

Relación entre la motivación y el rendimiento en estudiantes de lenguas modernas

***Asmara Z. Mujica A.* , Irene M. Thomas S.**
y María S. Mennella V.******

Resumen

En esta investigación el objetivo principal fue analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico tomando como muestra 160 estudiantes universitarios de la mención Idiomas Modernos de La Universidad del Zulia, durante el 1^{er} periodo 2005. Los instrumentos utilizados para obtener los resultados fueron: en cuanto a motivación el cuestionario basado en la escala nL de Mehrabian, versión Salom (1983) adaptado al medio venezolano, readaptado por las investigadoras, y para el rendimiento se analizó el reporte de orden de inscripción (MACUR) del período señalado. La investigación fue de tipo descriptiva y en cuanto a los resultados se encontró que los encuestados tienen interés y sienten satisfacción por el estudio de las Lenguas Extranjeras pues relacionando el nivel de rendimiento con la motivación ambas variables presentan índices altos.

Palabras clave: Motivación, rendimiento académico, estudiantes universitarios.

* Lic. en Educación. Mención: Idiomas Modernos. Mgs en ciencias de la lengua.
Correo electrónico: asmaramujica@hotmail.com

** Lic. en Educación. Mención: Idiomas Modernos. Mgs en ciencias de la lengua.
Correo electrónico: ithomasven@yahoo.com

*** Lic. en Educación. Mención: Idiomas Modernos. Mgs. en Lingüística. Mgs. en Recursos Humanos.
Correo electrónico: smennella@hotmail.com

The relationship Between Motivation and Academic Performance in Foreign Languages Students

Abstract

In this research paper the main objective was to analyse the relationship between motivation and academic performance taking into account 160 students of Modern Languages at University of Zulia, in the first term 2005. The data was processed by using the motivational questionnaire based on Mehrabian nL scale, adapted by Salom (1983) for the Venezuelan environment and readapted by the researchers of this paper. The report on the registration number (MACUR) was used to measure the students' academic performance. This was a descriptive investigation and as a conclusion, the polled students have interest and feel satisfied by studying foreign languages, by relating the level of performance and motivation both variables present high values.

Key words: Motivation, academic performance, university students.

Introducción

La motivación y el rendimiento académico son temas inagotables en todo proceso educativo tomando en cuenta que la primera implica factores internos y externos que de una forma u otra conciernen a todos los actores y el segundo es considerado como la evidencia de los logros alcanzados en términos de un resultado, en un tiempo determinado.

Este trabajo se planteó como objetivo fundamental analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de lenguas extranjeras. Proponiéndose como objetivos específicos identificar los factores motivacionales (intrínsecos y extrínsecos) como estados orgánicos relativamente temporales y reversibles que tienden a activar la conducta de los organismos, determinar los niveles motivacionales, e identificar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

En la Universidad del Zulia comienzan a darse cambios significativos en la estructura de los planes de estudio de las diferentes carreras (Ciclos Básicos, Estudios Generales, sistema de unidades crédito, régimen semestral, etc.) a partir de 1970. Estos cambios se ven reflejados en la evaluación y en los demás aspectos del currículum, asumiendo compromisos y tareas que se consideran importantes para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

La investigación surgió del deseo de conocer la realidad existente entre los factores motivacionales y el rendimiento académico como resultado del aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que desde hace varios semestres se ha venido observando en el alumnado un cierto desinterés en lo que realiza evidenciado en las constantes inasistencias, las bajas calificaciones en ciertas materias, el abandono (o retiro) de materias, lo cual implica tener que repetirlas 2 veces o más, la baja calidad de los tra-

bajos asignados, la escasa participación en clase, el incumplimiento de sus asignaciones. Preocupadas por esta situación creemos que hay factores tanto endógenos como exógenos que han incidido en esta situación.

Algunas consideraciones teóricas

1. Motivación

Motivación es el hecho de seleccionar un motivo que ayude a realizar una acción o un conjunto de acciones encaminadas a un objeto digno de ser alcanzado Titone (1981, citado en Uria, 1998).

Motivos, del latín “*motivus*”, en relación al movimiento, es algo que se mueve o podría mover a que emprendamos los citados actos. Y motivación, consiguientemente, es el estado anímico impulsor que aquella realidad atractiva ocasiona en nosotros, dando lugar normalmente a una tendencia productiva (Uria, 1998).

Uria manifiesta también que la motivación puede ser intrínseca, si es en sí misma el móvil para realizar una tarea porque nos causa satisfacción o despierta nuestro interés. En el caso del aprendizaje, aquí tendremos el deseo por comprender, asimilar, debido a lo gratificante que esto nos resulta; también puede ser extrínseca cuando se mueve hacia la consecución de algo por las ventajas que nos pueda reportar. En este caso, el móvil sería ajeno al interés de la acción que se realiza, como por ejemplo, el de quien estudia para aprobar, sin encontrar satisfacción en ello.

El estudio de la motivación se ha realizado desde muchas concepciones teóricas; sin embargo en el presente sólo se abordan algunas de las teorías que nos parecieron más relevantes, en relación con nuestra investigación.

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977-1989, citado por Good, 2001) es conductista en el sentido que enfatiza las consecuencias de conducta específica, pero cognoscitiva debido a que también considera cómo interpretan los estudiantes acontecimientos pasados y establecen objetivos para sí mismos”. Según Bandura, hay dos fuentes importantes de motivación: una implica predecir los resultados de la conducta: “si estudio duro, ¿aprobaré?”, “¿Mi discurso será bien recibido?”. Con base en las consecuencias de acciones pasadas, la persona intenta predecir las consecuencias de las acciones pasadas, intentando predecir las consecuencias de las acciones contempladas; una segunda fuente de motivación es establecer objetivos de manera activa que se convierten en normas personales para evaluar el desempeño. Mientras se trabaja hacia un objetivo, se imaginan las cosas positivas que ocurrirán si se falla.

En segundo término, las teorías de la necesidad, muchos de los primeros enfoques para explicar la motivación humana estaban basados en el concepto de necesidad. Estas teorías enfatizan mecanismos de condicionamiento similares a aquellos subrayados en las teorías conductua-

les, pero también incluyen elementos cognoscitivos. Henry Murray y Abraham Maslow son dos teóricos de la necesidad prominentes.

Henry Murray (1938, citado en Good, 2001:297) definió a la necesidad como “un constructo hipotético que representa a una fuerza que influye la percepción y la conducta de uno en el intento de cambiar una situación insatisfactoria. Una necesidad es una tensión que conduce a la persecución de un objetivo, el cual si es logrado liberará la tensión sentida.

La opinión de Murray sugiere que la mayor parte de la conducta está motivada por el deseo de evitar o liberar tensiones desagradables. Las experiencias tempranas son vistas como importantes en especial debido a que una vez que se establece una necesidad tiende a perpetuarse a sí misma.

En el mismo orden de ideas, Abraham Maslow (1962, citado en Good, 2001) conceptualizó una jerarquía de necesidades arregladas en el siguiente orden de prioridad: necesidades fisiológicas (sueño, sed), necesidades de seguridad (libertad de peligro, ansiedad o amenaza psicológica), necesidades de pertenencia y amor (aceptación de los padres, profesores, compañeros), necesidades de estima (experiencias de dominio, confianza en la capacidad propia), necesidades de autorrealización (auto expresión creativo, intento de satisfacer la curiosidad propia).

Maslow teorizó que a menos que sean satisfechas las necesidades inferiores, las necesidades superiores pueden no ser apreciadas siquiera, ya no se diga motivar la conducta.

En cuanto a la Teoría de la Motivación de logro, Richard Atkinson (1964, citado en Good, 2001) formuló una teoría global de la motivación y la conducta de logro. Postuló que la tendencia a enfocarse en un objetivo de logro o tendencia del éxito (Ta) es un producto de dos factores: 1. La necesidad de logro o el motivo para el éxito (me), y 2. La probabilidad de éxito (Ie). Sin embargo, el temor al fracaso también puede ser despertado en una situación relacionada con el logro. Por tanto, existe también una tendencia a evitar el fracaso (Tvf), la cual es el producto de tres factores: 1. El motivo para evitar el fracaso (Mef), 2. La probabilidad del fracaso (Pef) y 3. El valor de incentivo del fracaso (Ief). (Me) es conceptualizada como la capacidad para experimentar orgullo en el logro y (Mef) es la capacidad para experimentar vergüenza o culpa frente al fracaso.

Atkinson también desarrolló sus constructos en relación con la motivación al logro, afirmando que ésta “está dada por la tendencia a la búsqueda del éxito menos la tendencia a evitar el fracaso”, el parte de la premisa que la conducta del individuo es una corriente continua caracterizada por el cambio de una actividad a otra. Lo que interesa no son los episodios aislados de asociaciones estímulo-respuesta, sino el cambio mismo de actividad, la terminación de una actividad y el inicio de otra.

En otro orden de ideas, la teoría propuesta por McClelland (1967) postula que la motivación debe concebirse en términos de motivaciones sociales, ya que son el resultado de una asociación afectiva que se mani-

fiesta como conducta intencionada del individuo. Se explicita en esta teoría que las motivaciones sociales se determinan a través de la vinculación previa de señales, tales como el placer y el dolor, por lo cual los motivos son adquiridos y las emociones constituyen la base fundamental de los mismos. Esta aseveración implica que la motivación puede variar de un individuo a otro, y por ello, las diferencias individuales cobran relevancia en el comportamiento motivacional de los individuos.

En su teoría McClelland (1967) clasificó las motivaciones sociales en tres tipos: motivación al logro, poder y afiliación. Él definió el logro como un proceso que implica el esfuerzo hacia el progreso y la excelencia, tratando de realizar algo único o singular, en relación comparativa con el ejecutado anteriormente.

Romero García (1991) reafirma la vigencia que en la actualidad tiene la Teoría de las Motivaciones Sociales indicando que la motivación al logro es una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con un uso exigente de capacidades y destrezas para beneficio personal y colectivo.

En relación a las motivaciones de poder McClelland (1967) las define como “el éxito alcanzado en el auto control, en la capacidad para dominar emociones, pensamientos y conductas y en la fortaleza interior”. Por su parte, Romero García las define como una red de conexiones cognitivo-afectivas, relacionadas con el control de nuestra propia conducta y la conducta de los demás”.

En cuanto a la motivación de afiliación, es definida por McClelland (1967) como “la forma de conducta social que responde a un impulso que encuentra satisfacción a través de la creación, contacto y disfrute de vínculos afectivos con otras personas”, donde la meta es alcanzar una relación recíproca asociada a la preocupación por el establecimiento, mantenimiento o restauración de una relación afectiva. Las personas orientadas hacia la afiliación tienden a evitar el rechazo social, por lo cual luchan por ser requeridos y aceptados, a través de la comprensión y ayuda que brinden los otros.

Salom (1983) plantea que la afiliación impulsa al individuo a dar y buscar afecto, a proteger a otros significativos y a buscar la protección de esos otros. Las personas altamente afiliativas sueñan dormidas o despiertas, con ayudar a otras personas, con hacer que esas personas se sientan bien, y cuando realmente ayudan a alguien experimentan satisfacción y felicidad por haberlo hecho, por otra parte, la motivación de poder impele al sujeto a controlar a otras personas, a provocar en otras personas ciertas acciones deseadas, a influenciar la vida de otras personas para que esa vida tome unos caminos y otros no. La persona con alta motivación de poder tiene sueños en los que domina, manda o recompensa a otros seres humanos y en la vida diaria, se siente satisfecho cuando realmente actúa como controlador afectando significativamente a otros seres humanos.

2. Rendimiento

En cuanto al rendimiento académico, la segunda de nuestras variables, éste es entendido como el producto de la enseñanza durante un tiempo preestablecido. Medir el rendimiento académico en educación involucra una evaluación, de acuerdo a la finalidad que dirigió la acción docente, esto es, una actividad específica.

El rendimiento académico dentro del proceso instruccional, es de suma importancia, pues es el parámetro que clasifica la eficacia y eficiencia del sistema educativo.

Suele definirse el rendimiento académico como el status de un alumno con respecto a las actividades y los conocimientos adquiridos en comparación con otros alumnos Forero (1991). El rendimiento académico es como el indicador de la productividad de un sistema educativo que involucra operadores o prestantes (docentes, administradores, obreros) operandos o usuarios (estudiantes, comunidades), y unas condiciones espacio-temporales de operación o de contexto del proceso. El contexto es de carácter socio-institucional, pues abarca las influencias provenientes de la estructura de la sociedad y de la estructura institucional.

Según Forero (1991) en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios se asocian características particulares entre las que se destacan:

la conducta de entrada o pre-requisitos específicos que el estudiante posee al abordar cada asignatura o experiencia de aprendizaje, las habilidades generales para el aprendizaje y la capacidad de auto-dirección para el estudio, el grado de implicación en el proceso, el cual depende fundamentalmente de la motivación del desarrollo de la autonomía. Estos procesos ayudan a la persona a enfrentar con mayores posibilidades de éxito los factores ambientales (socio-económicos, culturales, familiares, socio-afectivos, espaciales) y los rasgos de personalidad que condicionan su capacidad de logro.

Las motivaciones sociales, guardan estrecha relación con el Rendimiento Académico, así lo asevera Forero (1991) cuando plantea:

En cada individuo se logra una síntesis particular y dinámica de las necesidades y satisfacciones y como producto de ello la intensidad de las motivaciones suele ser diferente entre los individuos y para cada situación particular en cada individuo.

Sin embargo, para una actividad concreta, es posible agrupar a los alumnos en la siguiente categoría: 1) Los alumnos que tienen un alto nivel de motivación y que por lo tanto no necesitan de muchos incentivos para estudiar, 2) Los alumnos que no están muy motivados pero que sin embargo son estables en su declinación hacia los estudios, 3) Los que no son constantes pero sin embargo son fácilmente incentivables, 4) Los alumnos que necesitan incentivos poderosos para poder centrarse en

sus estudios, 5) Los alumnos que no tienen motivaciones para los estudios y por lo tanto son refractarios en cualquier tipo de incentivación.

En consecuencia, definir los objetivos de forma clara y precisa es una cuestión esencial para la realización y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje ya que al delimitar los contenidos y establecer la conducta que se espera del estudiante al finalizar el proceso, establece también las bases para evaluar los resultados.

Así la identificación y definición de los objetivos constituyen el paso fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje por cuanto de ellos van a depender los contenidos a transmitir, los métodos y estrategias a utilizar y la evaluación que debe realizarse.

Marco Metodológico

En este estudio, la población estuvo constituida por los estudiantes del II al X semestre de la mención Idiomas Modernos de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, durante el 1er. período del 2005. Para determinar la muestra, se aplicó la fórmula de Sierra Bravo (1990), es decir:

$$\begin{aligned}n &= 4 \times N \times P \times \emptyset &= 4 \times 287 \times 50 \times 50 &= \\&E^2 (N - 1) + 4 \times P \times \emptyset &5^2 (286) + 4 \times 50 \times 50 \\n &= 4 \times 287 \times 50 \times 50 &= 287.0000 &= 160 \text{ alumnos} \\&25 (286) + 4 \times 50 \times 50 &17.150\end{aligned}$$

En donde los elementos son: n= Tamaño de la muestra; 4= Constante; N= Tamaño de la población; P y $\emptyset$ = Probabilidades de éxito y fracaso, valor 50% cada uno; y E²= Error seleccionado por el investigador.

Tomando en consideración la muestra estudiada, se hizo un análisis descriptivo para interpretar los resultados a partir de dos variables: la motivación y el rendimiento.

Como técnica, se utilizó la observación directa; ya que una de las investigadoras observó y recogió los datos mediante su propio análisis. De igual manera, se utilizó como instrumento la Escala nL de Mehrabian, adaptada al medio venezolano por Salom (1985), con el propósito de recolectar información sobre el comportamiento o atributos de la variable Motivación, para medir la necesidad de logro.

El cuestionario original posee 24 ítems escritos en formato Liker de 8 puntos variando de totalmente en desacuerdo (-4) a totalmente de acuerdo (+4). Doce de los ítems están escritos en forma positiva y doce en forma negativa y están diseñados para reflejar las dos tendencias del modelo de Atkinson (1964) - la tendencia al éxito o la tendencia al fracaso. La amplitud de la escala va de -98 a +98 considerándose que en los sujetos con puntajes altos predomina la tendencia a la búsqueda del éxito y en los sujetos con puntajes bajos, la tendencia a evitar el fracaso; sin embargo, esta versión fue adaptada por las investigadoras, aumentando los

ítems a 31 y reduciendo las alternativas de respuesta a 4 (De acuerdo – Muy de acuerdo – En desacuerdo – Muy en desacuerdo).

En cuanto a la variable Rendimiento Académico, se analizaron los resultados de eficiencia-eficacia y promedio a partir del reporte de las calificaciones (MACUR) suministrados por el Departamento de Computación de la Universidad del Zulia para el primer período del año 2005.

Análisis de los resultados

Al recopilar los datos y analizar los resultados del cuestionario aplicado para la variable motivación, con la finalidad de detectar los factores y los niveles motivacionales de la muestra, se diseñó una tabla o matriz de doble entrada, donde se asentaron los datos suministrados por los sujetos de la muestra, en atención a la sistematización de esa variable. Luego se utilizó la estadística descriptiva, en lo que respecta a una distribución frecuencial porcentual, para medir las variables y un análisis covarianza para medir la relación entre ellas.

El análisis es expresado a continuación indicando los porcentajes en las respuestas más representativas para cada ítem, según las tendencias hacia las alternativas De acuerdo, Muy de acuerdo o En desacuerdo, Muy en desacuerdo; asociando las respuestas con los postulados teóricos de cada variable, en concordancia con los objetivos de la investigación.

Igualmente se presentan cuadros en los que se identifican las frecuencias; así como las medias de tendencia central y la variabilidad resultantes, ordenadas todas en términos de la relación que se da entre los resultados obtenidos y las variables estudiadas.

Análisis de los factores motivacionales

Ítem no. 01. **Generalmente enfrento los problemas que otros han encontrado difíciles**, dio como resultado un alto porcentaje de respuestas (64%) en la alternativa De Acuerdo, la mayoría de los encuestados coincidió con el postulado teórico de Atkinson (1964, citado en Good, 2001) el cual establece que el objetivo de logro o éxito está dado por la necesidad de logro, por la probabilidad de éxito y por el temor al fracaso.

Para el Ítem no. 02. **Tengo tendencias a fijarme metas muy difíciles**, un alto porcentaje (35% De acuerdo y 30% Muy de acuerdo) estuvo ubicado en fijarse metas, sobre todo difíciles. Según los postulados de Dweck (1986, citado en Uria, 1998) hay sujetos orientados hacia metas de aprendizaje y sujetos orientados hacia metas de rendimiento, los primeros son más propensos a la motivación intrínseca y los segundos a la motivación extrínseca.

Para el Ítem no. 03. **Soy ambicioso**, los mayores porcentajes de respuestas se centraron en las alternativas de acuerdo (38%) y muy de acuerdo (34%), lo cual reflejó que la mayoría de los sujetos (72%) se consideran ambiciosos; pero con una conducta extrínsecamente motivada al

logro para demostrar que son competentes. Nicholls (1984, citado en Uria, 1998) identifica dos estados psicológicos en el individuo que aprende: “atención a la tarea” (task involvement), en el cual la ambición es el incremento de la capacidad para demostrarse a sí mismo la habilidad y, la “atención al yo” (ego involvement) en el cual los sujetos intentan demostrar a los demás su alta capacidad correspondiendo a la habilidad.

En lo referente al Ítem no. 04. **Disfruto las tareas difíciles que implican obstáculos a vencer**, el 51% de nuestra población estuvo de acuerdo en que disfruta las tareas que implican obstáculos a vencer, lo cual indica un alto grado de motivación intrínseca. Según Nicholls (1984, citado en Uria, 1998) hay sujetos centrados en la tarea y sujetos centrados en el yo, los primeros más inclinados a la motivación intrínseca y los segundos a la extrínseca.

En cuanto al Ítem no. 05. **Me satisface más enfrentar un examen difícil que resolver uno simple**, un 62% de las respuestas obtenidas se ubicó en las alternativas de acuerdo y muy de acuerdo con el hecho de que dependiendo del nivel de dificultad de la tarea ellos deciden enfrentarse a las más difíciles y las más fáciles, coincidiendo con Dweck y Elliott (1983, citado en Irureta, 1998), quienes explican que la formación de expectativas en los estudiantes se inicia cuando se enfrentan a las actividades académicas. Lo primero que hacen es una evaluación del nivel de dificultad de la tarea y de los conocimientos y destrezas que ellos poseen y esta evaluación les permite de una manera implícita hacerse una idea de si se centran en la tarea con mayor grado de dificultad o en la de menor dificultad. Un 31% manifestó estar en desacuerdo en que se satisfacen más al enfrentarse a un examen difícil que resolver uno simple.

Para el Ítem no. 06. **Frecuentemente tengo éxito en lograr las metas importantes que me propongo**, el 91% de los sujetos encuestados respondió que persigue metas de aprendizaje, y que tiene éxito en el logro de las metas. Al respecto, Dweck y Elliott (1983, citado en Irureta, 1998) establecen que los sujetos se forman expectativas del nivel de rendimiento o aprendizajes que pueden alcanzar y del grado en que este nivel de rendimiento o aprendizaje coincide con el patrón establecido por ellos mismos como meta.

Referente al Ítem no. 07. **Rindo más en situaciones competitivas**, el 78% de los encuestados respondió que rendían más en situaciones competitivas. Este criterio no es compartido por Uria (1998) quien manifestó que los procedimientos de competencia o rivalidad son poco recomendables porque establecen diferencias entre el trabajo cooperativo y el competitivo a favor de éste último. Lo recomendable, según ella, sería establecer la comparación del estudiante consigo mismo, en vez de con los demás.

Para el Ítem no. 08. **Mi idea de una vida feliz es trabajar constantemente por el logro de una meta**, el 85% de los encuestados se ubicó en las alternativas De acuerdo y Muy de acuerdo con relación a este ítem. Dweck (1983) y Heyman (1992) (citados en Uria, 1998) sugieren que un

elemento importante que en cierta medida puede determinar el tipo de meta hacia la cual los sujetos orientan su conducta es la concepción que tengan de las habilidades.

Concerniente al Ítem no. 09. **Me gusta la responsabilidad de manejar situaciones difíciles**, las personas con alta internalidad, concebida como motivación intrínseca que permite controlar los resultados y los refuerzos, se sienten felices al enfrentar retos que les permitan demostrar sus capacidades y destrezas, este criterio fue compartido por el 75% de los encuestados. Salom (1985) afirma que la responsabilidad de manejar situaciones difíciles produce placer cuando la internalidad está dada por la persistencia, atribuida a los incentivos y los resultados.

Para el Ítem no. 10. **Preferiría que mis estudios estuvieran llenos de tareas que representen un reto**, un 75% de los encuestados estuvo de acuerdo en que los objetivos moderadamente difíciles y vistos como alcanzables tienen mayor probabilidad de estimular el esfuerzo. Esto es manifestado por Bandura (1989, citado en Good, 2001), quien afirma que el esfuerzo está dado por retos inalcanzables o difíciles; al alcanzar un objetivo se está satisfecho por un tiempo, pero surgen objetivos nuevos que crean expectativas de eficacia.

Al analizar el Ítem no. 11. **Tengo dificultad para adaptarme a situaciones nuevas y poco familiares**, un 66% de los encuestados (31% En desacuerdo y 35% Muy en desacuerdo) manifestó no presentar dificultad para adaptarse a situaciones nuevas. Esto está en desacuerdo con lo expresado por Ausubel (1990) en el sentido que las variables cognoscitivas influyen directamente en las condiciones mismas que determinan la interacción del nuevo material de aprendizaje, con la estructura cognoscitiva existente y por consiguiente, con el surgimiento de significados nuevos.

Para el Ítem no. 12. **Vacilo cuando tengo que dar una respuesta en una evaluación**, el 69% de la muestra consideró que no vacila cuando tiene que dar una respuesta en una evaluación; ya que la motivación y el proceso cognitivo impulsa a estos sujetos a dar una respuesta aunque ésta no sea la más acertada. Las variables motivacionales y actitudinales no intervienen directamente en el proceso de interacción cognoscitiva, pero impulsan y apresuran el proceso de aprendizaje mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición a dar respuestas inmediatas (Ausubel, 1990).

En lo que concierne al Ítem no. 13. **No me atrae la idea de tener que estudiar para sacar una buena nota**, el 81% de los encuestados (40% En desacuerdo y 41% Muy en desacuerdo) manifestó que se sienten motivados a estudiar para el logro de un buen resultado. Para lo cual Raynor (1970, citado en Ausubel, 1990) afirma que los estudiantes con motivos más elevados para el logro que por evitar el fracaso establecen niveles de aspiraciones más altos que tienden a persistir pese a experiencias repetidas de fracaso. Una alta necesidad de logro, junto con una baja ansiedad hacia las pruebas aumenta el rendimiento.

Para el Ítem no. 14. **No me emociona demasiado el aprobar o desaprobar un examen** el 86% de los encuestados declaró estar en desacuerdo con esta idea (Ausubel, 1990) establece que la fuerza motivacional de un examen radica más en el temor a fracasar que en la esperanza de tener éxito, la amenaza de fracasar es, pedagógicamente, una forma legítima de motivación; los alumnos estudian no solo para evitar las consecuencias reales del fracaso, sino para reducir la ansiedad que genera esta amenaza y los sentimientos de culpa por falta de atención a los deberes académicos.

Relación al Ítem no. 15. **Me gustan más los exámenes fáciles que los complicados**, el 57% de los encuestados manifestó estar en desacuerdo con el hecho que le gustan más los exámenes fáciles que los complicados. Para lo cual Sears (1940, citado en Cofer y Appley, 1987) declara que las necesidades exageradas de aprovechamiento académico menoscaban la capacidad del estudiante para percibir sus limitaciones, lo predisponen a racionalizar sus fracasos y lo desaniman a reconocer que sus puntos de vista son ilógicos e insostenibles.

En el Ítem no. 16. **Encuentro poca satisfacción en el estudio**, el 95% de los encuestados, estuvo en desacuerdo con este enunciado, ya que para ellos el estudio es recompensante. La recompensa, según Ausubel (1990), ayuda a plantear un problema significativo relacionándolo con una meta específica y tiende a aumentar las motivaciones.

En lo que respecta al Ítem no. 17. **Prefiero realizar tareas que requieran tomar decisiones arriesgada**, el 70% se mostró en desacuerdo con la propuesta. Para Ausubel (1990) la experiencia, la amenaza de castigo y la no recompensa en la aprensión del aprendizaje, generan motivaciones adversas hacia al riesgo; ya que el alumno está motivado generalmente a evitar el fracaso, por eso asume cualquier situación con el fin de lograr su fin.

El Ítem N° 18. **Siento más alivio que satisfacción cuando termino un examen difícil** fue visto por el 52% como afirmativo, para lo cual Peak (1955, citado en Cofer y Appley, 1987) establece que la estructura de actitud prevaleciente en el alumno mejora o inhibe el aprendizaje de materiales controversiales. Cuando la actitud de los alumnos hacia los exámenes es favorable, ellos despliegan esfuerzos más intensos y concentrados, produciendo en ellos una mayor satisfacción por el logro de las perspectivas planteadas.

En el Ítem N° 19. **Prefiero un examen en el cual me sienta confiado a uno desafiante y difícil**, el 58% afirmó que prefiere un examen que le brinde confianza a uno desafiante y difícil. Retomando los supuestos teóricos de Peak (1955, citado en Cofer y Appley, 1987) cuando el contenido de un examen es favorable a su conocimiento los estudiantes se sienten motivados y despliegan esfuerzos más intensos y concentrados.

En el Cuadro 1 se presenta un resumen de los datos correspondientes a los “factores motivacionales” sintetizando lo que se refiere al objetivo de identificar los factores que inciden en la motivación hacia el apren-

Cuadro 1
Factores Motivacionales

Alternativas	Factores			
	Intrínsecos		Extrínsecos	
	Fr	%	Fr	%
Muy de Acuerdo	492	30,75	155	10,76
De Acuerdo	737	46,06	295	20,48
En Desacuerdo	308	19,25	534	37,08
Muy en Desacuerdo	63	3,93	456	31,66
Total de Datos	1600	100	1440	100
Medias Aritméticas o Puntajes	3,03		2,47	

Fuente: Mujica (2005).

dizaje de lenguas en los estudiantes de la mención Idiomas Modernos. Con respecto a los factores intrínsecos, se destaca que 46,06% de los encuestados estuvo de acuerdo en que tales factores inciden en la motivación hacia el aprendizaje de lenguas. Luego se puede ver que 30,75% indicó estar muy de acuerdo, en tanto que el 19,25% expresó estar en desacuerdo" y un porcentaje mínimo de 3,93% correspondió a la alternativa muy en desacuerdo. En cuanto a los factores extrínsecos, los sujetos respondieron de manera muy diferente a favor de los mismos; 37,08% estuvo en desacuerdo y en ese mismo orden de ideas el 31,66% indicó estar muy en desacuerdo. Contradictoriamente, los porcentajes menores corresponden a las alternativas De Acuerdo con 20,48% y Muy de Acuerdo con 10,76%. Se observa claramente que los factores intrínsecos son más significativos que los extrínsecos en lo que a motivación se refiere.

Análisis de los niveles motivacionales: metas, atribuciones, expectativas

En el Ítem N° 20. **Siempre quiero alcanzar metas que me exijan trabajar más y más** el 76% de los encuestados coincidió en pensar que el logro positivo de las metas propuestas estimula la prosecución de más y mejores metas. Aspecto corroborado por Tolman (1951, citado en Cofer y Appley, 1987) quien indica que el organismo responde a un estímulo dado solo por un estado fisiológico iniciador, que según sus medios, fin y prontitud provocan demandas que controlan el estímulo-respuesta en solicitud de una mayor demanda.

El Ítem N° 21. **Para mí es muy excitante trabajar en algo difícil pero alcanzable** guarda cierta relación con el anterior. Un alto porcentaje (41% De acuerdo y 53% Muy de acuerdo) manifestó preferir las metas difíciles, los encuestados indicaron que es excitante para ellos trabajar

en algo difícil, pero alcanzable. Tolman (1951 citado en Cofer y Appley, 1987) asevera que la matriz “creencia-valor” consiste en creer que hacer cosas difíciles o llegar a metas imprescindibles produce una alta satisfacción en el individuo.

En el Ítem N° 22. **Disfruto mucho las tareas que me exigen sacrificios**, el 60% (38% De acuerdo y 22% Muy de acuerdo) coincidió en sus respuestas con los postulados de Spence (1956, citado en Cofer y Appley, 1987) quien opina que las propiedades motivacionales varían con la magnitud o el vigor con que ocurran, un incentivo grande evocaría una respuesta mayor que uno pequeño. De igual manera, Tolman (1951, citado en Cofer y Appley, 1987) establece que el modelo de acción “creer que hacer cosas o llegar a situaciones o metas que exijan un gran sacrificio”, produce una mayor satisfacción al logro.

Para el Ítem N° 23. **Tengo tendencia a fijarme metas difíciles pero controlables**, el 44% respondió estar De acuerdo y el 39% Muy de acuerdo con este postulado. Esto está en concordancia con lo afirmado por Rotter (1966, citado en Good, 2001) y su Teoría de Aprendizaje Social, según la cual la conducta humana está dirigida al logro de metas y sus expectativas “Una conducta dada es determinada por el grado de dificultad de la meta” pero condicionada por su capacidad de logro.

En el Ítem N° 24. **No me conformo con trabajar, necesito ver buenos resultados**, el 95% (34% De acuerdo y 61% Muy de acuerdo) coincidió con la aseveración de Rotter (1966, citado en Good, 2001) quien manifiesta que en el estudio de la personalidad, la interacción con el ambiente es significativa y enfatiza que las expectativas son determinantes y específicas de la conducta humana para el logro del éxito o de buenos resultados.

En lo que respecta al Ítem N° 25. **Cuando tengo dificultades para resolver un problema, desearía no hacerlo**, las condiciones básicas del logro, del poder y de la afiliación conducen al individuo a un esfuerzo constante; pero el temor al fracaso lo llevan al descenso en el rendimiento, así lo opina McClelland (1958). El 75% de los encuestados estuvo en desacuerdo con esta aseveración.

Pasando al Ítem N° 26. **Cuando me pongo a hacer algo estoy dispuesto a vencer todos los obstáculos**, el 93% está de acuerdo con esta afirmación. Los sujetos respondieron que vencerían todos los obstáculos por cumplir sus metas. Según Rotter (1966 citado en Good, 2001), la ocurrencia de una conducta está dirigida al logro de metas y es determinada por la importancia de ellas, del esfuerzo y de las expectativas (siendo estas últimas la probabilidad subjetiva donde un refuerzo particular ocurrirá como función de una conducta y de una situación específica).

Para el Ítem N° 27. **Disfruto las tareas difíciles por hacer**, el 68% respondió según los postulados teóricos de Rotter (1966, citado en Good, 2001) cuando éste establece en su teoría sobre el locus de control que el rasgo de personalidad coloca al individuo en una escala de acuerdo al grado de responsabilidad que acepte sobre los eventos que le acontecen,

disfrutando o rechazando el evento. En este caso la mayoría de los sujetos manifestó disfrutar las tareas difíciles por hacer.

En el Ítem N° 28. **Planificar las actividades es una pérdida de tiempo, lo importante es arrancar**, el 81% de los encuestados afirmó estar en desacuerdo con el ítem planteado, marcando así la importancia de la planificación en cada uno de los actos de la vida. Romero García (1991) indica que la externalidad generalizada conduce a una baja motivación al logro y que en la escogencia de metas fáciles se tiende más a la improvisación que a la planificación, a confiar más en la suerte que en la probabilidad del éxito planificado.

El Ítem N° 29. **Puede que no me guste una tarea pero una vez que la comienzo no me siento tranquilo hasta terminarla**, la internalidad, según Romero García (1991), está asociada a las habilidades cognitivas; ya que las personas disponen internamente de procesos de atención más refinados, que les permiten, en situación de aprendizaje, identificar y utilizar señales más relevantes y al mismo tiempo persistir hasta el logro de lo propuesto. El 49% manifestó estar De acuerdo y 32% Muy de acuerdo en cubrir sus expectativas hasta el logro de las metas propuestas.

Para el Ítem N° 30. **De nada vale el sacrificio, porque nadie reconoce tu esfuerzo**, sobre lo cual Seligman (1975, citado en Irureta, 1998) se refiere a la “desesperanza” como reacción del organismo al ser sometido a situaciones donde el comportamiento no guarda relación con los resultados esperados. Es la responsabilidad y el reconocimiento al éxito lo que motiva a hacer las cosas bien, sin estímulos no hay logro efectivo. El 88% estuvo de acuerdo en que la recompensa y el estímulo son motivantes al logro de las metas propuestas.

En cuanto al Ítem N° 31. **Yo creo que todas las tareas son interesantes si uno sabe interpretarlas apropiadamente**, Romero García (1991) reafirma la vigencia que tiene la teoría de las motivaciones, e indica que la motivación al logro es una red de conexiones cognitivo-afectivas, relacionadas con el desarrollo personal que implica el uso de capacidades y destrezas para beneficio personal y colectivo. El interés por hacer las cosas bien confiere al individuo cogniciones y afectos de valor personal muy especiales. El 36% estuvo De acuerdo y el 46% respondió estar Muy de acuerdo con que todas las tareas son interesantes si se plantean como un reto al logro.

En el Cuadro 2 se presentan los datos correspondientes a los “niveles motivacionales” en los estudiantes de Lenguas Modernas. Se observa que el 43,95% respondió estar “de acuerdo” y el 40,62% “muy de acuerdo” con que las metas son el nivel motivacional más importante. Lo que indica que solo un bajo porcentaje (15,40%) no considera las metas como factor importante para sus acciones. En relación a las atribuciones, el 38,95% estuvo “muy de acuerdo”, y el 23,12% “de acuerdo” en considerarlas como factor determinante en su nivel motivacional. En tanto que la situación de las expectativas presentó un mediano nivel de importancia.

Cuadro 2
Niveles Motivacionales

Alternativas	Niveles					
	Metas		Atribuciones		Expectativas	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
De Acuerdo	211	43,95	111	23,12	311	32,39
Muy de Acuerdo	195	40,62	187	38,95	299	31,14
En Desacuerdo	61	12,70	134	27,91	171	17,81
Muy en Desacuerdo	13	2,70	48	10,00	179	18,64
Total de Datos	480	100	480	100	960	100
Medias Aritméticas o Puntajes	3,22		2,75		2,77	

Fuente: Mujica (2005).

El Cuadro 3 presenta el resumen de los datos obtenidos en el informe proporcionado por el Departamento de Computación de la Universidad del Zulia (MACUR), el cual destaca que el 88,75% de los estudiantes tiene una eficiencia mayor de 50; el 3,75% entre 40 y 50; el 4,37% 30 y el 3,12% entre 30 y 39. Este indicador tiene un puntaje de 3,76 lo que significa un nivel “muy alto” de eficiencia para los sujetos de la muestra investigada.

Cuadro 3
Análisis de los niveles de rendimiento académico: eficiencia, eficacia y promedio

Valores	Eficiencia	Eficacia	Promedio de Notas	Categorías
04	Mas de 50 142 (88,75%)	Mas de 50 152 (95,0%)	18 a 20 22 (13,75%)	Muy alto
03	De 40 a 50 06 (3,75%)	De 40 a 50 04 (2,5%)	14 a 17 118 (73,75%)	Alto
02	De 30 a 39 05 (3,12%)	De 30 a 39 04 (2,5%)	10 a 13 20 (12,5%)	Bajo
01	Menor de 30 07 (4,37%)	Menor de 30 00 (0,0%)	0 a 9 0,0 (0,0%)	Muy bajo
Puntaje	3,76	3,92	3,01	

Fuente: Mujica (2005).

En cuanto a eficacia, el mayor porcentaje es 95,0% cuya eficacia es mayor de 50. Luego sigue un porcentaje de 2,5% tanto para las escalas de 40 a 50 como para la de 30 a 39. Este indicador tiene un puntaje de 3,92 lo que significa un nivel muy alto para los sujetos en estudio.

Los índices de eficacia y eficiencia fueron estudiados tomando en cuenta que ellos, al igual que el promedio, son también indicadores del rendimiento estudiantil. La eficacia, o índice de aprovechamiento, viene dada por la relación existente entre el número de asignaturas aprobadas y el total de materias cursadas en cada período lectivo y el índice de eficiencia consiste en la relación existente entre el número de materias aprobadas y el total de materias inscritas en cada período lectivo.

Para ello, los datos sobre rendimiento estudiantil fueron agrupados en las siguientes escalas:

Indice de eficacia	Indice de eficiencia	Valoracion cualitativa
< 30	< 30	Entre 0 y 29 Muy bajo
> 30 a 39	> 30 a 39	Entre 30 y 39 Bajo
40 a 50	40 a 50	Entre 40 y 50 Alto
> 50	> 50	Más de 0 Muy alto

Promedio de calificaciones	Valoracion cualitativa
< 09 puntos	Muy bajo
De 10 a 13 puntos	Bajo
De 14 a 17 puntos	Alto
De 18 a 20 puntos	Muy alto

En cuanto a los promedios de notas, se tiene el máximo de estudiantes con un 73,75% en la escala 14 > 17 puntos, seguido del 13,75% con promedios entre 18 > 20 puntos, en tanto que el menor porcentaje (12,5%) tiene un promedio entre 10 > 13 puntos. Este indicador de rendimiento tiene un puntaje de 3,01 lo que significa un nivel "alto" en el promedio de notas.

Los indicadores se organizaron en orden decreciente atendiendo a la calificación de cada uno, dicho orden expresa el grado de importancia que ellos tienen para la investigación. Tomando en cuenta los resultados del análisis anterior significa entonces que los niveles de rendimiento están identificados de la siguiente manera: un nivel "muy alto" en cuanto a eficacia y eficiencia; y un nivel "alto" con relación al promedio de notas.

Relación entre las dos variables: motivación y rendimiento

En esta perspectiva de análisis se describe la relación entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, mediante la aplicación del coeficiente de Pearson a los puntajes de los indicadores de las mencionadas variables, lo cual se expone en el cuadro siguiente.

El Cuadro 4 se obtiene mediante la aplicación del programa SPSS, Statistics Program for the Social Sciences, versión 14 para Window, introduciendo como datos para el análisis de correlación bilateral, los puntajes de los indicadores de las variables. En él se pueden observar los valores del coeficiente “r” de Pearson. Los mismos indican un valor de (0,964) en un significado bilateral, al nivel ($p < 0,01$). Es decir, existe relación significativa entre las variables motivación y rendimiento académico.

Cuadro 4
Motivación y Rendimiento Académico

		Motivación	Rendimiento
Motivación	Correlación de Pearson	1,000	,964**
	Sig. (bilateral)	,	,003
	N	5	3
Rendimiento	Correlación de Pearson	,964**	1,000
	Sig. (bilateral)	,003	,
	N	3	3

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

La relación entre las variables tiene como nivel de medición el coeficiente “r” de Pearson, según lo expresado por Hernández y otros (1991). En este nivel de medición, dicho resultado ubica la relación entre las dos variables como una correlación positiva casi perfecta de (0.964) lo que es considerado por el autor antes mencionado como una correlación significativa entre las variables, por ser muy próxima a la unidad.

Para darle una respuesta definitiva al objetivo general, lo anterior permite afirmar que altos niveles de motivación, corresponden a niveles elevados del rendimiento académico y de igual manera, bajos niveles de motivación corresponden a deficientes resultados en el rendimiento académico.

Consideraciones finales

Al relacionar el nivel de rendimiento con la variable motivación se observó que el rendimiento, al igual que la motivación, es alto ya que los estudiantes tienen propósitos personales y específicos claros acerca de sus intereses profesionales. Esta correlación significativa de los factores

y niveles motivacionales con el rendimiento podría indicar que una motivación adecuada puede influir en el rendimiento.

Se determinó también que cada nivel en la actuación de los estudiantes requiere un ajuste en la motivación, pues no todos reaccionan siempre del mismo modo ante las metas, atribuciones y expectativas por lo que deberían tener más control sobre sus éxitos, fracasos, metas y actividades a realizar que les permitan ir aplicando correctivos progresivamente según el caso.

Con base en el índice académico que se utilizó, el rendimiento estudiantil de la mención Idiomas Modernos durante el lapso estudiado es alto, ya que un gran porcentaje de alumnos obtuvo un promedio simple de calificaciones de 14 a 20 puntos. Esto nos permite anular la inquietud inicial plasmada en la justificación de la investigación donde se expresa que se ha venido observando “un cierto desinterés” en los alumnos, lo que pudo haber sido considerado un indicio de falta de motivación y por ende de un bajo rendimiento.

En cuanto al índice de aprovechamiento o eficacia, el rendimiento de la población puede catalogarse como “muy alto” con 97,5% de materias aprobadas del 100% de las cursadas. En lo que respecta a las proporciones alcanzadas por las categorías consideradas como rendimiento bajo, solo alcanzó un 2,5%, lo cual no afecta significativamente el resultado.

De acuerdo con el índice de eficiencia, el rendimiento estudiantil es “muy alto”, con 92,5% en la categoría que comprende el 100% en función de las asignaturas inscritas. Las proporciones de las categorías que expresan un rendimiento bajo (7,5%) no cambian significativamente esta apreciación.

Al identificar los distintos niveles de rendimiento y analizando éste como el resultado de un proceso independiente de trabajo realizado por los estudiantes, medido en los logros alcanzados por los mismos, éstos obtuvieron un alto nivel de eficiencia-eficacia y promedio, hasta el período objeto de estudio; lo cual indica que estos estudiantes de Lenguas Extranjeras tienen un rendimiento estudiantil muy bueno sobre la base de la tabla de valoración cualitativa establecida como referencia en concordancia con la calificación mínima exigida para aprobar en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación de nuestro país (10 puntos) y en el Reglamento Estudiantil de la Ley de Universidades, donde los artículos 11 y 12 contemplan “la posibilidad de eximir a un alumno de sus pruebas finales” si su calificación previa es de 18 puntos o más.

Referencia Bibliográficas

- AUSUBEL, David y otros (1990). **Psicología Educativa**. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.
- COFER, C.N. y APPLEY, M.H. (1987). **Psicología de la Motivación**. Teoría e Investigación 9na reimpresión. Editorial Trillas. México.

- FORERO, Enrique (1991). **Asesoría Académica**. Entrenamiento Básico para Profesores. Maracaibo. Vice-rectorado de la Universidad del Zulia.
- GOOD, Th. y BROPHY, J. (2001). **Psicología Contemporánea**. 5ta. Edición. Mc. Graw-Hill. México.
- HERNÁNDEZ, R. (1991). **Metodología de la Investigación**. Mc Graw-Hill Editores, S.A. México.
- IRURETA, Luisa (1998). **Qué ayuda a los estudiantes a aprender**. Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- MC CLELLAND, David (1958). **The achieving Society**. New York. Princenton.
- MC CLELLAND, David (1974). **Informe sobre el Perfil Motivacional observado en Venezuela en los años 1930, 1950, 1970**. Caracas: Fundación Venezolana para el desarrollo de Actividades Socio-Económicas. Material Mimeografiado.
- MUJICA, Asmara (2005). **Motivación y Rendimiento Académico en Lenguas Extranjeras en estudiantes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia**. Trabajo de ascenso. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.
- PALACIOS, Carmen (1990). **El Rendimiento Estudiantil en la Escuela de Educación de La Universidad del Zulia**. Universidad Católica del Táchira. San Cristóbal. Venezuela.
- ROMERO GARCIA, Oswaldo (1991). **Crecimiento Psicológico y Motivaciones Sociales**. Mérida. Rogya.
- SALOM, C. (1983). **Internalidad del estudiante y valor incentivo de los estudios: una reaplicación**. Laboratorio de Psicología. ULA. Mérida. Venezuela.
- SALOM, C. (1985). **Necesidad de logro, rendimiento académico y autoestima**. Laboratorio de Psicología. ULA. Mérida. Venezuela.
- SIERRA BRAVO, R. (1990). **Técnicas de Investigación social**. Ed. Paraninfo. Madrid.
- URIA, Maria (1998). **Estrategias Didácticas Organizativas para mejorar los Centros Educativos**. Ediciones Narcea, S.A. Madrid.