

La atribución causal se entiende como las percepciones o explicaciones que las personas dan a los resultados que obtiene, es decir a sus éxitos o fracasos. Éstas se analizan bajo tres estilos atribucionales básicos: Atribuciones causales externas, atribuciones causales internas y atribuciones causales de rendimiento.

4.4.1 Atribuciones causales externas

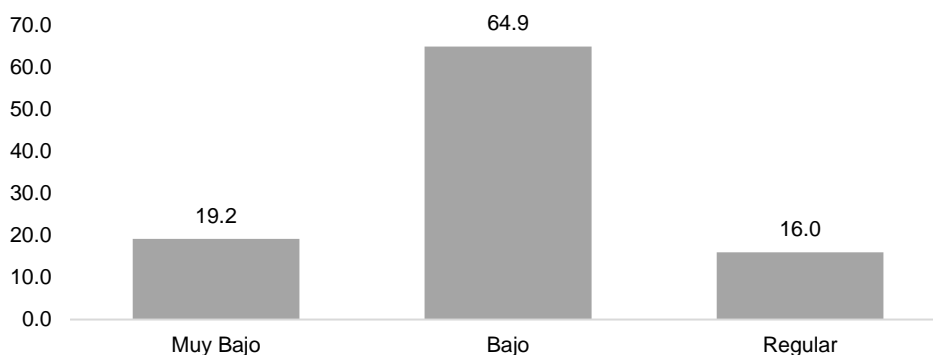
Estas atribuciones externas, son las explicaciones que el estudiante da a su comportamiento o resultado obtenido, en función de las fuerzas situacionales; estas atribuciones se conforman por tres elementos: a la suerte, a las materias y al profesorado. Aquí se analizan aspectos cómo: mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte, las materias en general son fáciles por eso obtengo buenas notas, el profesor es el responsable de mí bajo rendimiento...

a) Análisis descriptivo

Según se observa en la figura 9, la variable atribuciones causales externas se encuentra en nivel bajo con 64.9%, lo que indica que los estudiantes no les atribuyen a las causas externas su comportamiento o resultados que obtienen en las asignaturas. Esto se explica en función de que en dichos estudiantes consideran que los éxitos o fracasos que obtienen depende de ellos mismos, por ello sus resultados no los explican o no los atribuyen a elementos como la suerte, la materia o por culpa del profesor. Con mínimos porcentajes se encuentra en nivel muy bajo con 19.2% y en nivel regular con 16%.

Figura 9

Niveles de atribuciones causales externas

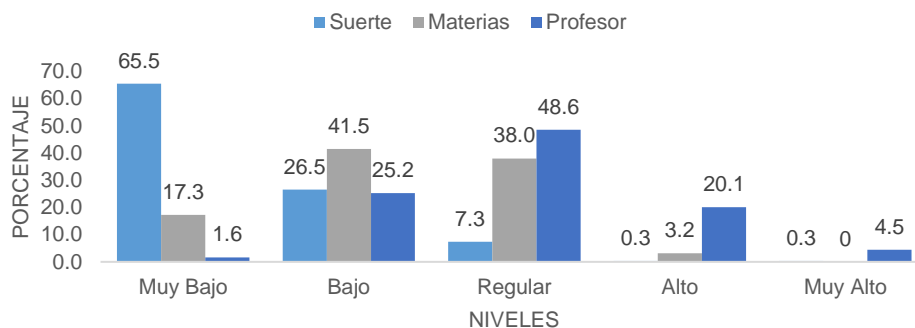


Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Así mismo, para conocer de forma más específica las atribuciones externas que hacen los estudiantes a sus resultados, se presentan en la siguiente figura, los tres elementos básicos que conforman esta variable: la suerte, las materias y al profesor.

Figura 10

Niveles de los elementos de atribuciones causales externas



Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

En ese sentido, puede observarse en la figura anterior que, en el elemento suerte, cobra relevancia el nivel muy bajo con el 65.5%, esto significa que los estudiantes en definitiva no atribuyen sus éxitos o fracasos a las circunstancias imprevisibles o no intencionadas. Esto es debido a que son personas que consideran que el aprendizaje no es producto de la casualidad, todo lo contrario, son personas comprometidas y esforzadas por alcanzar sus objetivos.

Con respecto al elemento materias o asignaturas que cursa, puede observarse en la figura anterior que, sobresale el nivel bajo con el 41.5%, esto indica que tampoco consideran como causa de los resultados que obtienen a la facilidad o dificultad de las materias, esto es debido a que son estudiantes que se

auto-reconocen como buenos estudiantes, que tienen la capacidad para comprender los contenidos de las asignaturas. Otro dato relevante en este elemento, es el nivel medio o regular con 38%, esto indica que este segmento de estudiantes considera en cierta medida que la facilidad o dificultad de las materias si son causa de sus éxitos o fracasos.

En cuanto al elemento profesor, cobra relevancia el dato que se encuentra en nivel medio con 48.6%, esto indica que, si bien los estudiantes no consideran al profesor como responsable directo de su bajo rendimiento, sí le atribuyen que no explica de forma apropiada la asignatura, esto es debido a la didáctica no apropiada que se utiliza, puesto que en ocasiones no se explican todos los contenidos que se evalúan o que la explicación que se provee no es la apropiada.

a) Análisis inferencial de atribuciones externas y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 25 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis de investigación planteada:

H4: A mayor nivel en las atribuciones causales externas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 25

Correlación atribuciones causales externas y RAG

		Atribuciones causales externas	Rendimiento académico general
Atribuciones causales externas	Correlación de Pearson	1	.290**
	Sig. (bilateral) N	313	0.000 313
Rendimiento académico general	Correlación de Pearson	.290**	1
	Sig. (bilateral) N	0.000 313	0.000 313

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

En consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, **se acepta la hipótesis** planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, **a mayor nivel en las atribuciones causales externas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente**. Esto con una correlación positiva baja (Sig.=0.000, $p= 0.290$). Lo que significa que el 8.41% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en las atribuciones causales externas que hacen los estudiantes.

Con lo anterior se comprende que, si bien existe significancia en la relación entre estas dos variables, la fuerza de dicha correlación se encuentra en los extremos bajos. De esto puede deducirse que, si bien se observa una relación baja entre estas dos variables, el estudiante no se siente afectado por factores externos directos en el contexto del aprendizaje (dificultad en las materias, mala suerte, ni los aspectos pedagógicos), sino que son otros factores los que los pone en dificultades y problemas que le producen preocupaciones, por lo que la concentración en los estudios disminuye y por ello, no logra obtener un rendimiento alto.

4.4.2 Atribuciones causales internas

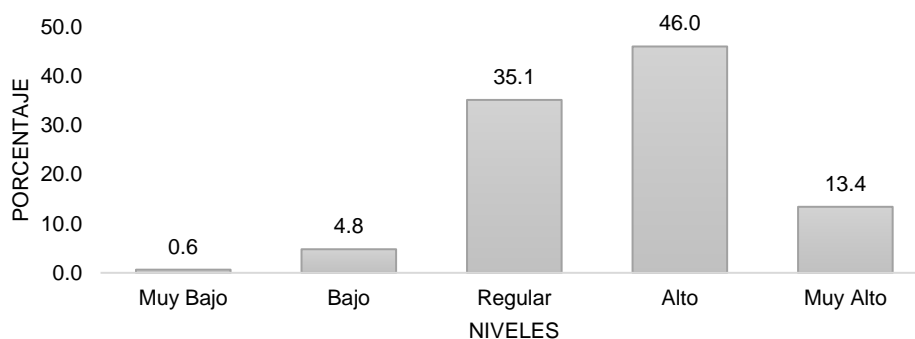
Estas atribuciones internas, son las explicaciones que el estudiante da a su comportamiento o resultado obtenido, en función de sus características y rasgos individuales; aquí se analizan aspectos cómo: las buenas notas se deben siempre a mi capacidad, me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional profunda, me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clase, estudio desde el principio y lo hago todos los días así nunca tengo problemas para tener buenas notas...

a) Análisis descriptivo

Como puede observarse en la figura siguiente, las atribuciones causales internas se encuentran en un nivel alto, lo que significa que el 46% de los estudiantes, atribuyen a sus rasgos individuales, a su capacidad y al esfuerzo que realizan los resultados o logros que obtienen en las asignaturas. Esto es debido a que, por ser un programa de fin de semana diseñado para personas que laboran en la región, el combinar familia, trabajo y estudio, les crea un impulso de valorar y esforzarse aún más que el promedio de personas, para lograr sus metas, por ello, atribuyen sus resultados obtenidos a causas internas.

Figura 11

Niveles de atribuciones causales internas

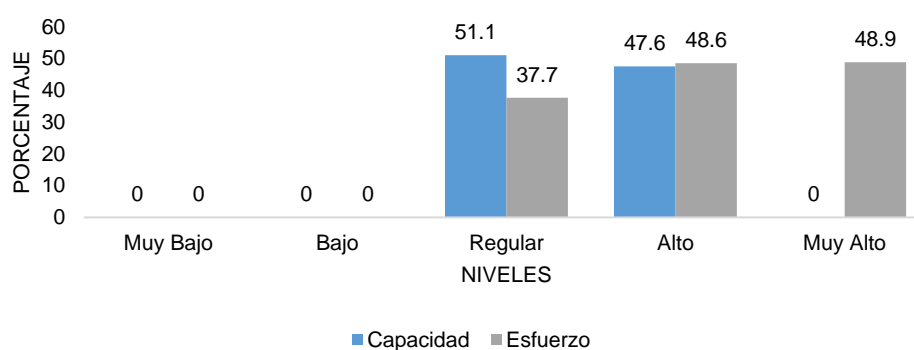


Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Estas atribuciones internas se analizaron básicamente desde los elementos de capacidad y esfuerzo. Como puede observarse en la siguiente figura, el elemento capacidad se muestra en nivel regular con el 51.1% lo que significa que ellos consideran en cierta forma, que las notas que obtienen se debe a la capacidad que poseen. En cuanto al elemento esfuerzo se encuentra en nivel muy alto con 48.9% lo que caracteriza al estudiante como personas que se esfuerzan en sus estudios para aumentar sus conocimientos y competencias profesionales y que les gusta las materias que estudian, así como, que consideran que las notas que obtienen es debido al esfuerzo que realizan en las actividades educativas.

Figura 12

Niveles de los elementos de atribuciones causales internas



Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Por otra parte, al analizar los datos por ciclo, se visualiza que, en nivel alto de atribuciones internas, se encuentran los estudiantes que cursan los ciclos III (43%), VII (52%) y XI (67%), mientras que un nivel más abajo, en el nivel regular, sobresalen los estudiantes que cursan los ciclos V (45%) y el IX (38%), aunque este último también sobresale con el mismo porcentaje en el nivel alto. En cuanto a género, se deduce que existen ciertas diferencias, puesto que las mujeres con mayores porcentajes atribuyen a causas internas los resultados que obtienen, mientras que los hombres, no, en su totalidad, debido a que los que cursan los ciclos III y V se encuentran sus mayores porcentajes en el nivel regular.

En consideración a los promedios de notas que obtienen en las asignaturas, los estudiantes que se encuentran en nivel alto de atribuciones internas, obtienen un nivel de aprobado medio en sus notas, de igual forma, quienes se ubican en niveles extremos altos no sobresalen con promedios altos, sino que alcanzan hasta el nivel medio. Pero, sí puede verse que en los estudiantes que se ubican en el nivel regular hacia abajo, tienen tendencia a tener promedios de notas en nivel bajo.

b) Análisis inferencial de atribuciones internas y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 26 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis de investigación planteada:

H5: A mayor nivel en las atribuciones causales internas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 26

Correlación atribuciones causales internas y RAG

		Atribuciones causales internas	Rendimiento académico general
Atribuciones causales internas	Correlación de Pearson	1	.416**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	313	313
Rendimiento académico general	Correlación de Pearson	.416**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	313	313

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Fundamentado en los niveles críticos de la tabla 26, y en consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, se acepta la hipótesis planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, *a mayor nivel en las atribuciones causales internas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente*. Esto con una correlación positiva moderada (Sig.=0.000, $p= 0.416$). Esto significa que solo el 17.31% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en las atribuciones causales internas que hacen los estudiantes.

Ésta relación moderada o de grado medio, significa que no hay una correlación fuerte entre las atribuciones causales internas y el rendimiento académico que alcanzan estos estudiantes; en ese sentido, ellos atribuyen en nivel alto a causas internas (capacidad y esfuerzo básicamente) los resultados que obtienen en los estudios, lo que da la pauta para pensar que son factores que se encuentran bajo el control de ellos, sin embargo, el rendimiento que obtienen no es alto. Ante esto, es de indicar que, en las teorías de las atribuciones y resultados de otros estudios realizados, se asevera que cuando los estudiantes hacen atribuciones internas y sus resultados no son los esperados (que es el escenario encontrado en este estudio), se genera en ellos sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en sí mismo, baja autoestima, entre otros, lo que produce en el estudiante ausencia de responsabilidad y por ende pérdida de motivación en las asignaturas que cursa.

4.4.3 Atribuciones de rendimiento

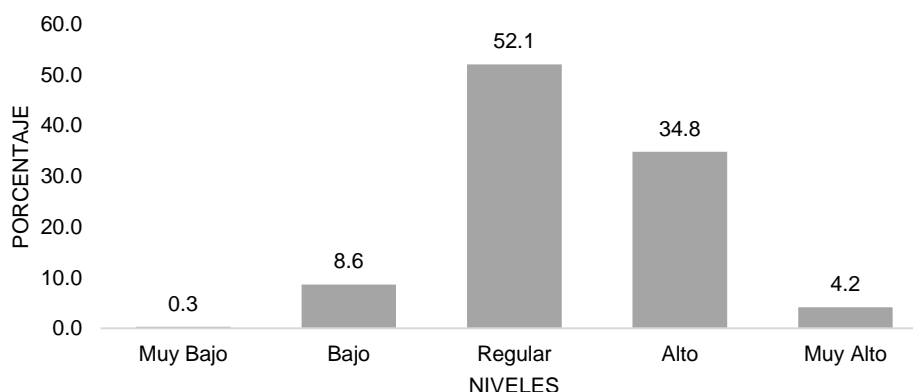
Son las explicaciones o atribuciones causales que los estudiantes hacen después de sus éxitos o fracasos. Aquí se consideraron aspectos como: siempre que estudio lo suficiente obtengo buenas notas, me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí, cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes...

a) Análisis descriptivo

Las atribuciones causales de rendimiento se encuentran en nivel regular con el 52.1%, con tendencia a nivel alto con el 34.8%. Esto significa que los estudiantes explican sus éxitos o fracasos en función del esfuerzo que realizan, los padres, los amigos o compañeros, el profesor, reconocimiento de los demás, y las materias. Un mínimo porcentaje se observa en niveles bajo y muy bajo, lo que significa que solamente el 8.9% de los estudiantes no atribuyen a estas causas el rendimiento que obtienen.

Figura 13

Niveles de atribuciones causales de rendimiento

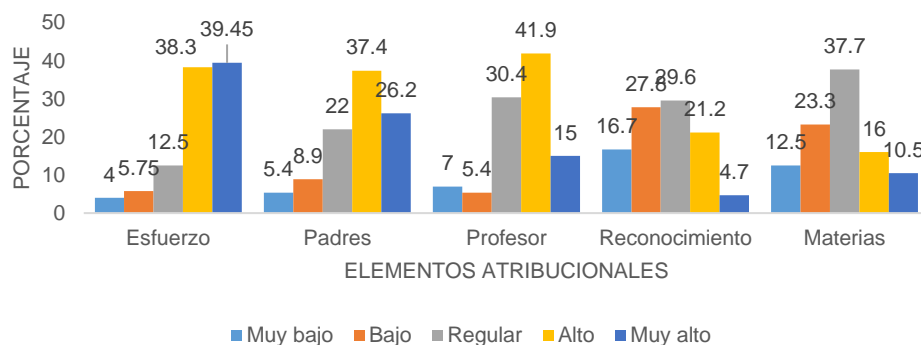


Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

En función de lo anterior, se analizaron los elementos que conforman las atribuciones de rendimiento, tal como puede observarse en la siguiente figura, los estudiantes atribuyen como principal causa de sus éxitos o fracasos al elemento profesor y las explicaciones que otorga en su materia en nivel alto con el 41.9%. Seguido del elemento esfuerzo en nivel muy alto con 39.45%. Así mismo, los elementos reconocimiento y materias, no las atribuyen como causas de su rendimiento, puesto que sus promedios mayores se encuentran en el nivel regular 29.6% y 37.7% respectivamente.

Figura 14

Niveles de los elementos de atribuciones causales de rendimiento



Fuente: Elaboración propia según investigación realizada.

Otros de los aspectos analizados, fueron las atribuciones causales de rendimiento en función del ciclo y género del estudiante. Ante esto, se identificó que en cuanto a ciclo se concentran todos en mayores porcentajes en el nivel regular, con excepción del XI ciclo que su mayor porcentaje se ubica en el nivel alto (51%). De igual forma, no existe distinción entre hombres y mujeres en cuanto a las atribuciones causales de rendimiento puesto que ambos se concentran en nivel regular en sus mayores porcentajes, con la única excepción de las mujeres del XI ciclo que se concentran en el nivel alto (15%).

De acuerdo a los promedios de notas de asignaturas que han alcanzado los estudiantes, se observó que se concentran en nivel medio o regular con el 47.9% de los estudiantes. Siendo que los estudiantes atribuyen sus resultados principalmente al esfuerzo que realizan, se interpreta que existen otros elementos que no permiten que el estudiante realice el esfuerzo necesario para que sus notas de asignaturas sean de alto rendimiento (ver apéndice 3, inciso 3.6).

b) Análisis inferencial de atribuciones de rendimiento y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 27 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis de investigación planteada:

H6: A mayor nivel en las atribuciones causales de rendimiento, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 27

Correlación atribuciones de rendimiento y RAG

		Atribuciones de rendimiento	Rendimiento académico general
Atribuciones de rendimiento	Correlación de Pearson	1	.595**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	313	313
Rendimiento académico general	Correlación de Pearson	.595**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	313	313

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Fundamentado en los niveles críticos de la tabla 27, y en consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, **se acepta la hipótesis** planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, **a mayor nivel en las atribuciones causales de rendimiento, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente**. Esto con una correlación positiva moderada (Sig.=0.000, $p= 0.595$). Esto significa que el 35.40% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en las atribuciones causales de rendimiento que hacen los estudiantes.

Ésta relación moderada o de grado medio, significa que no hay una correlación fuerte entre las atribuciones causales de rendimiento o de logro y el rendimiento académico que alcanzan estos estudiantes. En ese sentido, principalmente atribuyen a una causa interna y una externa, es decir, manifiestan como causas principales: su esfuerzo y el profesor y las explicaciones que realiza en el aula, sin embargo, el rendimiento académico que obtienen no es alto, lo que permite interpretar que éstos dos elementos están incidiendo negativamente. Y, sabiendo que la eficiencia del esfuerzo que se realiza en las tareas está directamente relaciona con las estrategias de aprendizaje que posee el estudiante y que la eficiencia del profesor y sus explicaciones en el aula dependen de los métodos de enseñanza que utiliza, en función del modelo educativo que prevalece; es necesario que se analice el proceso educativo que se lleva a cabo en la universidad y en específico en la carrera en estudio; que aclare si estos tienen coherencia con los enfoques de motivación y estilos atribucionales que poseen los estudiantes; puesto que, según los resultados obtenidos en este estudio, lo ideal debe ser un sistema educativo centrado en el estudiante, porque eso permitirá que en cada asignatura se les provea de estrategias de estudio específicas y con ello lograr un aprendizaje significativo, que permita que los estudiantes desarrollen las competencias para ser un profesional de éxito.

4.5 Análisis general de la variable motivación y rendimiento académico

En este estudio se abordó la variable motivación desde dos factores, por un lado, la motivación académica que se entiende como el interés del estudiante hacia el aprendizaje y hacia las tareas de las asignaturas. Por otro, los estilos atribucionales causales, que es la explicación que los estudiantes otorgan a los resultados que obtiene.

Para ello, el modelo utilizado consta de un cuestionario dividido en dos partes en la que los primeros 24 enunciados corresponden a SEMAP que mide la motivación académica y los segundos 24 enunciados corresponden a CEAT que mide las atribuciones causales.

a) Análisis descriptivo

De forma general la variable motivación, se encontró en nivel medio, con el 77.3% de los estudiantes, esto significa que son personas que muestran ciertos rasgos de interés en el aprendizaje, pero al no ser en extremos altos no actúa con total intención y energía hacia la acción, y los resultados los atribuyen por lo general a causas del entorno en el aprendizaje. La variable motivación fue analizada bajo dos factores: por un lado, la motivación académica que se entiende como los elementos que impulsan al estudiante hacia el aprendizaje, y por el otro, las atribuciones causales, es decir las explicaciones que realizan a los éxitos o fracasos que obtienen. En ese sentido, se presenta en el siguiente cuadro los resultados consolidados, sobre los niveles de motivación que presentan los estudiantes de administración de empresas, plan fin de semana.

Tabla 28

Niveles de motivación general

NIVELES	MOTIVACIÓN ACADÉMICA				ATRIBUCIONES CAUSALES				MOTIVACIÓN TOTAL
	MP (%)	MS (%)	MR (%)	SEMAP (%)	ATEX (%)	ATIN (%)	ATRE (%)	CEAT (%)	%
Muy Bajo	1.0	4.8	1.0	1.0	19.2	0.6	0.3	1.0	0.3
Bajo	3.5	38.3	11.2	3.8	64.9	4.8	8.6	13.1	5.4
Regular	16.3	43.1	38.3	55.6	16.0	35.1	52.1	77.0	77.3
Alto	66.8	13.7	41.9	38.7		46.0	34.8	8.9	16.9
Muy Alto	12.5		7.7	1.0		13.4	4.2		
Total	100	100.0	100	100	100	100.0	100	100	100.0

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Según los datos presentados en la tabla anterior, y de acuerdo a los enfoques de motivación académica analizados, en nivel alto sobresale con mayor porcentaje el enfoque de motivación profunda, con el 66.8% de los estudiantes; así como las atribuciones internas con 46%. En ese contexto, puede deducirse que, los estudiantes sujetos de análisis, son principalmente impulsados por elementos

intrínsecos (motivación profunda), que determinan sus propias necesidades de exploración, curiosidad y poner en práctica lo que han aprendido, mostrando interés por comprender los contenidos de las asignaturas, por aprender algo nuevo y asumir su propia responsabilidad (capacidad); y, esto los predispone a esforzarse para el logro de sus objetivos académicos (esfuerzo).

Así mismo, poseen ciertos rasgos de motivación de rendimiento (logro), puesto que, la energía y tiempo que invierten en las asignaturas, es para asegurarse un trabajo en el futuro. De igual forma, se identifica que los estudiantes manifiestan la intención de realizar las tareas mínimamente bien, con el fin de aprobar la asignatura y evitar el fracaso (motivación superficial). Esto puede explicarse como, que el estudiante posee rasgos de los distintos enfoques de motivación estudiados, existiendo predominio en el enfoque profundo. Pero debe considerarse que según el contexto de aprendizaje en el que se desenvuelva, el estudiante adopta estrategias de aprendizaje profundo, superficial o de rendimiento, con el interés de lograr sus objetivos académicos. En cuanto a las causas con las que se explican los éxitos o fracasos, los estudiantes indican que su rendimiento académico se atribuye principalmente: a su esfuerzo en la realización de sus tareas (atribuciones causales internas), y al profesor y la explicación que provee de las asignaturas que imparte (atribuciones causales de rendimiento).

b) Análisis inferencial de motivación y rendimiento académico

A continuación, en la tabla 29 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson que dan respuesta a la hipótesis general de investigación planteada:

H0: A mayor nivel en la motivación, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente.

Tabla 29

Correlación de motivación general y rendimiento académico general

		Motivación general	Rendimiento académico general
Motivación general	Correlación de Pearson	1	.753**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	313	313
Rendimiento académico general	Correlación de Pearson	.753**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	313	313

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia basado en procesamiento de datos en SPSS.

Fundamentado en los niveles críticos de la tabla 29, y en consideración a que, a un nivel de significancia de 0.01, mayor a la significancia bilateral 0.000, **se acepta la hipótesis** general planteada en la investigación, por lo que se puede afirmar que, **a mayor nivel en la motivación, mayor rendimiento**

académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente. Esto con una correlación positiva alta (Sig.=0.000, $p= 0.753$). Esto significa que el 50.70% de la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes, puede explicarse por la variación en la motivación que muestran los estudiantes.

Ésta relación alta entre las dos variables, puede explicarse debido a que tanto la motivación que poseen los estudiantes, así como el rendimiento académico que obtienen, se encuentran en nivel medio (motivación en nivel medio con 77.3% y rendimiento académico con 46%). Esto puede analizarse básicamente bajo dos perspectivas: primero, que el estudiante posee cierta motivación (nivel medio) genuina por aprender en sus asignaturas, esforzándose, invirtiendo energía y tiempo, para poder ser un profesional de éxito en el área de su profesión, pero no utilizan apropiadamente sus estrategias cognitivas (estudiar de forma efectiva) y unido a responsabilidades de índole personal (laboral, familiar y económico) no logran obtener un rendimiento académico alto. Segundo, que el entorno de aprendizaje (profesor, didáctica, materias, sistema de evaluación, hacinamiento, entre otros) no sea el adecuado, lo que repercute en que el estudiante se le dificulte cumplir con las tareas y pierda el interés por las asignaturas, por ende, se obtiene un rendimiento académico de nivel medio.

CONCLUSIONES

- Se encontró una correlación positiva moderada, entre la variable motivación profunda y rendimiento académico, esto es debido a que la motivación profunda se encuentra en nivel alto con el 66.8% de los estudiantes, lo que significa que son personas que están dispuestas a poner su esfuerzo y capacidad durante la realización de la tarea, son impulsados a determinar sus propias necesidades de exploración, curiosidad y poner en práctica lo que han aprendido asumiendo su propia responsabilidad, son entonces, estudiantes con interés en el aprendizaje significativo. Sin embargo, ese nivel de motivación no se refleja en igual intensidad con el rendimiento académico que obtienen, puesto que éste tiene un nivel medio, que significa un puntaje satisfactorio suficiente para alcanzar la aprobación del curso.
- A mayor nivel en la motivación superficial, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente, debido a que se encontró una correlación positiva de grado medio, esto es debido a que, la motivación superficial se encontró en un nivel regular con el 43.2% de los estudiantes, lo que significa que, estos estudiantes dejan ver la intención del menor esfuerzo y tiempo, de hacer la tarea mínimamente bien, solo para evitar el fracaso.
- En cuanto a la variable motivación de rendimiento y su relación con el rendimiento académico, se identificó que existe una correlación positiva moderada, en consideración a que la variable rendimiento se encontró en nivel alto con el 41.9% de los estudiantes, lo que significa que son personas que tienen tendencia a sobresalir en lo que realizan, superando los retos y buscando los medios para alcanzar las metas que se proponen; pero puede que utilicen de forma apropiada sus estrategias de aprendizajes que les permita aprender a aprender, por eso no cumplen con eficiencia sus tareas, lo que repercute en que no alcanzan un rendimiento alto, y por ende, tampoco una correlación alta.
- A mayor nivel en las atribuciones causales externas, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente. Esto con una correlación positiva baja, esto se explica en función de que la variable atribuciones causales se encontró en un nivel bajo con 64.9% de los estudiantes lo que indica que ellos, no les atribuyen a las causas externas su comportamiento o resultados que obtienen en las asignaturas; por lo que el dato de la variable en general indica que el estudiante no se siente afectado por el conjunto de factores externos, sin embargo, no logra obtener un rendimiento alto.

- Con respecto a la variable atribuciones causales internas, se encontró una correlación positiva moderada con la variable rendimiento académico, atribuyendo los estudiantes, en nivel alto, a su esfuerzo y capacidad, los resultados que obtienen en los estudios, lo que da la pauta para pensar que son factores que se encuentran bajo el control de ellos, sin embargo, el rendimiento que obtienen no es alto.
- Se encontró correlación positiva entre las atribuciones causales de rendimiento y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente. Esto puede explicarse debido a que las variables en cuestión se encuentran en nivel regular. En ese sentido, principalmente atribuyen a su esfuerzo, al profesor y las explicaciones que realiza en el aula, sin embargo, el rendimiento académico que obtienen no es alto, lo que permite interpretar que éstos dos elementos están incidiendo negativamente.
- Se comprobó que, a mayor nivel de motivación, mayor rendimiento académico se muestra en los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, del Centro Universitario de Oriente. Esto con una correlación positiva alta, lo que indica que los estudiantes son impulsados principalmente por una motivación profunda, seguido de una motivación de logro, lo cual se traduce como bueno, puesto que se caracterizan por determinar sus propias necesidades de exploración, curiosidad y poner en práctica lo que han aprendido, mostrando interés por comprender los contenidos de las asignaturas, por aprender algo nuevo y asumir su propia responsabilidad.

RECOMENDACIONES

- A las autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala proporcionar lineamientos a seguir para realizar de forma sincronizada y bajo un mismo enfoque, la transformación del sistema educativo por objetivos hacia una formación por competencias.
- A las autoridades del Centro Universitario de Oriente –CUNORI-, crear un programa de formación docente, específicamente en la educación con enfoque en competencias, que contenga módulos secuenciales e integrados hacia un mismo fin, que permitan especializar a los profesores para ejercer la docencia bajo el nuevo modelo educativo requerido; estipulando que el mismo sea de carácter obligatorio para los profesores contratados para éste Centro.
- Al coordinador académico del Centro Universitario de Oriente, considerar la implementación coordinada e institucional de la propuesta presentada en el presente informe, que provee elementos básicos que orientan a los profesores sobre los pasos a seguir para iniciar una transformación del sistema educativo hacia una formación centrada en el estudiante.
- A los profesores de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, considerar que los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje enfocado en motivación profunda, por lo que las estrategias de aprendizaje y los métodos de docencia que se apliquen deben ser en función de un aprendizaje significativo, prefiriendo metodologías activas y participativas que permitan que el estudiante aprenda a aprender.
- A los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, plan fin de semana, considerando que cuentan con un enfoque de motivación profunda, tomar conciencia de las necesidades y procesos de su propio aprendizaje, por lo que deben procurar proveerse de estrategias apropiadas que les permita aprender a aprender, de manera que desarrollen las competencias de su profesión con menos dificultades.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca Lozano, A., & Porto Rioboo, A. (2000). *Manual de la Escala CEAP 48 Escala motivación académica y estilos atribucionales*. Coruña, España.
- Barca Lozano, A., Porto Rioboo, A., Santorum Paz, R., Brenlla, J. C., Morán Fraga, H., & Barca Enriquez, E. (s.f.). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/18.pdf>
- Beltrán Barco, A., & La Serna Studzinski, K. (2008). ¿Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios?: un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. Perú: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Recuperado de <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/342/DD0809.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis. Butcher, H. J. (1979). *Inteligencia humana: su naturaleza y evaluación*. Madrid: Marova
- Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. España: Ediciones Rialp.
- Castaño, J. J., Cerón, A. C., Collazos, A. K., Molina, A. M., Osorio, J., Ospina, A., . . . Zambrano, O. E. (2012). Factores que inciden en la motivación académica en un programa de medicina, Manizales Colombia, 2010. *Archivos de Medicina (col)*, 12(1), 46-61. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273824148005.pdf>
- Castejón Sandoval, O. (2011). *Diseño y análisis de experimentos con Statistix*. Maracaibo, Venezuela: Fondo Editorial Biblioteca Universidad Rafael Urdaneta. Recuperado de <https://vdocuments.es/dise-no-y-analisis-de-experimentos-con-statistix.html>
- Cejas Martínez, M. (s.f.). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre sector educativo y el productivo*. Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/134_la-educacion-basada-en-competencias3.pdf



- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2006). *Repitencia y deserción universitaria en américa latina*. Santiago, Chile: Universidad de Talca/UNESCO. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2006/05/repitencia-y-desercion-universitaria-en-latinoamerica.pdf>
- Centro Universitario de Oriente. (2017). *Actualización del Manual de Organización del Centro Universitario de Oriente -CUNORI-*. Chiquimula, Guatemala: Centro Universitario de Oriente/Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Centro Universitario de Oriente de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019). *Anuario Estadístico*. Chiquimula, Guatemala: Control Académico/ CUNORI/USAC.
- Centro Universitario de Oriente de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019). *Archivo electrónico y base de datos de los créditos académicos de los estudiantes*. Chiquimula, Guatemala: Control Académico CUNORI/USAC.
- Chiavenato, I. (2005). *Administración de recursos humanos* (5.^a ed.). Colombia: McGraw-Hill.
- Crispín, M. L., Gómez, T., Ramírez, J. C., & Ulloa, J. R. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. México: G. Ulloa.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Teoría de la evaluación cognitiva y algunos comentarios sobre la crítica de Calder y Staw. *Revista de personalidad y psicología social*, 31(1), 81-85. Doi:10.1037/h0076168
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitar la motivación óptima y el bienestar psicológico en los dominios de la vida: Corrección de Deci y Ryan (2008). *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 262. Doi:10.1037/0708-5591.49.3.262
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. España: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www2.uipgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Diccionario Enciclopédico Larousse. (1992). España: Editorial Planeta, S.A.



- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, USA: Random House. Recuperado de <https://openlibrary.org/books/OL3424024M/Mindset>
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. Doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Enciso Acosta, A. (2013). *Factores motivacionales en el alumnado de educación secundaria obligatoria y adultos para el estudio de la lengua extranjera (inglés)* (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2115>
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research Psychology*, 4(2), 221-238. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821005.pdf>
- Fernández Sevillano J., & Rusiñol Estragués, J. (2003). *Economía y psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación*. Barcelona: Fundación de la Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de https://www.uoc.edu/dt/2012_8/20128.pdf
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- García Caal, E. R. (Enero - junio de 2015). Percepción docente del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la USAC Guatemala que trabajan y estudian. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 5-14. Doi: <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.741>
- García Esquivel, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar* (Trabajo fin de máster). Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación, España. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1179/Garcia_EsquivelRaquel.pdf
- González-Pineda, J. A., & Núñez-Pérez, J. C. (Coords.). (1998). Dificultades de aprendizaje escolar. *Revista Galeno-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4(3), 297-299. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6697/RGP_421.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- González, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/62109/00820092000092.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Education.
- Huertas J. A. (1997). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Huertas_JuanAntonio/publication/31854774_Motivacion_quer_er_aprender/links/5bbf86e0458515a7a9e29129/Motivacion-querer-aprender.pdf
- Jourden, F. J., Bandura, A., & Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(3), 213-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378891>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). Una lista categorizada de definiciones de motivación, con una sugerencia para una definición consensuada. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF00993889>
- Luque, E. J., & Sequi, J. R. (2002). *Modelo teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior*. Catamarca, Argentina: Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Catamarca. Recuperado de <http://editorial.unca.edu.ar/Publicaciones%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/NOA2002/Modelo%20Rendimiento%20Academico.pdf>
- Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/73318/EI%20FRACASO%20ACAD%20MICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Marqués, P. (7 de agosto de 2011). Los medios didácticos y los recursos educativos. En Peré Marqués & Tecnología Educativa. [Página Web]. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Marqués, P. (2015). Técnicas didácticas con TIC: y otras cuestiones del ámbito educativo. [Página Web]. Recuperado de <http://peremarques.net/didacticacontic.htm>
- McClelland, D., Atkinson, J. Clark, R., & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Clofts Inc. Recuperado de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b4439611&view=1up&seq=4>
- McRobbie, C., & Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193-208. doi: 10.1080 /0950069970190205
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13(4), 314-319. doi:10.1037/0012-1649.13.4.314
- Moreno-Murcia, J. A., & Silveira, Y. S. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441
- Murray, H. A., & McAdams, D. P. (2007). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195305067.001.0001
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5354>
- Ortiz, E. J., & Vicente, O. (2010). *La motivación personal y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de 2do. año, jornada nocturna de la escuela de Ciencias Psicológicas* (Tesis de licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencias Psicológicas, Guatemala. Recuperado de <http://www.repositorio.usac.edu.gt/id/eprint/12651>



- Palmero, F. (s.f.). Motivación: conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21). Recuperado el 12 de noviembre de 2019, de reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., & Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/25363/s57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paoloni, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1360>
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232445042_Intraindividual_differences_in_students'_motivation_and_selfregulated_learning
- Puente Ferreras, A. (2004). *Psicología básica: introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=OUY2yQjBtwkC&pg=PA5&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Quirós, P., & Cabestros, R. (2008). *Funciones activadoras: principios básicos de la motivación y emoción (Manuales)*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Romero, M., & Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 87-105. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a04.pdf>
- Ruiz, D. F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Revista de la facultad de Psicología*, 8, 145-170. doi:<https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.898>



- Schunk, D. H. (1996). Influencias de la meta y la autoevaluación durante el aprendizaje de habilidades cognitivas de los niños. *Revista Estadounidense de Investigación Educativa*, 33, 359-382. doi:10.3102 / 00028312033002359
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa* (6.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Shavelson, Richard & Bolus, Roger. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1) 3-17. doi: 10.1037/0022-0663.74.1.3
- Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona, Edebé. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20los%20determinantes%20del%20rendimiento%20en%20los%20estudios%20universitarios%20-%20Tejedor.pdf>
- Vásquez, D. (2000). *Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del plan diario, jornada nocturna, de la escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala* (Tesis de maestría). Universidad de San Carlos de Guatemala, Departamento de Postgrado, Guatemala. Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1157.pdf
- Villamizar Acevedo, G., & Romero Velásquez, L. C. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 41-54. doi: <https://doi.org/10.18359/reds.891>
- Watson, J. B. (1914). *Behavior: an introduction to comparative psychology*. New York: Henry and company. Recuperado de <https://archive.org/details/behaviorintroduc00watsuoft/page/n3/mod e/2up>



Wentzel, K. (1996). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores del ajuste escolar. En B. Weiner (Autor) & J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Motivación social: Comprensión del ajuste escolar de los niños*. Boston: Cambridge University Press. doi: 10.1017 / CBO9780511571190.012

Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>

Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press. Recuperado de https://openlibrary.org/books/OL7028310M/Dynamic_psychology



APÉNDICES

APÉNDICE 1

PROPUESTA DE GUÍA METODOLÓGICA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

1 Introducción

Ésta guía tiene como propósito orientar a los profesores sobre los pasos a seguir para iniciar a transformar el sistema educativo actual hacia una formación por competencias, así como proveer ideas para fortalecer la práctica docente implementando estrategias de aprendizaje dirigidas a que los estudiantes desarrollen un aprendizaje con enfoque profundo y no superficial. Debe considerarse que un cambio hacia la formación por competencias no puede realizarse con esfuerzos aislados de profesores, sino debe ser un lineamiento de carácter institucional en donde deben converger todos los entes y actores que intervienen en el sistema educativo.

No importando el modelo educativo que se implemente, el papel del profesor siempre será indispensable en el aprendizaje, lo que cambia de modelo a modelo es el rol que adopta. En esta propuesta, el rol propuesto es de facilitador y orientador del aprendizaje, teniendo en sus manos la responsabilidad de elegir las estrategias, métodos y planificación adecuada para que el estudiante obtenga un aprendizaje significativo, así como proveerle de mecanismo de aprendizaje para que los estudiantes sean autónomos y aprendan a aprender. Para ello el profesor debe formarse y actualizarse, de esa forma podrá conformar un proceso educativo idóneo, de acuerdo a las exigencias de los que aprenden, así como de lo que se requiere en el mercado laboral o disciplina del conocimiento para poder ser un profesional competente.

La presente propuesta se encuentra estructurada con tres principales apartados: en el numeral 2. Se expone el problema que se desea intervenir, en el 3. Se describe la fundamentación teórica, y en el numeral 4. Se desarrolla la metodología propuesta para la implementación del aprendizaje centrado en estudiante, el cual tiene un enfoque en competencias.

2 Problema que se desea intervenir

En la actualidad el sistema educativo universitario parece aferrarse a seguir con el método de la lección magistral que implica el esquema de explicación-estudio-examen. De hecho, incluso los exámenes de ingreso están planteados en el modelo memorístico sin exigir en ningún caso destrezas cognitivas que muestren el grado de pensamiento. El enseñar a pensar es una estrategia pendiente en todo el sistema educativo.

Por su parte, los estudiantes tratan de adaptarse a ese sistema, sin embargo, en el camino muchos se convierten en estadísticas de deserción, repitencia, permanencia de períodos extensos en la carrera, largos períodos de tiempo para graduarse, entre otros.

En ese contexto, centrandolo la atención en el estudiante, se entiende que la motivación se encuentra directamente relacionada con la forma de aprender, puesto que ésta implica los procesos que el estudiante lleva a cabo para la activación, dirección y persistencia de la conducta en el ámbito educativo; Por ello, el aprendizaje representa cosas distintas para cada estudiante en función de su historia personal y de su percepción de la situación. Esto, lleva a los estudiantes a actuar de una u otra manera cuando estudian y a hacerlo por motivos diferentes. Por lo tanto, conocer cuáles son los principales impulsores de motivación, contribuye a poder influir en la consecución de su aprendizaje. Hacia allí fue encaminada la investigación presentada en éste informe. De ello, se obtuvo que los estudiantes sujetos de estudio, son personas motivadas con un enfoque profundo y también de rendimiento, que atribuyen sus éxitos y fracasos a causas principalmente internas. Es decir, son estudiantes que se caracterizan por buscar la comprensión del contenido y ampliar la información, por lo que tienen preferencia por estrategias eficaces de estudio que establezcan vínculos entre lo estudiado, sin eludir el esfuerzo que sea necesario. Estas características encontradas en los estudiantes no tienen coherencia con el sistema educativo tradicional que impera.

Esta situación no es ajena de quienes dirigen la Universidad, puesto que desde el 2012, la Universidad de San Carlos ha dictado lineamientos encaminadas al cambio del sistema educativo tradicional, puesto que, el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en el punto 6 inciso 2, del acta 22-2012, acordó en el marco de la armonización académica, considerar parámetros mínimos de calidad, entre los cuales solicitó: Disminución de los índices de permanencia y el aumento de la eficiencia terminal (disminución del tiempo de graduación, aumento del número de graduados), disminución de los índices de repitencia y deserción. Desarrollar un proceso para que se transformen los planes de estudio de un enfoque por objetivos académicos hacia una formación por competencias. Así como para **sistematizar el aprendizaje en torno al estudiante**, propiciando el rol del docente como facilitador del aprendizaje.

En función de lo antes descrito, se propone una metodología para el aprendizaje centrada en el estudiante, basada en una formación por competencias. Sin embargo, la propuesta es presentada a groso modo, puesto que se requiere interiorizar en las unidades académicas para diseñar los procedimientos metodológicos específicos, siendo entonces que con esto se pretende dar una primera aproximación y pasos generales que den respuesta a las necesidades expresadas por los estudiantes en el estudio, que coincide con lo requerido por el CSU de la USAC en la resolución antes mencionada.

3 Fundamentación pedagógica

Desde una perspectiva epistemológica, entendida como, que es la que atañe al estudio crítico del desarrollo, métodos y resultados de las ciencias, por lo tanto, debe analizar los procedimientos operativos particulares de cada práctica científica. *Diccionario Enciclopédico Larousse*, 1992). Y siendo que la Universidad de San Carlos de Guatemala su misión, visión y los procesos que se ponen en marcha para su ejecución, parten desde una concepción del ser y saber humano, y su cooperación con la sociedad conservando, promoviendo y difundiendo la cultura y el saber científico. Así mismo, está sentando las bases para la transformación del modelo educativo tradicional emigrar a un proceso educativo centrado en el estudiante, propiciando el rol del docente como facilitador del aprendizaje. Lo anterior, lleva a asumir una postura de articulación teórico-metodológica para la formulación de la propuesta, marcando un principio para el desarrollo y operatividad del nuevo sistema educativo que pretende asumir la USAC.

Desde la perspectiva teórica, como premisa se consideran dos vertientes principales sobre la concepción del aprendizaje; por una parte, se considera a Piaget con su teoría cognitivo-constructivista y por otra parte a Vygotsky con su aporte histórico cultural. Ésta dualidad ha llevado a considerar una nueva manera de enfrentar el aprendizaje, una nueva manera de organizar el pensamiento, comprendiendo que el conocimiento es producto de una realidad compleja, dinámica e histórica social.

Y desde la perspectiva metodológica es considerada como aquel proceso de enseñanza que facilita la transmisión de conocimientos, la generación de habilidades y destrezas que permite lograr un desempeño idóneo y eficiente al individuo para que incluya todos sus saberes y competencias adquiridos en su formación y que pueda ser utilizado para y en el trabajo. (Cejas, s.f.).

4 Desarrollo metodológico

La transformación desde un enfoque por objetivos académicos hacia una formación por competencias, supone un cambio radical de cultura para la Universidad y sus procesos. El pilar fundamental de estos cambios, es la armonización del sistema educativo, lo cual pretende ser la respuesta a la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento. Es esta nueva situación la que justifica la necesidad de cambio del modelo educativo actual.

El diseño propuesto en este documento está basado en tres fases secuenciales en su aplicación: transformación de los planes de estudio, adaptación de la guía programática, y elaboración de plan de clase. A continuación, se presenta un esquema representativo de propuesta.

Figura 15

Esquema de propuesta de la guía metodológica



Fuente: Elaboración propia

4.1 Planes de estudio

Las bases para la transformación de los planes de estudio por objetivos hacia competencias, deben ser planteadas por la USAC de forma institucionalizada, en consideración a la armonización educativa. Esta adecuación debe concebirse como producto del trabajo en equipo de los profesores y coordinador de la carrera, así como asesores especializados en diseño de planes de estudio. El análisis del plan de estudios implica básicamente los siguientes elementos:

- **Definición y objetivos de la carrera** contextualizado en la región donde se opera;
- **La estructura del plan de estudios**, es decir la definición de los ciclos académicos, según la naturaleza de la carrera pueden ser semestral o anual, así como las prácticas profesionales necesarias, EPS o privados y el trabajo de graduación.
- **Pensum de estudios**, aquí debe analizarse si seguirá como un pensum abierto, semi abierto o pensum cerrado, considerando la premisa de conocimientos previos requeridos, cuidando la secuencia y la dosificación de asignaturas fundamentales que forman las competencias.
- **Áreas del conocimiento**, las cuales se definen como el ámbito de formación donde se organiza y conjugan los contenidos temáticos que se integran en función de similitudes generales.

- **Red curricular**, es la que muestra todas las asignaturas que se llevan en la carrera, con sus respectivos códigos, así como prerrequisitos.
- **Definición de competencias genéricas**, según la disciplina del conocimiento que se trate, su promoción debe llevarse a cabo de manera transversal en todas las materias o asignaturas de la carrera. Un ejemplo de estas competencias: comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, creatividad e innovación, entre otras.
- **El perfil de ingreso y egreso**, debe describirse en función de los conocimientos básicos, las habilidades y actitudes requeridas para el ingreso a la carrera. Y en el perfil de egreso debe identificarse y definirse las capacidades con las que saldrá el nuevo profesional. Esto es importante, puesto que esta es la base para las guías de estudio y las competencias a las que debe aportar cada materia o asignatura.

Considerando lo anterior, los planes de estudio enfocados en competencias tendrían que quedar diseñados en tres apartados o elementos básicos:

- Competencias (genéricas y específicas) que deben poseer los egresados de cada carrera.
- Dimensiones o aspectos principales de la formación.
- Áreas curriculares en las que se agrupan las asignaturas.

4.1.1 Rol del profesor y del estudiante

Por su parte al profesor le compete planificar, elegir las estrategias y actividades que dirijan al estudiante hacia un aprendizaje profundo y a la vez al logro de las competencias descritas en el perfil de egreso. Adopta un papel de facilitador del conocimiento. Mientras que el estudiante, como protagonista principal del aprendizaje, es responsable de su propio proceso de aprender a aprender, la responsabilidad de hacer sus actividades mediante la orientación del profesor y con la interacción con sus compañeros permitirán que cada vez se vuelvan más autónomos en su aprendizaje. Al inicio de la carrera, en los primeros cursos si necesitará mayor acompañamiento por parte del profesor, pero conforme va avanzando debe ir adquiriendo las herramientas y actitudes que le permitan aprender de forma independiente.

4.1.2 Aprendizaje

Cuando una universidad adecua sus planes de estudio y define las competencias que han de desarrollar sus estudiantes, pero la docencia permanece igual, el cambio no se produce, por ello es necesario comprender lo que implica un proceso de enseñanza por competencias, puesto que se deben tomar en cuenta las competencias en las estrategias y actividades que se utilicen, esto dará lugar a una forma diferente de aprender.

Es importante reconocer que no todo se aprende de la misma forma, las diferentes disciplinas del conocimiento tienen sus particulares metodologías para acceder al conocimiento y cada profesión requiere de diferentes estilos de aprendizaje, por ello, cada carrera debe construir y adecuar sus procesos de aprendizaje hacia las competencias. Lo que, si se tienen en común, es que todas buscan un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Para que el estudiante desarrolle las competencias genéricas y específicas de propias de cada disciplina del conocimiento, es necesario que aprendan en función de los tres elementos de las competencias:

- **Aprendizaje de conocimientos:** este es el saber. Este incluye dos tipos de conocimientos: el factual (elementos básicos propios de la disciplina) y el conocimiento de conceptos (principios, teorías, modelos o estructuras)
- **Desarrollo de habilidades o contenidos procedimentales:** éste se refiere al saber hacer. Desarrollar una habilidad implica conciencia de los pasos que conforman el proceso, aplicación y adaptación del proceso a distintas situaciones y contextos, y evaluación y mejora continua del procedimiento.
- **Aprendizaje de actitudes y valores:** significa aprender a ser. El clima del aula, las relaciones que establece el profesor con los estudiantes y ellos entre sí, establecimiento de normas claras y congruentes y consecuencias de no respetar los límites, ayudarán a la autorregulación. (Puig Rovira , 1996) propone en su teoría de la construcción de la personalidad moral, un conjunto de actividades didácticas que fortalecen las competencias relacionadas con la personalidad moral: autoconocimiento y autoestima, conocimiento y valoración de los demás, capacidades para el diálogo, comprensión crítica y razonamiento moral, autorregulación y autonomía.

4.2 Adecuación de las guías programáticas

Cuando a un profesor le asignan una materia a impartir, lo primero que debe hacer es revisar el plan de estudio de la carrera, para que pueda ubicar a qué área curricular pertenece su asignatura, el descriptor del curso, los prerrequisitos y el aporte o las competencias con las que contribuye al perfil del egresado. Esto es importante en un enfoque de competencias porque lo que se espera es que los estudiantes desarrollen actividades de manera competente en el ejercicio de su profesión. No se debe confundir la guía programática o de estudio con el plan de clase.

Por lo general la coordinación de la carrera cuenta con un formato de guía programática establecido, así mismo, con antecedentes de guías programáticas de cada curso, a menos que la materia asignada al profesor haya sido de reciente incorporación al pensum de estudio, producto de una actualización o

reestructura. Si fuera una materia nueva incorporada, lo primero que debe hacer el profesor es consultar el descriptor de cursos en el cual constan los contenidos mínimos a impartir.

Por lo general en nuestro contexto las guías programáticas contienen los siguientes apartados:

- Carátula de la guía, la cual contiene el logo de la USAC y en este caso también de CUNORI, el encabezado de identificación de la USAC, la unidad académica y la carrera: el nombre del profesor o profesora que imparte el curso, el año o edición al que pertenece la guía.
- Área de descripción del curso, en este espacio debe colocarse el nombre formal del curso, el código, el ciclo, cursos prerrequisito, créditos que contiene, horas semanales necesarias de clase, horario en el que será impartido y el espacio físico o aula en el que se imparte.
- Objetivos de aprendizaje,
- Contenido a impartir,
- Metodología, en este espacio debe especificarse las estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza a utilizar de acuerdo a los demás a abordar.
- Evaluación, en este espacio debe especificarse la manera en que se ponderan y la forma de evaluación de los aprendizajes
- Bibliografía, este es el último apartado, el cual consta el respaldo literario a utilizar de acuerdo a los contenidos del curso.

A continuación, se aborda cada uno de los apartados que deben desarrollarse en la guía, haciendo visible el momento en el que se adaptan las competencias.

4.2.1 Objetivos de aprendizaje

Un objetivo de aprendizaje es algo que los estudiantes deberán alcanzar como consecuencia de haber realizado las actividades de aprendizaje del curso. Los objetivos de aprendizaje son la clave para orientar todas las actividades del curso, por ello deben plantearse de forma clara y precisa. Según la literatura que se consulte, existen diversas formas de formular un objetivo de aprendizaje, que coinciden en 2 elementos mínimos: acción y objeto.

La acción se refiere al verbo que indica e implica el nivel de profundidad del aprendizaje a alcanzar por el estudiante, por ejemplo: Explicar, desarrollar, definir, contrastar, identificar, interpretar, entre otros. Mientras que el elemento objeto está relacionado con el contenido o temas de aprendizaje. Un objetivo de aprendizaje, del curso de mercadotecnia III, que trata sobre el estudio de mercado, sería:

Al finalizar el curso los estudiantes serán capaces de describir las percepciones que los clientes tienen de determinado producto.

La diferencia entre un objetivo de enseñanza y un objetivo de aprendizaje, es que en el de enseñanza se expone lo que pretende lograr el profesor en el curso, mientras que en el de aprendizaje es lo que se pretende alcanzar en el estudiante.

Lo expresado anteriormente es un ejemplo de objetivos generales, los cuales se expresan de forma global lo que se espera al finalizar el curso. Estos objetivos generales deben desglosarse en objetivos específicos en donde se expresan las metas más específicas. La importancia de los objetivos específicos es que son los que permiten llevar a la práctica el enfoque por competencias, las cuales deben conducir al logro del objetivo general y éste a su vez al logro de las competencias del perfil de egresado.

En esta propuesta se toma de referencia la definición de competencias utilizada en la guía del docente para el desarrollo de competencias, por lo que la **competencia** se define como: “la capacidad del alumno para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios; para resolver tareas complejas en diversos contextos, de manera eficaz y responsable” Marco conceptual (citado por Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa, 2012, p.13).

Es con los objetivos específicos que se visualiza la competencia (conocimiento, habilidades, valores o actitudes). A continuación, se presenta un ejemplo de objetivos específicos:

Tabla 30

Ejemplo de objetivos específicos

Ejemplo: Asignatura: Mercadotecnia III. Estudio de Mercado	Conocimientos	Habilidades	Valores y actitudes
Explica los elementos fundamentales para un estudio de mercado.	X		
Valora la importancia de la fiabilidad de los datos recopilados.			X
Interpreta los datos estadísticos.		X	

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en los ejemplos anteriores se expresan objetivos que tienen relación con los tres componentes de una competencia: El saber, hacer, y saber ser. Los mismos deben ser congruentes con el objetivo general y este con las competencias del perfil del egresado a las que aporta el curso.

4.2.2 Organización de los temas

Este apartado toma relevancia debido a que los temas deben ser ordenados en concordancia con los objetivos generales del curso, aquí se coloca una lista de contenido por aprender, los cuales aportan al logro del objetivo. Algunas literaturas consultadas, proponen que el contenido del curso puede

plasmarse en mapa conceptual, el cual se presente a los alumnos para que ellos puedan ver en una sola imagen la secuencia de aprendizaje que llevará el curso; y cada vez que se inicie un nuevo tema mostrarlo de nuevo para ir visualizando el avance y lo que falta por alcanzar.

Otro punto importante en este apartado es planear el tiempo necesario para abordar los temas, debe considerar el número de sesiones que se llevará agotar cada tema. Un ejemplo para la organización de los temas es el siguiente:

Tabla 31

Ejemplo de distribución de temas

Objetivo	Tema	Semana/ fechas

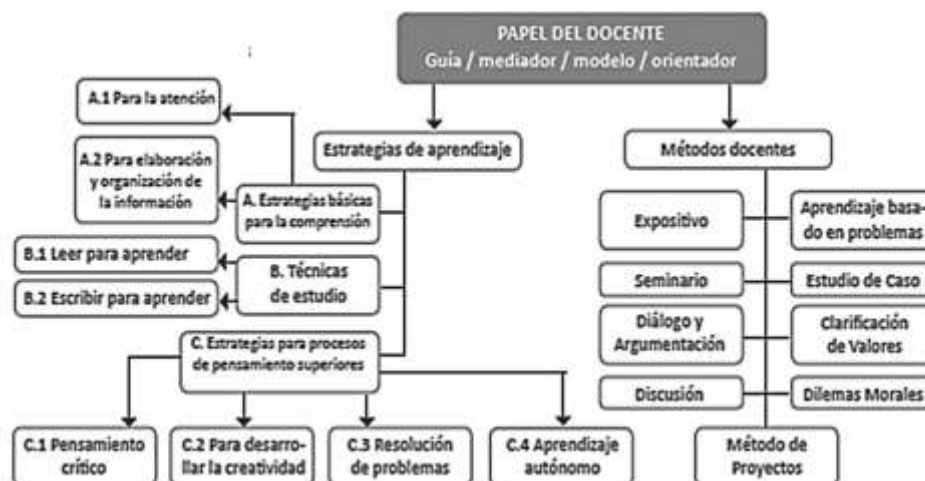
Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Estrategias de aprendizaje y métodos docentes

Las estrategias de aprendizaje y los métodos de enseñanza se convierten en los vehículos necesarios para llegar y alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos. La clave aquí es que el profesor debe tener la capacidad para elegir los métodos de enseñanza y promover las estrategias de aprendizaje adecuadas para el logro de los objetivos. A continuación, se presentan algunas ideas que pueden ser útiles para que el profesor considere en la aplicación de su curso.

Figura 16

Estrategias de aprendizaje y métodos docentes



Fuente: (Crispín Bernardo, Gómez Fernández, Ramírez Robledo, & Ulloa Herrero, 2012),

Estrategias de aprendizaje se entienden como el conjunto de técnicas o actividades que se utilizan de manera intencionada para optimizar el aprendizaje. De acuerdo con la competencia que se persigue

desarrollar se elige la estrategia. Cómo puede observarse en la figura anterior se presenta una clasificación de las estrategias de aprendizaje, de acuerdo al objetivo y competencia que se desea alcanzar.

- Estrategias básicas para la comprensión: estas incluyen técnicas para promover la atención, de procesamiento y organización de información.
- Las técnicas de estudio: Son el conjunto de técnicas que los estudiantes pueden utilizar para aprender a aprender.
- Estrategias para procesos de pensamientos superiores: Es el conjunto de técnicas que se utilizan para desarrollar liderazgo intelectual, creatividad e innovación; estos procesos son los relacionados con el pensamiento crítico.

En cuanto al método docente, se entenderá según la definición proporcionada por De Miguel (2005), Es el conjunto de decisiones sobre los procedimientos y recursos a utilizar que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, permiten dar respuesta a la tarea educativa.

Lo anterior significa que el profesor elige los métodos dependiendo los objetivos que pretende alcanzar en el curso. Para elegir debe considerar algunos aspectos como que se indican en el manual docente (Crispín Bernardo, Gómez Fernández, Ramírez Robledo, & Ulloa Herrero, 2012):

- “Las competencias a las que está ligada la materia
- El nivel de maduración de los estudiantes
- El lugar de asignatura dentro del currículum
- La estructura lógica de la materia
- Los conocimientos y experiencias previas del estudiante
- Los estilos de aprendizaje del estudiante
- El tamaño del grupo
- El horario
- La duración de la clase
- El aula o lugar y modalidad (presencial o virtual) en la que se realizará la clase
- Las necesidades de los estudiantes.”

4.2.4 Recursos educativos y medios didácticos

También es responsabilidad del profesor el definir el medio y recursos didácticos apropiados para el logro del aprendizaje Marqués (2011), lo define como:

- Medio didáctico: es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, un libro de texto.
- Recurso educativo: Es cualquier material que se utiliza con una finalidad didáctica. El profesor debe tener el cuidado de elegir los que tengan coherencia con los objetivos, métodos, la evaluación y los recursos utilizados.

Los medios educativos y recursos didácticos tienen efecto directo en la motivación del estudiante, en la forma de guiarlos, proporcionar información, apoyar las clases expositivas, practicar y realizar ejercicios. Aquí toma relevancia el uso de las TICs en la educación, las cuales se han convertido en un medio eficiente para facilitar el aprendizaje.

4.2.5 Evaluación

Evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje es una de las tareas más importantes del profesor y más temidas por el estudiante, cuando la evaluación es únicamente de carácter superficial, en donde se requiere que el estudiante repita de memoria lo que se aprendió en clase. En cambio, con el enfoque por competencias la evaluación es guiado hacia un aprendizaje con enfoque profundo en donde se determina orientación de los aprendizajes de los estudiantes y el grado de logro de los objetivos de aprendizaje.

Pero, **¿Para qué se evalúa?** Principalmente las evaluaciones persiguen cuatro fines básicos:

- Comprobar el logro de los objetivos
- Orientar el aprendizaje
- Retroalimentar para mejorar
- Otorgar calificaciones

¿Qué evaluar? Se evalúa lo que se pretende que aprendan los estudiantes y esto está expresado en los objetivos de aprendizaje. Lo que significa que se debe retomar lo expresado en los objetivos específicos y las competencias que allí si indicaron que se pretendían alcanzar, se debe cuidar de no evaluar objetivos por un lado y competencias por otro, sino de forma integrada.

¿Con qué instrumentos evaluar? Lo que se pretende es obtener la evidencia del logro de los objetivos. En el enfoque de competencias se recomienda integrar la evaluación a las actividades de aprendizaje. Cómo se indica en la guía del docente, Crispín, Gómez, Ramírez y Ulloa (2012), "Es necesario recordar que para que el estudiante desarrolle las competencias genéricas y profesionales necesita aprender un conjunto de conocimientos conceptuales (hechos, datos, conceptos, teorías, principios); de habilidades y de actitudes" (p.62). Los cuales deben ser evaluados con sus técnicas apropiadas. Es decir, que para evaluar es aconsejable dividir en dos partes, por un lado, técnicas para evaluar el conocimiento, y por

el otro, técnicas que permitan evaluar las habilidades y actitudes. A continuación, se presenta una figura que proporciona ideas importantes sobre el qué evaluar y con qué instrumentos.

Figura 17

Qué evaluar y con qué instrumentos



Fuente: (Crispín Bernardo, Gómez Fernández, Ramírez Robledo, & Ulloa Herrero, 2012).

4.3 Plan de clase

El plan de clase es la herramienta que permite al profesor organizar los contenidos, los elementos y el tiempo para cada sesión de clase a realizar. Si bien el plan de clase es necesario, no es recomendable elaborar los planes de todo el curso desde el inicio, sino más bien, es conveniente que se vayan realizando poco a poco por bloques de sesiones.

Para elaborar el plan es necesario considerar la secuencia didáctica, que se entiende como un conjunto de actividades sucesivas que el profesor lleva a cabo con el fin de enseñar un contenido. Una de las características consiste en dividir el tiempo de la clase en sus tres fases clásicas: inicio, desarrollo y cierre.

Para diseñar la secuencia didáctica deben tomarse en cuenta los procedimientos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de acuerdo al contenido y al grupo de estudiantes, con la finalidad de que sean aprovechados los 135 minutos de clase efectiva en cada sesión.

- En la fase de inicio: se realiza un recordatorio de lo aprendido en la clase anterior y les hace ver el valor de lo que van aprender en la presente sesión, vinculando esto con conocimientos previos.
- Desarrollo: Impulsarlos a entender y juzgar la información, analizarla, comparar posiciones, argumentar y concluir. Aplican lo aprendido.
- Cierre: aquí se hace una síntesis de lo aprendido en la sesión reforzando donde observó dificultad, promueve la práctica para ejercitar y dominar lo aprendido.

El plan de clase es un documento personal de cada profesor, puesto que es una herramienta de trabajo para su docencia, por ello no debiera ser un formato obligatorio, sin embargo, si puede enumerarse los aspectos mínimos que debe contener.

- Información descriptiva del curso: en la cual debe detallarse elementos como el nombre del curso, el ciclo y sección al que se imparte, la fecha y hora en la que se realizará la sesión de clase, y el nombre del profesor que imparte la asignatura.
- Unidad didáctica que se impartirá/contenido
- Objetivos específicos de la unidad
- Planeación detallada de las sesiones, la cual debe contener: Número de sesión, la secuencia didáctica y el tiempo para cada fase, estrategias y métodos de docencia, actividades, medios didácticos y recursos educativos.

A continuación, se proporciona un ejemplo de la planeación detallada de las sesiones:

Tabla 32

Formato de planeación de clase

Sesión No.	Tema:	Fecha prevista:		
Tiempo	Secuencia didáctica	Estrategias de aprendizaje y métodos docentes	Actividades	Medios didácticos y recursos educativos
	Inicio			
	Desarrollo			
	Cierre			

Fuente: Elaboración propia.

Repetir la tabla tantas veces sea necesario o sesiones de clase impartirá.

APÉNDICE 2
DATOS VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1 Aprobados y reprobados por ciclo

ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS						
CICLO	TOTAL ASIGNADOS	APROBADOS		REPROBADOS		TOTAL PORCENTAJE
I	385	263	68.31%	122	31.69%	100.00%
II	311	153	49.20%	158	50.80%	100.00%
III	396	326	82.32%	70	17.68%	100.00%
IV	365	307	84.11%	58	15.89%	100.00%
V	373	285	76.41%	88	23.59%	100.00%
VI	333	306	91.89%	27	8.11%	100.00%
VII	228	220	96.49%	8	3.51%	100.00%
VIII	211	202	95.73%	9	4.27%	100.00%
IX	235	208	88.51%	27	11.49%	100.00%
X	234	229	97.86%	5	2.14%	100.00%
XI	168	159	94.64%	9	5.36%	100.00%
XII	163	158	96.93%	5	3.07%	100.00%
TOTAL	3402	2816	82.77%	586	17.23%	100.00%

2.2 Aprobados y reprobados por carrera

TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS								
CICLO	CÓDIGO	ASIGNATURAS	TOTAL ASIGNADOS	APROBADOS		REPROBADOS		TOTAL %
I	41-F	Cómputo I	33	20	60.61%	13	39.39%	100.00%
	41-G	Cómputo I	54	21	38.89%	33	61.11%	100.00%
	104-F	Introducción a la Economía	35	35	100.00%	0	0.00%	100.00%
	104-G	Introducción a la Economía	64	42	65.63%	22	34.38%	100.00%
	95-F	Gerencia I	39	26	66.67%	13	33.33%	100.00%
	95-G	Gerencia I	64	47	73.44%	17	26.56%	100.00%
	135-F	Metodología de la Investigación	32	23	71.88%	9	28.13%	100.00%
	135-G	Metodología de la Investigación	64	49	76.56%	15	23.44%	100.00%
		I	385	263	68.31%	122	31.69%	100.00%
II	118-F	Matemática Básica	27	13	48.15%	14	51.85%	100.00%
	118-G	Matemática Básica	63	27	42.86%	36	57.14%	100.00%
	42-F	Cómputo II	22	8	36.36%	14	63.64%	100.00%
	42-G	Cómputo II	54	21	38.89%	33	61.11%	100.00%
	96-F	Gerencia II	21	18	85.71%	3	14.29%	100.00%
	96-G	Gerencia II	50	35	70.00%	15	30.00%	100.00%
	110-F	Lenguaje y Redacción	28	14	50.00%	14	50.00%	100.00%
	110-G	Lenguaje y Redacción	46	17	36.96%	29	63.04%	100.00%
		II	311	153	49.20%	158	50.80%	100.00%

III	97-F	Gerencia III	35	35	100.00%	0	0.00%	100.00%
	97-G	Gerencia III	67	67	100.00%	0	0.00%	100.00%
	58-F	Derecho Empresarial I	37	33	89.19%	4	10.81%	100.00%
	58-G	Derecho Empresarial I	72	38	52.78%	34	47.22%	100.00%
	136-F	Métodos Cuantitativos I	29	14	48.28%	15	51.72%	100.00%
	136-G	Métodos Cuantitativos I	48	38	79.17%	10	20.83%	100.00%
	140-F	Microeconomía	37	35	94.59%	2	5.41%	100.00%
	140-G	Microeconomía	71	66	92.96%	5	7.04%	100.00%
		III	396	326	82.32%	70	17.68%	100.00%
IV	119-F	Matemática Financiera I	32	19	59.38%	13	40.63%	100.00%
	119-G	Matemática Financiera I	43	30	69.77%	13	30.23%	100.00%
	128-F	Mercadotecnia I	45	32	71.11%	13	28.89%	100.00%
	128-G	Mercadotecnia I	66	55	83.33%	11	16.67%	100.00%
	137-F	Métodos Cuantitativos II	36	32	88.89%	4	11.11%	100.00%
	137-G	Métodos Cuantitativos II	46	43	93.48%	3	6.52%	100.00%
	220-F	Gerencia IV	51	50	98.04%	1	1.96%	100.00%
	220-G	Gerencia IV	46	46	100.00%	0	0.00%	100.00%
		IV	365	307	84.11%	58	15.89%	100.00%
V	129-F	Mercadotecnia II	31	14	45.16%	17	54.84%	100.00%
	129-G	Mercadotecnia II	63	36	57.14%	27	42.86%	100.00%
	46-F	Contabilidad I	39	24	61.54%	15	38.46%	100.00%
	46-G	Contabilidad I	55	54	98.18%	1	1.82%	100.00%
	59-F	Derecho Empresarial II	34	24	70.59%	10	29.41%	100.00%
	59-G	Derecho Empresarial II	55	50	90.91%	5	9.09%	100.00%
	3-F	Administración de Operaciones I	33	27	81.82%	6	18.18%	100.00%
	3-G	Administración de Operaciones I	63	56	88.89%	7	11.11%	100.00%
		V	373	285	76.41%	88	23.59%	100.00%
VI	47-F	Contabilidad II	36	29	80.56%	7	19.44%	100.00%
	47-G	Contabilidad II	51	49	96.08%	2	3.92%	100.00%
	130-F	Mercadotecnia III	22	22	100.00%	0	0.00%	100.00%
	130-G	Mercadotecnia III	44	44	100.00%	0	0.00%	100.00%
	76-F	Finanzas I	32	31	96.88%	1	3.13%	100.00%
	76-G	Finanzas I	55	55	100.00%	0	0.00%	100.00%
	4-F	Administración de Operaciones II	39	27	69.23%	12	30.77%	100.00%
	4-G	Administración de Operaciones II	54	49	90.74%	5	9.26%	100.00%
		VI	333	306	91.89%	27	8.11%	100.00%
VII	219-F	Derecho Empresarial III	60	57	95.00%	3	5.00%	100.00%
	131-F	Mercadotecnia IV	49	44	89.80%	5	10.20%	100.00%
	171-F	Seminario de Integración Profesional	60	60	100.00%	0	0.00%	100.00%
	77-F	Finanzas II	59	59	100.00%	0	0.00%	100.00%
		VII	228	220	96.49%	8	3.51%	100.00%

LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS								
CICLO	CÓDIGO	ASIGNATURAS	TOTAL ASIGNADOS	APROBADOS		REPROBADOS		TOTAL %
VIII	383-F	Gerencia V	53	52	98.11%	1	1.89%	100.00%
	292-F	Macroeconomía	51	51	100.00%	0	0.00%	100.00%
	43-F	Cómputo III	28	25	89.29%	3	10.71%	100.00%
	43-G	Cómputo III	25	25	100.00%	0	0.00%	100.00%
	218-F	Métodos Cuantitativos III	54	49	90.74%	5	9.26%	100.00%
		VIII	211	202	95.73%	9	4.27%	100.00%
IX	192-F	Métodos Cuantitativos IV	59	59	100.00%	0	0.00%	100.00%
	318-F	Finanzas III	58	58	100.00%	0	0.00%	100.00%
	39-F	Comercio Internacional I	59	34	57.63%	25	42.37%	100.00%
	320-F	Derecho Empresarial IV	59	57	96.61%	2	3.39%	100.00%
		IX	235	208	88.51%	27	11.49%	100.00%
X	300-F	Administración de Operaciones III	58	58	100.00%	0	0.00%	100.00%
	319-F	Finanzas IV	60	59	98.33%	1	1.67%	100.00%
	163-F	Psicología Aplicada a la Administración	61	61	100.00%	0	0.00%	100.00%
	384-F	Comercio Internacional II	55	51	92.73%	4	7.27%	100.00%
		X	234	229	97.86%	5	2.14%	100.00%
XI	385-F	Comercio Internacional III	42	42	100.00%	0	0.00%	100.00%
	386-F	Finanzas V	43	34	79.07%	9	20.93%	100.00%
	344-F	Problemas Socioeconómicos de Guatemala	41	41	100.00%	0	0.00%	100.00%
	295-F	Ética Profesional	42	42	100.00%	0	0.00%	100.00%
		XI	168	159	94.64%	9	5.36%	100.00%
XII	170-F	Seminario de Tesis	21	21	100.00%	0	0.00%	100.00%
	170-G	Seminario de Tesis	21	19	90.48%	2	9.52%	100.00%
	310-F	Seminario de Casos de Finanzas	39	39	100.00%	0	0.00%	100.00%
	308-F	Seminario de Casos de Administración	41	38	92.68%	3	7.32%	100.00%
	309-F	Seminario de Casos de Mercadotecnia	41	41	100.00%	0	0.00%	100.00%
		XII	163	158	96.93%	5	3.07%	100.00%
		TOTAL	3402	2816	82.77%	586	17.23%	100.00%

APÉNDICE 3
DATOS VARIABLE MOTIVACIÓN

3.1 Motivación profunda

MP Niveles

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	3	1.0	1.0	1.0
Bajo	11	3.5	3.5	4.5
Regular	51	16.3	16.3	20.8
Alto	209	66.8	66.8	87.5
Muy Alto	39	12.5	12.5	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Niveles de respuestas de motivación profunda

ÍTEMS	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes	4.47	1.60	25.24	46.96	21.73
Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que estoy aprendiendo	5.11	3.51	13.10	44.09	34.19
Me gusta aprender cosas nuevas en clases para profundizar después en ellas	2.88	6.39	19.81	50.16	20.77
Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo	3.83	3.51	15.34	46.01	31.31
Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios	9.27	7.67	30.03	35.14	17.89
Pienso que estudiar me ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad	2.88	2.56	16.29	40.89	37.38
Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles	2.56	9.27	21.73	44.09	22.36
Tengo buenas cualidades para estudiar	3.51	6.39	38.66	40.89	10.54
Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente	9.58	13.42	25.24	29.39	22.36
PROMEDIO	4.90	6.03	22.83	41.96	24.28

3.2 Motivación superficial

MS Niveles

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	15	4.8	4.8	4.8
Bajo	120	38.3	38.3	43.1
Regular	135	43.1	43.1	86.3
Alto	43	13.7	13.7	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Niveles respuestas motivación superficial

No.	ITEMS	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
2	Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación	9.6	18.8	36.4	22.4	12.8
5	Reconozco que estudio solo para aprobar	20.8	27.5	31.3	13.1	7.3
8	Estudio solo aquello que me van a preguntar en los exámenes	10.2	34.8	29.4	18.2	7.3
11	Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos	65.2	19.8	9.3	2.6	3.2
14	Me considero un alumno del montón	41.2	31.6	18.5	7.0	1.6
17	Es muy importante para mí que los profesores señalen exactamente lo que debemos hacer	3.8	4.5	26.5	36.4	28.8
20	Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros o amigos	18.2	24.3	29.1	20.4	8.0
22	A la hora de hacer exámenes tengo miedo de reprobar	8.9	13.7	21.1	31.3	24.9
24	Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros	18.2	24.3	29.1	20.4	8.0

3.3 Motivación de rendimiento

MR Niveles

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	3	1.0	1.0	1.0
Bajo	35	11.2	11.2	12.1
Regular	120	38.3	38.3	50.5
Alto	131	41.9	41.9	92.3
Muy Alto	24	7.7	7.7	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Nivel elementos de MR				
Nivel	Competitivo		Altas notas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	15	4.8	8	2.6
Bajo	34	10.9	23	7.3
Regular	125	39.9	151	48.2
Alto	92	29.4	102	32.6
Muy Alto	47	15.0	29	9.3
Total	313	100.0	313	100.0

3.4 Atribuciones causales externas

ATEX niveles				
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	60	19.2	19.2	19.2
Bajo	203	64.9	64.9	84.0
Regular	50	16.0	16.0	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Niveles de elementos de ATEX						
Nivel	Suerte		Materias		Profesor	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	205	65.5	54	17.3	5	1.6
Bajo	83	26.5	130	41.5	79	25.2
Regular	23	7.3	119	38.0	152	48.6
Alto	1	0.3	10	3.2	63	20.1
Muy Alto	1	0.3			14	4.5
Total	313	100.0	313	100.0	313	100.0

3.5 Atribuciones causales internas

Niveles ATIN				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	2	0.6	0.6	0.6
Bajo	15	4.8	4.8	5.4
Regular	110	35.1	35.1	40.6
Alto	144	46.0	46.0	86.6
Muy Alto	42	13.4	13.4	100.0
Total	313	100.0	100.0	

Respuestas ítems ATIN

ITEMS	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Siempre que estudio lo suficiente obtengo buenas notas	3.5	3.2	10.9	39.9	42.5	100
Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mi	5.4	8.9	22.0	37.4	26.2	100
Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes	7.0	5.4	30.4	41.9	15.0	100
Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase	24.3	37.4	23.0	12.8	2.6	100
Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase	11.8	22.4	31.6	29.1	5.1	100
Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase	14.1	23.6	34.2	21.7	6.4	100
Cuando obtengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente	4.5	8.3	14.1	36.7	36.4	100
Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles	12.5	23.3	37.7	16.0	10.5	100
Promedio	10.4	16.6	25.5	29.4	18.1	100.0

3.6 Atribuciones causales de rendimiento

ATRE Niveles				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	1	0.3	0.3	0.3
Bajo	27	8.6	8.6	8.9
Regular	163	52.1	52.1	61.0
Alto	109	34.8	34.8	95.8
Muy Alto	13	4.2	4.2	100.0
Total	313	100.0	100.0	

ATRE

Niveles	Siempre que estudio lo suficiente obtengo buenas notas	Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mi	Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes	Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase	Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase	Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase	Cuando obtengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente	Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles
Totalmente en Desacuerdo	3.5	5.4	7.0	24.3	11.8	14.1	4.5	12.5
En Desacuerdo	3.2	8.9	5.4	37.4	22.4	23.6	8.3	23.3
Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	10.9	22.0	30.4	23.0	31.6	34.2	14.1	37.7
De Acuerdo	39.9	37.4	41.9	12.8	29.1	21.7	36.7	16.0
Totalmente de Acuerdo	42.5	26.2	15.0	2.6	5.1	6.4	36.4	10.5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla cruzada Ciclo que cursa estudiantes*Género de los estudiantes*ATRENiveles

Niveles	Ciclo	Género de los estudiantes		Total	Porcentaje
		Mujer	Hombre		
Muy Bajo	III	1		1	1%
		1		1	
Bajo	III	10	2	12	15%
	V	5	4	9	15%
	VII	2	0	2	3%
	IX	3	0	3	5%
	XI	0	1	1	2%
		20	7	27	
Regular	III	20	18	38	48%
	V	17	20	37	60%
	VII	20	13	33	53%
	IX	15	22	37	57%
	XI	9	9	18	40%
		81	82	163	
Alto	III	14	12	26	33%
	V	9	6	15	24%
	VII	12	12	24	39%
	IX	12	9	21	32%
	XI	15	8	23	51%
		62	47	109	
Muy Alto	III	0	2	2	3%
	V	1	0	1	2%
	VII	3	0	3	5%
	IX	4	0	4	6%
	XI	3	0	3	7%
		11	2	13	

APÉNDICE 4

CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

CUESTIONARIO

DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, PLAN FIN DE SEMANA

Autores: Alfonso Barca Lozano y Ana Porto Rioboo (Universidad de A Coruña) (2000). Prohibida la reproducción por cualquier procedimiento fotostático, electrónico o informático. Todos los derechos están reservados. © Copyright by Alfonso Barca Lozano. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. A Coruña (España). E-mail: barca@udc.es

En este cuestionario encontrará una serie de cuestiones/frases que hacen referencia a expectativas o metas de estudio, aspectos de atribución y motivacionales que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje. Esto tiene como objetivo recopilar información que permita determinar la relación que existe entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, Plan Fin de Semana, del Centro Universitario de Oriente –CUNORI. Para ello se utiliza el modelo de Escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales CEAP 48.

Lea cuidadosamente **todas las cuestiones/frases** que se presentan y conteste con la mayor objetividad posible. No existen contestaciones o respuestas correctas o erróneas porque las personas tienen distintas formas de abordar sus tareas estudio y de aprendizaje en función de sus creencias, conocimientos y convicciones sobre la forma de desarrollar y realizar su trabajo. Sus respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad, y únicamente para uso estadístico.

Verá que cada cuestión/frase tiene 5 posibles alternativas de respuesta. A continuación, indique su respuesta trazando una cruz en aspa (X) justo debajo de la escala que considere la más apropiada a su persona, teniendo en cuenta que 1 significa Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Entre Desacuerdo y Acuerdo; 4: Acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

DATOS GENERALES/ ACADÉMICOS

Carné: _____ Ciclo/semestre que cursa: _____ Promedio general de calificaciones _____

Edad _____ Género: Femenino Masculino

¿Se ha asignado algún curso más de una vez? SI NO

Indique los cursos y número de veces que se ha asignado:

CURSO

NÚMERO DE VECES QUE SE ASIGNÓ

RECUERDE:

1: Totalmente en desacuerdo, **2:** En desacuerdo,
3: Entre Desacuerdo y Acuerdo, **4:** De acuerdo, **5:** Totalmente de acuerdo.

I. SUBESCALA MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJE (SEMAP)

ITEMS	POSIBLES RESPUESTAS				
	1	2	3	4	5
1. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.					
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.					
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.					
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.					
5. Reconozco que estudio sólo para aprobar.					
6. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias.					
7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.					
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.					
9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.					
10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.					
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.					
12. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.					
13. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.					
14. Me considero/ un/a alumno/a del montón.					
15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.					
16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.					
17. Es muy importante para mí que las profesoras y profesores señalen exactamente lo que debemos hacer.					
18. Creo que soy un/a buen/buena alumna/a.					
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.					
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as.					
21. Tengo buenas cualidades para estudiar.					
22. A la hora de hacer exámenes tengo miedo de reprobar/suspender.					
23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.					
24. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as					

II. SUBESCALA DE ESTILOS ATRIBUCIONALES (SEAT)					
ITEMS	POSIBLES RESPUESTAS				
	1	2	3	4	5
1. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.					
2. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.					
3. Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.					
4. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.					
5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.					
6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.					
7. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.					
8. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.					
9. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes.					
10. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.					
11. Es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas.					
12. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.					
13. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.					
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.					
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.					
16. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias.					
17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.					
18. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase					
19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.					
20. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.					
21. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.					
22. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles.					
23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.					
24. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles.					

Asegúrese de que todas las cuestiones/frases están contestadas.

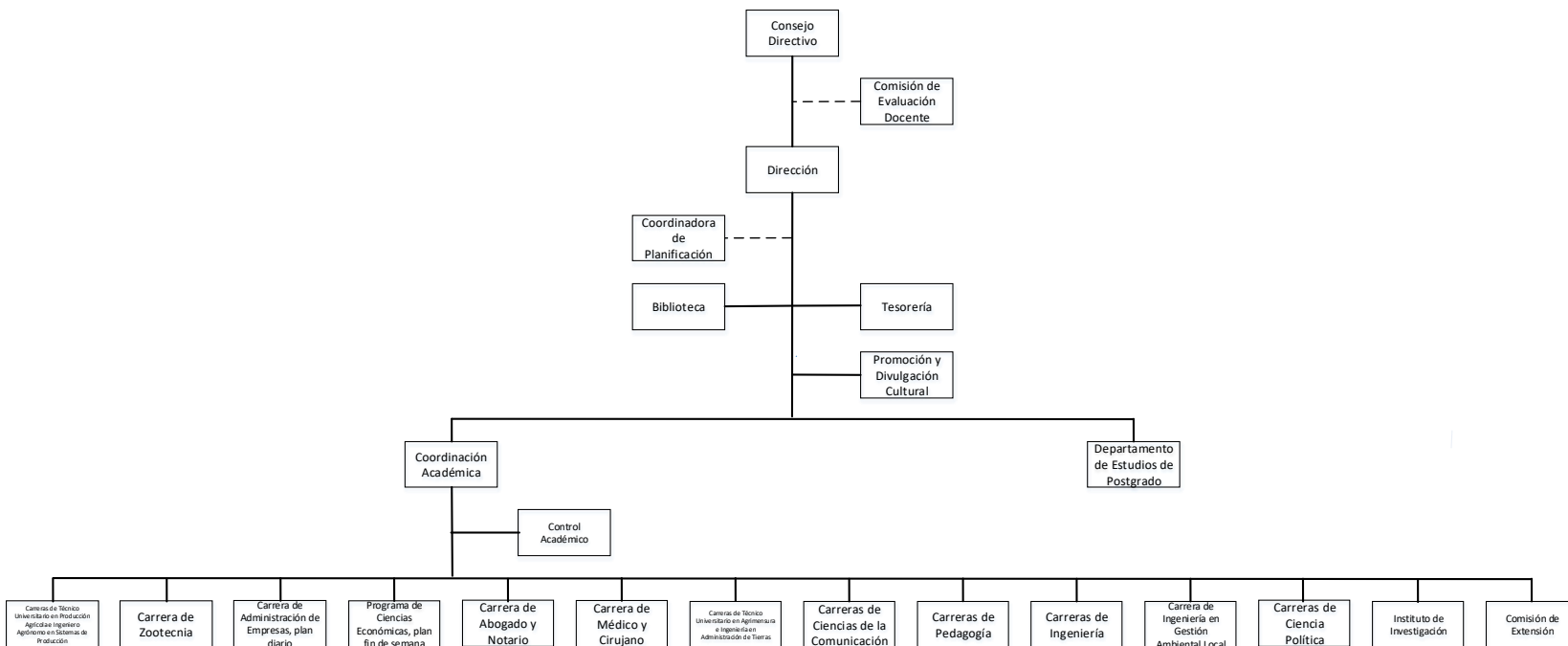
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION Y AYUDA.

ANEXO

ANEXO 1

ORGANIGRAMA DE CUNORI

ORGANIGRAMA GENERAL
CENTRO UNIVERSITARIO DE ORIENTE



Referencias:

Línea de mando —————

Línea de asesoría - - - - -

