

Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Agronomía

Motivation and academic yield in Agronomy students

María Borroto-Pérez

mborroto@unica.cu

Eva Santos-Quesada

evas@unica.cu

Arelys Azcuy Morales

arely@unica.cu

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

Resumen

La carrera de Agronomía en la Universidad de Ciego de Ávila ha confrontado dificultades en su promoción y calidad. Se evaluó la motivación académica de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. Como instrumentos se emplearon una Escala de Motivación Académica, una encuesta y un completamiento de frases. Para el análisis de los resultados se emplearon la estadística descriptiva e inferencial mediante el uso del utilitario estadístico SPSS. Se determinaron las medias, la frecuencia, las pruebas no paramétricas de Wilcoxon, de Kruskal-Wallis y el ANOVA de un factor y un análisis de contenido. Se encontraron en los estudiantes niveles superiores de motivación intrínseca a la extrínseca, sin diferencias significativas.

Palabras clave: estudiantes de Agronomía, motivación, rendimiento académico.

Abstract

The Agronomy Major in Ciego de Ávila University faces difficulties in its promotion and quality and a hypothesis of this could be the lack of motivation toward the major. The students' academic motivation and its relation to the academic performance were evaluated. Research instruments used were an Academic Motivation Scale, a survey to find causes hindering academic motivation and one to complete sentences. To analyzed results obtained the methods used were descriptive and inferential through SPSS. The means, the frequency, the non-parametric tests of ranges with sign of Wilcoxon, of Kruskal-Wallis, the ANOVA of a factor and a contents analysis. The results obtained in the students were higher levels of intrinsic motivation to the extrinsic one, without significant differences.

Key Words: Agronomy students, motivation, yield academic.

Introducción

La motivación es un constructo hipotético, por tanto, inaccesible a la observación directa, pero el en evaluarlas reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana (Manassero y Vázquez, 1997). Se encuentran en la literatura diversas definiciones de motivación y desde una perspectiva histórica, es un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos y, por ende, debe tener un tratamiento particular para cada uno de los sujetos (Polanco, 2005).

Una perspectiva empírica de medida de la motivación educativa engloba tres niveles diferentes de motivación implicada: intrínseca, extrínseca y desmotivada. La motivación intrínseca (MI) está asociada a factores internos del individuo y se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación. La motivación extrínseca (ME) está asociada a factores externos y la persona concibe la tarea como un medio para conseguir otros fines. La desmotivación es un estado activo de falta de motivación, cuando las personas perciben una falta de contingencia entre sus acciones y los resultados que obtienen.

En contextos académicos los estudiantes que poseen una MI tienden a desarrollar y aplicar más y mejores estrategias cognitivas asociadas a la comprensión, al establecimiento de relaciones conceptuales y al procesamiento profundo de la información, dominar los procesos en los que se ven involucrados como respuesta a su interés por conocer o desarrollar habilidades personales, muestran mayor capacidad para persistir frente a las dificultades y se interesan por conocer en dónde se ha producido un fallo y por qué, ya que los errores son oportunidades para mejorar y orientar el propio. Esta forma de interpretar posibles resultados negativos les dota de mayor capacidad de regulación del propio aprendizaje y presentan un patrón más adaptativo. En cambio, los que tienen ME conciben las actividades académicas como un mero trámite, suelen buscar las formas más rápidas y fáciles de superar las tareas, recurren a estrategias cognitivas superficiales, tales como la repetición o la memorización, tienen mayor propensión a derrumbarse y desistir en el caso de no conseguir la meta esperada, la cual era su principal estímulo. Desde esta perspectiva conciben los errores como fracasos.

Entre los factores externos se encuentran aspectos como el tipo de universidad, los servicios que ofrece la institución, el compañerismo, el ambiente académico, la formación del docente y condiciones económicas entre otras. La interacción de estos factores externos puede afectar la motivación del estudiante para bien o para mal, por lo que se asocia con una repercusión importante en los resultados académicos (Garbanzo, 2007).

Las investigaciones científicas sobre la motivación ponen de manifiesto que esta no es una variable sencilla, sino un constructo relacionado con muy diversos factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad y control de las cosas, las atribuciones causales, los intereses, metas e inclinaciones personales, el contexto socio-cultural y familiar, etcétera (Romero y Pérez, 2009) y que está relacionada con el esfuerzo, las emociones positivas, la adaptación psicológica en clase, la calidad del aprendizaje, el interés, la concentración y la satisfacción general con la escuela.

Las creencias de los estudiantes sobre cuáles son las causas de sus resultados académicos (atribuciones causales) repercuten significativamente en su motivación y en su conducta. Por ejemplo, aquellos que piensan que las calificaciones obtenidas se deben a factores ajenos a su persona (la mala suerte, la falta de ayuda, el profesor, entre otras) no encuentran sentido en involucrarse en procesos cuyo resultado final no depende de ellos y carecen de capacidad de auto-regulación frente a un resultado negativo. De forma opuesta, un individuo que atribuya una mala calificación a una causa interna y modificable como el esfuerzo tenderá a actuar invirtiendo más tiempo de trabajo y estudio en futuras ocasiones.

La motivación y el rendimiento escolar están muy relacionados: la motivación se percibe como un medio importante para promover el aprendizaje, y por otro lado las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la motivación en cada estudiante (especialmente la motivación de logro). De acuerdo con Garbanzo (2007) la motivación es uno de los determinantes personales que influyen en el rendimiento académico.

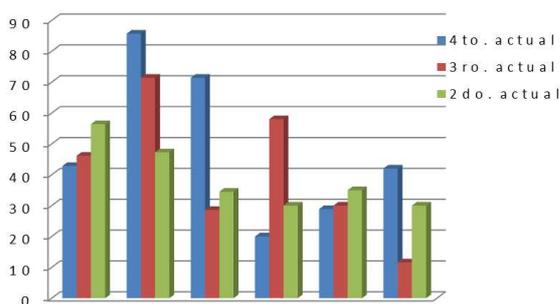
Los modernos enfoques cognitivos han convertido la motivación en uno de los constructos centrales en educación; gran cantidad de investigación ha relacionado motivación con resultados tales como curiosidad, perseverancia, aprendizaje y la ejecución. Esta perspectiva comprensiva se ha operacionalizado en diferentes escalas, entre ellas la denominada Escala de Motivación

Académica (EMA). De acuerdo con Tejedor y García (2007) las variables que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, también llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar. En términos generales se pueden diferenciar tres tipos de factores que pueden determinar el bajo rendimiento universitario: los inherentes al estudiante, al profesor y a la organización académica universitaria

Desde un punto de vista práctico, Tejedor y García (2007) señalan que lo habitual es identificar rendimiento con resultados inmediatos determinados por las calificaciones que obtienen los estudiantes durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal.

En la Universidad de Ciego de Ávila se han presentado insuficiencias tanto en el rendimiento académico como en su calidad, lo cual se muestra en el gráfico 1. En el eje “y” aparecen los porcentajes de permanencia (primeras tres barras), de promoción (segundo grupo de barras), de estudiantes promovidos sin arrastres (tercer grupo), de notas de 5, 4 y 3 puntos en exámenes finales (para los tres últimos conjuntos de barras). Excepto el porcentaje de permanencia, el resto de los indicadores corresponden al curso 2013/14. Las barras azules conciernen al grupo que actualmente está en el 4to año (ingresaron a la carrera en el 2011/12), las rojas al grupo que cursa el 3er. Año (ingresaron a la carrera en el 2012/13) y las verdes al colectivo que está en el 2do año (ingresaron en el curso 2013/14). La permanencia representa la relación entre la matrícula del curso 2014/15 con respecto a la de ingreso a la carrera.

Gráfico 1



La permanencia ha ido incrementándose, pero los valores no sobrepasan el 60%. El porcentaje de promoción ha decrecido del 85 al 47% y los porcentajes de 4 y 5 han sido por debajo del 40% en la gran mayoría de los casos. La hipótesis pudiera ser la falta de motivación existente hacia la carrera, por lo que el objetivo de la presente investigación ha sido evaluar la motivación académica de los estudiantes de Agronomía y su relación con la percepción de estudiantes y profesores sobre las causas del rendimiento académico.

Materiales y métodos: Se muestreó el 82,35% de los estudiantes, el sexo masculino representó el 65,5% de la muestra, el 73,9% provienen del preuniversitario, lo que habla a favor del nivel académico que deben tener los estudiantes. Sólo el 38,1% solicitó la carrera en primera opción, lo que pudiera tener una influencia considerable en la motivación y en los rendimientos académicos. Entre los profesores se muestreó el 92,86%, el 57,7% mujeres, el 38% tienen categoría principal de auxiliar y titular el 65,38% tiene más de 10 años de experiencia (15,4% más de 30 años).

Desarrollo

Instrumentos aplicados

Escala de Motivación Académica (EMA). Se utiliza la EMA reportada por Manassero y Vázquez (1997) y contextualizada por el departamento de Psicología de la Universidad de Ciego de Ávila (Tabla 1).

Tabla 1 Indicadores de la Escala de Motivación Académica (EMA)

Indicadores de MI
Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.
Porque la carrera me prepara mejor para hacer cosas después.
Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas
Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.
Porque me ayudará a realizar mejor el trabajo de la profesión.
Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.
Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.
Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.
Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.
Voy a la universidad porque me gusta la carrera que estudio
Indicadores de ME
Porque sin el título universitario no encontraré un trabajo bien pagado.
Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título universitario.
Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.
Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.

Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	
Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	
Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	
Para ganar un salario mejor en el futuro.	
Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	
Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	
Voy a la universidad por un compromiso con mis padres	
Indicadores de D	
Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	
Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar	
No sé bien por qué vengo y sinceramente, me importa un rábano.	
No lo sé; no llego a entender qué estoy haciendo en la universidad.	
Dimensiones	
MI	Media de los 12 que la componen
ME	Media de los 11 que la componen
D	Media de los 4 que la componen
Total	Media de los 23 ítems de motivación

La escala es un inventario de 27 ítems y está diseñada como respuestas a la pregunta ¿por qué voy a la Universidad? Los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del estudiante que responde sobre una escala de 5 puntos. Las variables definidas en la EMA son motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y desmotivación (D). A partir de los 27 ítems se crearon nuevas variables, que se denominaron dimensiones, con objeto de poder llevar a cabo análisis más generales de la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación.

Encuesta de causas del rendimiento académico. Para evaluar las causas del rendimiento académico se seleccionó como instrumento de recogida de información un cuestionario estructurado usado por Tejedor y García (2007), contextualizado a los intereses de la universidad de Ciego de Ávila, el cual consta de dos partes, ligeramente diferente en la versión de profesores y estudiantes. La primera parte recoge los datos personales que serán utilizados para determinarlas distintas submuestras de referencia. La segunda se centra en las causas que pueden

ser atribuidas al bajo rendimiento del estudiante, diferenciando once causas institucionales, trece causas relacionadas con el estudiante y nueve causas relacionadas con el profesor (tabla 2). Las respuestas se presentan en una escala de cinco puntos. A partir de los 32 ítems se crearon tres dimensiones, con objeto de poder llevar a cabo análisis más generales de las opiniones de los profesores y estudiantes sobre los diversos temas tratados.

Tabla 2. Variables estudiadas como causas del bajo rendimiento

Institucionales	Relacionadas con el estudiante	Relacionadas con el profesor
Excesivo número de asignaturas que se deben cursar	Bajo nivel de conocimientos previos para cursar las asignaturas	Falta de formación pedagógica de los profesores
Ambiente de la universidad poco motivador para el estudio	Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante	Falta de estrategias de motivación por parte de los profesores
Alta relación estudiante /profesor en aulas	Deficiente aprovechamiento de las horas de consultas	Escasa comunicación entre el profesor y los estudiantes
Escaso número de actividades prácticas	Insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del estudiante	Excesiva exigencia de los profesores
La mezcla de estudiantes en clase procedentes de distintas fuentes de ingreso	Falta de esfuerzo de los estudiantes para centrarse en el estudio	Tipos de exámenes que utilizan los profesores
Escasos recursos para la docencia	Falta de motivación por los estudios que se cursan	Escasa orientación e información sobre los criterios utilizados para la calificación de las pruebas
Elevado número de exámenes	Falta de orientación al elegir los estudios	Criterio del profesor en la corrección de las pruebas
Excesivo número de asignaturas para impartir por parte del profesor	El estudiante se deja llevar por un ambiente más propicio a la diversión que al estudio	
Horario de clases de mañana y tarde	Ausentismo y falta de seguimiento de las clases	
desproporcionado número de trabajos	No cursan la carrera elegida como primera opción	
Clima competitivo entre los compañeros	Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales	
Baja estimulación institucional para la	Escasa aptitud y capacidad del estudiante para cursar las	

dedicación a la tarea docente	asignaturas	
	Escasa atención al profesor durante la clase.	
Dimensiones		
Causas institucionales	Media de los 11 que la componen	
Causas del estudiante	Media de los 13 que la componen	
Causas del profesor	Media de los 7 que la componen	

Completamiento de frases. Como tercer instrumento se empleó un completamiento de frases, precedido de la expresión ¿cómo me siento con?: Mi carrera; Mi Facultad; Mi Universidad; Mis estudios; Mis resultados académicos; Cuando estoy estudiando; Mis profesores; Mis compañeros de aula.

Los datos de este estudio obtenidos mediante el empleo de los instrumentos descritos, se obtuvieron al ser aplicadas colectivamente a los estudiantes en tiempo dentro del horario docente y de sus grupos clases. A los profesores de la carrera se les entregó, de manera diferida, sólo el de bajo rendimiento académico. Para el análisis de los resultados se empleó la estadística descriptiva e inferencial mediante el uso del utilitario estadístico SPSS. Se determinaron las medias, la frecuencia, las pruebas no paramétricas de rangos con signo de Wilcoxon, de Kruskal-Wallis y el ANOVA de un factor, para identificar diferencias significativas entre las medias obtenidas al evaluar tanto las variables de motivación como de rendimiento. Para extraer resultados de la prueba de completamiento de frases se realizó un análisis de contenido, tomando como unidades de análisis, categorías y subcategorías las que se exponen en la Tabla 3.

Tabla 3 Criterios tenidos en cuenta para el análisis del completamiento de frases

Unidades de análisis	categorías	subcategorías
La carrera, la Facultad, la universidad y sus estudios	calidad	Excelente o bien, regular y mal
	satisfacción	Satisfecho o insatisfecho
Sus resultados académicos	calidad	Excelente o bien, regular y mal
Sentimientos al estudiar	satisfacción	Satisfecho, necesita condiciones, casi no estudia
Sus profesores	calidad	Buenos integrales, bien preparados, no todos bien
Sus compañeros de aula	calidad	Buenos o regulares
	satisfacción	Satisfecho o insatisfecho

En la tabla 4 aparecen las medias y los porcentajes de las evaluaciones “4” y “5” en la escala de motivación organizados de forma decreciente en los valores de las medias y por grupos, según correspondiera a motivación intrínseca (MI), extrínseca (ME) o desmotivación (D). De acuerdo con los valores de las medias se observan en los estudiantes niveles superiores de motivación intrínseca a la extrínseca, aunque no se encuentran entre ellas diferencias significativas.

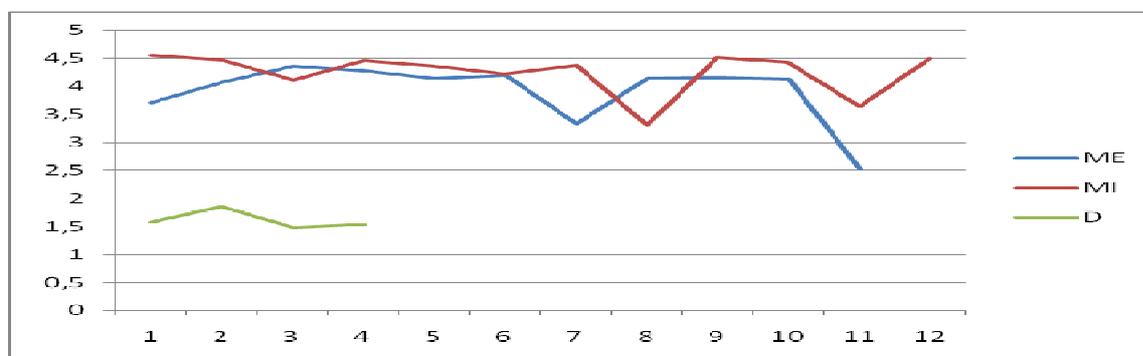
Tabla 4. Medias y porcentajes de “4 y 5” obtenidos en la escala de motivación de estudiantes.

Indicadores MI	media	Porcentaje 4 y 5
Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	4.56	90.4
Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	4.52	88.1
Voy a la universidad porque me gusta la carrera que estudio	4.51	91.6
Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	4.46	88.1
Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	4.44	85.7
Porque me ayudará a realizar mejor el trabajo de la profesión.	4.38	88.1
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas	4.36	83.3
Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	4.23	78.6
Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	4.11	75.0
Porque la carrera me prepara mejor para hacer cosas después.	3.70	67.9
Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	3.64	57.2
Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	3.30	48.8
Dimensión MI	4.17	
Indicadores ME		
Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	4.36	84.6
Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	4.27	80.9
Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	4.19	79.7
Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	4.15	79.7
Para ganar un salario mejor en el futuro.	4.14	79.8
Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	4.14	65.5

Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	4.12	76.2
Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título universitario.	4.07	77.4
Porque sin el título universitario no encontraré un trabajo bien pagado.	3.70	67.9
Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	3.33	54.8
Voy a la universidad por un compromiso con mis padres	2.52	33.3
Dimensión ME	3.91	
Dimensión Total MI y ME	4.04	
Indicadores D		
Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1.57	10.8
Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar	1.85	15.5
No sé bien por qué vengo y sinceramente, me importa un rábano.	1.48	6.0
No lo sé; no llego a entender qué estoy haciendo en la universidad.	1.54	10.7
Dimensión D	1.61	

Esto se corresponde con los niveles de los indicadores de desmotivación, menores a dos y con bajos porcentajes de cuatro y cinco (gráfico 2).

Gráfico 2 Medias de los ítems de MI, ME Y D



Aunque los estudiantes están motivados es alto el nivel de motivación extrínseca, lo que pudiera explicar el observado interés de aprobar aunque sea con bajas notas y en muchos casos la indiferencia por aprender y obtener una de mayor puntuación. También revela por qué persisten menos ante las dificultades, realizan estudios memorísticos y se derrumban ante las notas suspensas.

Al tener en cuenta las categorías evaluadas en la muestra de estudiantes solo se encontró diferencia entre sexos en el indicador “satisfacción personal con notas”, superior para las mujeres y entre ciudadanía la “satisfacción personal con notas”, más importante para los cubanos que para

los extranjeros y “comunicar ideas”, “mejor trabajo profesional” y “mejor preparación profesional” superior para los extranjeros. No se encontraron influencias de la fuente de ingreso ni del orden en que optaron por la carrera en la motivación.

Causas del bajo rendimiento del estudiante en opinión de los estudiantes

En las tablas 6 a 8 se muestra la valoración de cada ítem de las encuestas, ordenados por el rango de incidencia, para cada una de las variables en que se ha estructurado la información recogida: variables institucionales (Tabla 5), variables del estudiante (Tabla 6) y variables del profesor (Tabla 7). En la categoría de «incidencia alta» se han incluido aquellos ítems cuya media supera el valor escalar 3.25, en la categoría de «incidencia media» los ítems cuya media se encontraba entre los valores escalares 2.75 y 3.25 y en la categoría de «incidencia baja» los ítems cuya media estaba por debajo del valor escalar 2,75. (Tejedor y García, 2007).

Tabla 5 Orden de incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento del estudiante

Variabes institucionales	Media global
Ítems de incidencia alta (mayor que 3,25) ninguno	
Media de los 11 ítems que la componen	2.46 (baja)

Tabla 6 Orden de incidencia de las variables del estudiante en el bajo rendimiento del estudiante

Variabes del estudiante	Media global
Ítems de incidencia alta (mayor que 3,25)	
Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante	3.35
Falta de esfuerzo de los estudiantes para centrarse en el estudio	3.36
Media de los 13 que la componen	2.91 (media)

Tabla 7 Orden de incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento del estudiante

Variabes del profesor	Media global
Ítems de incidencia alta (mayor que 3,25) ninguno	
Media de los 7 que la componen	2.69 (baja)

Los estudiantes opinan que las variables que más inciden en el bajo rendimiento son las relativas a ellos mismos que, en orden decreciente fueron consideradas con incidencia alta: la falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad, así como de esfuerzo para centrarse en el estudio. Con incidencia media: la falta de orientación al elegir los estudios, insuficiente dominio de

técnicas de estudio, falta de motivación por los estudios que se cursan, deficiente aprovechamiento de las horas de consultas, dejarse llevar por un ambiente más propicio a la diversión que al estudio, bajo nivel de conocimientos previos para cursar las asignaturas y no cursar la carrera elegida como primera opción. El resto de los indicadores fueron calificados con incidencia baja.

Entre las variables institucionales no señalaron ninguna con incidencia alta. Con incidencia media consideraron: la baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente, los escasos recursos para la docencia y el ambiente de la universidad poco motivador para el estudio. En relación a las variables que dependen fundamentalmente del profesor no reconocieron ninguno con alta incidencia para sus rendimientos académicos. Con incidencia media señalaron: los tipos de exámenes que utilizan los profesores, la escasa orientación e información sobre los criterios utilizados para la calificación de las pruebas, el criterio del profesor en la corrección de las pruebas y la escasa comunicación entre el profesor y los estudiantes

Causas del bajo rendimiento del estudiante en opinión de los profesores

Los profesores de la muestra, considerados globalmente, opinan que las variables que más inciden en el bajo rendimiento son las relativas a los estudiantes; en orden decreciente consideraron: falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad, así como de esfuerzo para centrarse en el estudio, insuficiente dominio de técnicas de estudio, deficiente aprovechamiento de las horas de consultas, falta de motivación por la carrera, bajo nivel de conocimientos previos para cursar las asignaturas, dejarse llevar por un ambiente más propicio a la diversión que al estudio y no cursar la carrera elegida como primera opción. (Tablas 8, 9 y 10).

Tabla 8 Orden de incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento del estudiante

Variables institucionales	Media global
Ítems de incidencia alta (mayor que 3,25)	
Baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente	3.64
Ambiente de la universidad poco motivador para el estudio	3.64
Recursos para la docencia	3.50
Media de los 11 ítems que la componen	2.64 (baja)

Tabla 9 Orden de incidencia de las variables del estudiante en el bajo rendimiento del estudiante

VARIABLES DEL ESTUDIANTE	Media global
Ítems de incidencia alta (mayor que 3,25)	
Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad del estudiante	4.55
Falta de esfuerzo de los estudiantes para centrarse en el estudio	4.50
Insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del estudiante	4.50
Deficiente aprovechamiento de las horas de consultas	4.50
Falta de motivación por los estudios que se cursan	4.36
Bajo nivel de conocimientos previos para cursar las asignaturas	4.09
El estudiante se deja llevar por un ambiente más propicio a la diversión que al estudio	4.09
No cursan la carrera elegida como primera opción	4.05
Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales	4.00
Escasa atención en clases	3.82
Falta de orientación al elegir los estudios	3.77
Ausentismo y falta de seguimiento de las clases	3.68
Media de los 13 que la componen	4.09 (alta)

Tabla 10 Orden de incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento del estudiante

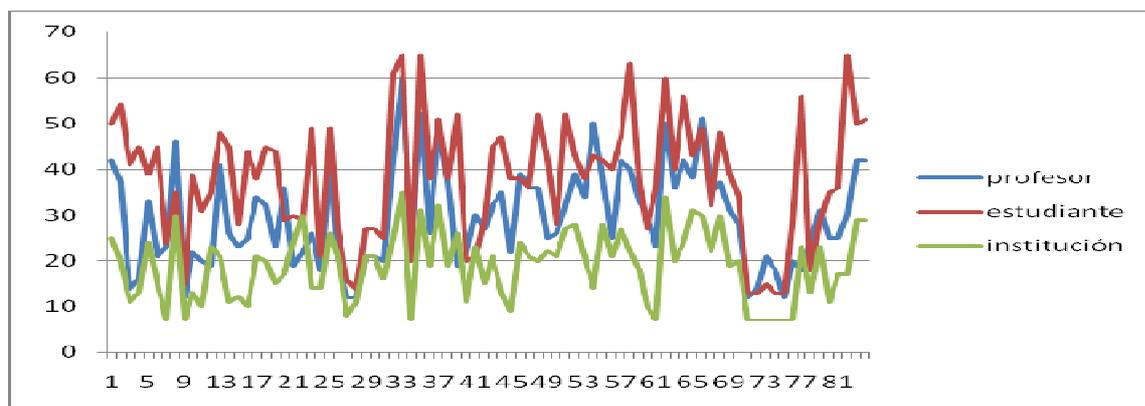
VARIABLES DEL PROFESOR	Media global
Ítems de incidencia alta (mayor que 3,25) ninguno	
Media de los 7 que la componen	2.81 (media)

Entre las variables institucionales destacan la baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente, el ambiente de la universidad poco motivador para el estudio y los escasos recursos para la docencia. En relación a las variables que dependen fundamentalmente del profesor, señalaron en orden decreciente los tipos de exámenes que utilizan, la escasez de estrategias de motivación, su falta de formación pedagógica y los criterios utilizados en la corrección de las pruebas.

Haciendo un análisis integral los ítems de mayor incidencia fueron: institucionales: la baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente, el ambiente de la universidad

poco motivador para el estudio y los escasos recursos para la docencia, del estudiante: falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante, falta de esfuerzo para centrarse en el estudio, insuficiente dominio de técnicas de estudio y falta de motivación por los estudios que se cursan y del profesor: tipos de exámenes que utilizan los profesores y criterio del profesor en la corrección de las pruebas. Este análisis conjunto por dimensiones aparece en el gráfico 3. Se puede observar claramente que tanto los docentes como los estudiantes asignan una mayor responsabilidad a las causas que dependen del estudiante, en sus consideraciones sobre el bajo rendimiento.

Gráfico 3 Promedios de los indicadores de estudiantes y profesores sobre las causas del rendimiento académico



Los resultados del análisis de contenido del completamiento de frases aparecen en la tabla 11. La frecuencia mayor de estudiantes tiene criterios favorables sobre la carrera: excelente, buena, fabulosa, orgullosos, muy amplia y abarcadora, interesante, importante, especial, lo mejor que les ha pasado y acreditada.

Tabla 11. Resultados del análisis de contenido del completamiento de frases

Unidades de análisis	categorías	subcategorías	Frecuencia (%)
La carrera	calidad	Excelente o buena	40
	satisfacción	Satisfecho	22
La Facultad	calidad	Excelente o buena	36
	satisfacción	Satisfecho	17
La Universidad	calidad	Excelente o buena	42
	satisfacción	Satisfecho	17

		insatisfecho	2
Sus estudios	calidad	Excelente o bien	30
		Regular	29
	satisfacción	Satisfecho	9
Sus resultados académicos	calidad	Excelente o buenos	20
Sentimientos al estudiar	satisfacción	Satisfecho	45
		Necesita condiciones	11
		Casi no estudia	10
Sus profesores	calidad	Buenos integrales	9
		Bien preparados	13
		No todos bien	13
Sus compañeros de aula	calidad	Buenos	52
	satisfacción	Satisfecho	6

Sobre la Facultad la mayoría se refiere favorablemente: excelente, bien, motivadora, agradable, la mejor, les gusta y organizada. No obstante algunas expresan opiniones adversas: discrepan de algunas decisiones tomadas, faltan condiciones, puede ser mejor, debería apoyar más a los estudiantes. La universidad recibió elogios similares a la facultad y otros: una de las mejores, me está empezando a gustar con los cambios, mejorando su estética, acorde a la situación del país, mejorando su estética y bien ambientada. Sobre su dedicación a los estudios los criterios están divididos entre bien y regular: escasos, desmotivado, deben profundizarlos pueden dar más, falta de hábito y difícil pero posible. Debido a esto los resultados académicos fueron mayormente reconocidos como regulares. Sin embargo tienen sentimientos positivos mientras estudian y creen que pueden vencerlos. Los profesores son buenos y resaltan su preparación, no obstante unos son mejores que otros. Los compañeros de aula son mayoritariamente buenos y unidos.

Conclusiones

Se encontraron en los estudiantes de Agronomía niveles superiores de motivación intrínseca a la extrínseca, pero sin diferencias significativas, lo que pudiera explicar el interés sólo de aprobar aunque sea con bajas notas y en muchos casos la indiferencia por aprender y obtener una de mayor puntuación. También por qué persisten menos ante las dificultades, realizan estudios memorísticos y se abaten ante las notas suspensas.

Tanto los estudiantes como los profesores asignan la mayor responsabilidad de los rendimientos académicos a las causas que dependen de los estudiantes: falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante, falta de esfuerzo para centrarse en el estudio, insuficiente dominio de técnicas de estudio y falta de motivación por los estudios que se cursan. Institucionales: la baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente, el ambiente de la universidad poco motivador para el estudio y los escasos recursos para la docencia.

Referencias bibliográficas

- Garbanzo Vargas, M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- Manassero Más, M. A. & Vázquez Alonso A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 3, 5-6.
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-13.
- Romero Ariza, M. & Pérez Ferrá, 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.
- Tejedor Tejedor, F. & García Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y estudiantes). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.