

CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE, ASERTIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Sandra Mónica Olano Bracamonte¹
Gladys Yolanda Risco Calderón²

Universidad César Vallejo

RESUMEN

El presente estudio realizó un análisis descriptivo relacional entre clima motivacional, asertividad y rendimiento académico. El estudio fue realizado en alumnos del II y III ciclo de la Universidad César Vallejo Chimbote del primer semestre del año 2004, su objetivo general fue determinar la relación que existe entre el clima motivacional de clase, la asertividad y el rendimiento académico de la población ya señalada.

Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario del clima motivacional de clase, de IRURETA NUÑEZ, Luisa; Autoinforme de conducta asertiva ADCAI de GARCÍA y MAGAZ

La presente investigación es de diseño descriptivo- correlacional. Buscando determinar el grado de relación existente entre las tres variables de interés de la población ya especificada. El grupo estuvo constituido por 201 alumnos de la Universidad César Vallejo Chimbote, de 270; se logró trabajar con la población total.

Las conclusiones a las que arribamos son: Existe una relación significativa entre el rendimiento académico y los indicadores de la variable clima motivacional; existe una relación significativa entre la asertividad (heteroasertividad y autoasertividad) y el rendimiento académico; no existe relación entre la asertividad (heteroasertividad y autoasertividad) y el clima motivacional

Palabras claves: *Clima motivacional de clase, Asertividad, Rendimiento académico*

ABSTRACT

The present research developed a relational descriptive analysis among the motivational climate, assertiveness and academic performance. Such research was made with students from II and III term of Chimbote Cesar Vallejo University, the first semester of 2004, being the main goal to determine climate, assertiveness and the academic performance.

The tools used were: A questionnaire about the class motivational climate by Irureta Nuñez Luisa; Assertiveness Behavior Report ADCAI of Garcia and Magaz.

The present research is a descriptive design trying to determine the existing relation level among the three variables on the population concern, already specified. The group was made up of 201 Chimbote UCV students out of 270, achieving the task with the whole population.

The conclusions we got are: There is a significant relation between the academic performance and the indicators on the motivational climate variable; there is a significant relation between the assertiveness (heteroassertiveness and selfassertiveness) and the academic performance; there is no relation relation

1 Psicóloga de la Dirección de Promoción UCV -Trujillo, Psicoterapeuta . Correo electrónico: amisandrita@hotmail.com

2 Psicóloga, Docente de la Universidad César Vallejo Correo electrónico: yrisco@yahoo.com

between the assertiveness (heteroassertiveness and selfassertiveness) and the motivational climate.

Key words: *class motivational climate, assertiveness, academic performance*

1. INTRODUCCIÓN

Gallardo, C. y Montes, E. (2003), en su investigación "Relación entre el nivel de autoestima y el nivel de clima motivacional de clase con el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad César Vallejo en el año 2002"- Universidad César Vallejo-Trujillo, concluye:

- Con respecto al clima motivacional, los estudiantes se encuentran regularmente motivados, alcanzando un porcentaje de 93.82% .
- El rendimiento académico, se ubica en el nivel regular con calificaciones que se sitúa en el rango de 11 a 15.
- Existe una relación altamente significativa entre clima motivacional de clase y el rendimiento académico, expresado estadísticamente con un valor de $p < 0.001$.

Ruiz, M. (1995), en la investigación "Relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar en adolescentes del 4to y 5to año de secundaria"- (Universidad Inca Garcilaso de la Vega), en la que empleó una muestra de 90 alumnos entre varones y mujeres, arribó a las conclusiones siguientes:

1. El autoconcepto no se relaciona significativamente con el rendimiento escolar.
2. Los componentes de la dimensión interna del autoconcepto no se relaciona significativamente con el rendimiento escolar, a excepción del componente sí mismo aceptación.
3. Los componentes de la dimensión externa del autoconcepto no se relaciona significativamente con el rendimiento académico.

4. Los estudiantes con puntajes altos en su autoconcepto general no tienen un rendimiento escolar significativamente mayor que los estudiantes con puntajes bajos en su autoconcepto general.
5. Los estudiantes con puntajes altos en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto no tiene rendimiento escolar significativamente mayor que los estudiantes con puntajes bajos en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto.
6. Los estudiantes con puntajes altos en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto no tiene un rendimiento escolar significativamente mayor que los estudiantes con puntajes bajos en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto.
7. El rendimiento escolar la plantea diferencias en los niveles promedios del autoconcepto general.
8. El rendimiento escolar no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto.
9. El rendimiento escolar no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto.
10. El sexo no plantea diferencias significativas en los niveles promedios del autoconcepto general.
11. El sexo no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión interna del autoconcepto.
12. El sexo no plantea diferencias significativas en los componentes de la dimensión externa del autoconcepto, a excepción del componentes sí mismo corporal ético.

Ugaz, J. (1996) con la investigación "Relación entre inteligencia, hábitos de estudio, control emocional y ansiedad con el aprovechamiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Sistemas y Cómputo de la Universidad, Inca Garcilaso de la Vega"- (Universidad Inca Garcilaso de la Vega), trabajándose con la población conformada por los estudiantes de Ingeniería de Sistemas de la UIGV en los secuestros 9SI y 9SII, seleccionándolos después a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, en donde el diseño de investigación fue de tipo transaccional correlacional causal, arribando a las conclusiones siguientes:

1. La población de estudiantes del II Ciclo de la Facultad de Ingeniería se distribuyen, de acuerdo a sus promedios, de modo semejante a las poblaciones de estudiantes universitarios y del 5to año de secundaria de Lima, en cuanto a sus condiciones ambientales para su estudio, la planificación de tal actividad, el uso de materiales y técnicas académicos y la asimilación memorización de contenidos, así como en la referente a la inteligencia general (factor "g"), el control emocional y la ansiedad.
2. El modelo de regresión predictivo final integrado por el conjunto de (team) inteligencia general, asimilación memorización y ansiedad (en un sentido negativo) se relacionan significativamente y son el logro académico de los estudiantes del II Ciclo de Ingeniería.
3. La inteligencia general (factor g) y la asimilación memorización participan en casi igual proporción en la naturaleza y determinación del aprovechamiento académica de los referidos estudiantes; en tanto que la ansiedad lo hace en una

proporción semejante a la mitad de dichas variables y con un sentido negativo.

Campos, L. (2002) en su estudio "Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2002"-("Universidad Inca Garcilaso de la Vega"), trabajó con una muestra de 237 estudiantes de ambos sexos ingresantes del I semestre académico de las especialidades de Derecho, Obstetricia, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Psicología, Economía, Enfermería y Agronomía. Se arribó a las siguientes conclusiones:

- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: codificación de la información y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: recuperación y el rendimiento académico.
- Existe relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: apoyo de procesamiento y rendimiento académico.
- Las mujeres alcanzan puntajes ligeramente más incrementados en las subescalas de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en comparación con los varones. Sin embargo, éstos llegan a ser significativos estadísticamente. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de aprendizaje en función al sexo.
- Existen diferencias significativas en el uso de la estrategia de aprendizaje, adquisición de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio y corresponden su mayor utilización a las especialidades de

Medicina, Enfermería y Psicología, seguido de Obstetricia, Derecho y Economía y, finalmente, las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.

- No existen diferencias significativas en el uso de las estrategias de aprendizaje: codificación de la información entre los estudiantes de las especialidades de estudio.
- Existen diferencias en el uso de la estrategia de aprendizaje recuperación de la información, entre los estudiantes de las especialidades de estudio y corresponde su mayor utilización a las especialidades de Medicina, Psicología y Enfermería, seguido de Economía, Obstetricia y Derecho, finalmente las especialidades de Ingeniería de Sistemas y Agronomía.
- Existen diferencias significativas en el uso de la estrategia de aprendizaje: apoyo al procesamiento, entre los estudiantes de las especialidades de estudio correspondiendo su mayor utilización a las especialidades de Psicología, Enfermería y Medicina, segundo de Economía, Derecho y Obstetricia y finalmente Agronomía e Ingeniería de Sistemas.
- Existen diferencias parciales en el nivel de rendimiento académico, entre los estudiantes de las especialidades de estudio y corresponde los puntajes más incrementados a Ingeniería de Sistemas, Medicina, Psicología y Enfermería, Segundo de Derecho, Economía, Agronomía y Obstetricia.

etapa de Educación Básica de dos colegios de Madrid, con diseño de investigación fue

hecho de que el profesor evalúe a los alumnos en base a los trabajos colectivos y no sólo en base a los trabajos realizados individualmente, etc. Entre otros aspectos.

- f) Competición:** Esta categoría incluye elementos que hacen referencia a aspectos como el favoritismo del profesor hacia los mejores, al hecho de que compare frecuentemente a los alumnos desde esta perspectiva, a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto al término de las mismas quienes son mejores y peores, etc.
- g) Individualismo:** Los elementos referidos a esta categoría evalúan aspectos tales como el hecho de que se trabaje normalmente de modo individual no competitivo, pero también aspectos tales como que el profesor se preocupe por el progreso individual y el grado de apoyo y estímulo que manifieste hacia los progresos del alumno.

ASERTIVIDAD

De la Morena y Trianes (1999) indican que la asertividad es una habilidad social que se refiere a una conducta autoexpresiva, es decir, que manifiesta las propias necesidades y derechos, siendo además respetuosa con las obligaciones hacia los otros. Desde el punto de vista de la salud mental, la conducta asertiva tiene como principal objetivo la expresión del yo, sus necesidades y derechos. Sin embargo, la comprensión popular puede entenderla como dirigida a sacar adelante los propios intereses e influir a las otras personas en nuestro propio beneficio.

Elizondo (1999) la define como: "La habilidad de expresar tus pensamientos, sentimientos y percepciones, de elegir como reaccionar y de hablar por tus derechos cuando es apropiado. Esto con el fin de elevar tu

autoestima y de ayudarte a desarrollar tu autoconfianza para expresar acuerdo o desacuerdo cuando crees que es importante, e incluso a otros un cambio en su comportamiento ofensivo".

Egúzquiza, O. (2000), citado por Gutiérrez, G. y Valencia, A (2002) "La asertividad puede ayudarnos mucho a mejorar nuestra comunicación, a facilitar nuestra interrelación con las personas y a disminuir el estrés.

La misma es una conducta que puede resumirse en un comportamiento mediante el cual defendemos nuestros legítimos derechos sin agredir ni ser agredidos"

Partiendo de ello podríamos asumir que la persona asertiva, consigue expresar sus gestos e intereses de forma de sí mismo sin vergüenza, aceptar los halagos sin incomodidad, saber decir no etc.

Programa de Formación Continua de Docentes en Servicio (2002) conceptualiza la asertividad como una habilidad social que implica afirmarse a sí mismo, defendiendo los propios derechos sin agredir o violentar los derechos de los demás. Comportarse asertivamente es comunicar nuestras creencias, sentimientos y opiniones de manera directa, honesta, adecuada, oportuna, considerada y respetuosa. Consiste en comportarse conforme al derecho de cada quién tiene a ser quién es.

La asertividad, al igual que todas las habilidades, es una conducta que se aprende. Las personas no nacemos siendo asertivas, pero sí podemos aprender a serlo.

García, M. y Magaz, A. (1995) citados por Hidalgo (1996) proponen la existencia de solo dos tipos de asertividad; ambos ligados al respeto de derechos asertivos a nivel individual o interpersonal, Son:

a) Autoasertividad:

García, M. y Magaz, A. (1995) la consideran como el "grado en que la persona se concede a sí mismo los

derechos asertivos básicos". Meza, A. (1990), por su parte, enmarca este concepto en lo que denomina asertividad defensiva, considera como uno de los componentes mas representativos de la asertividad y se identifica como aquella está orientada a preservar el territorio o los derechos ya ganados por una persona.

b) Heteroasertividad

García, M. y Magaz, A. (1995) definen a la misma como el "grado en que la persona considera los derechos básicos de los demás".

Por su parte Meza, A. (1990) califica la heteroasertividad como asertividad expansiva la misma que se define como el tipo de asertividad que permite ganar territorio o derechos asertivos para beneficio personal.

Es llamada también de iniciativa o de acometividad.

Page, A. (1990), citado por Adell, M (2002) "manifiesta que a pesar de reconocer el grado de subjetividad atribuible a las notas, las considera como la medida más utilizada por el profesorado y los centros a la hora de valorar el rendimiento del alumno".

Pizarro y otros (1995) define al rendimiento "como una medida de las capacidades respondientes o indicativa que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona a aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción.

El mismos autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objeto o propósito educativo pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimiento".

Según Redera, A. (1994), citado por Colecciones Seminarios (1994), "El rendimiento educativo se basa fundamentalmente en las calificaciones obtenidas por el alumno.

Ausubel, D. (1991) Hace referencia a los factores afectivos y sociales tales como las características motivacionales, la de personalidad, del grupo, sociales y del profesor que podrían influir en el aprendizaje.

a. Factores Motivacionales:

La motivación, aunque no es indispensable para e aprendizaje limitado de corto plazo, es absolutamente necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada. Sus efectos son medidos principalmente por la intervención de variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia aumentada a la frustración.

La relación causal entre motivación y aprendizaje, antes que unilateral, es característicamente recíproca. Por esta razón el aprendizaje, resulta superfluo posponer ciertas actividades de aprendizaje hasta que surjan los intereses y las motivaciones adecuados. Con frecuencia, la mejor manera de enseñarle a un estudiante no motivado consiste en desentenderse, de momento, de su estado motivacional y concentrarse en enseñarlo tan eficazmente como sea posible.

De todas maneras, y a pesar de la falta de motivación, sobrevendrá algún aprendizaje; y de la satisfacción inicial por este aprendizaje es de operarse que se desarrolle la motivación para aprender más. La motivación resultante del rendimiento académico favorable impulsará al aprendizaje ulterior.

Las variables motivacionales no

intervienen directamente en el proceso de interacción cognoscitiva. Impulsan y apresuran este proceso durante el aprendizaje, mejorando los esfuerzos, la atención y la disposición inmediata para el aprendizaje. Es así como la incapacidad de sentir que cierto tema sea necesario es la razón que los estudiantes mencionan a menudo para explicar su pérdida de interés en los estudios.

b. Factores de Personalidad:

Varias clases de testimonios indican que el reducido ajuste de la personalidad va asociado con un aprovechamiento académico inferior.

Los alumnos de alto rendimiento se caracterizan por rasgos como elevada integración del yo, independencia, madurez y responsabilidad a presiones culturales.

Los alumnos de bajo rendimiento académico tienden a caracterizarse por más conductas de apartamiento y por menos "interacción social y de trabajo con sus compañeros", por más conceptos negativos de sí mismos, por más intereses mecánicos y artísticos, por menos aptitudes verbales y matemáticas y por pertenecer a grupos ocupacionales de estatus inferior.

Apenas sorprende, pues, que el ajuste de personalidad se relacione negativamente con el aprovechamiento académico, por cuanto los síntomas de dicho desajuste interfieren evidentemente de una u otra manera, con los factores motivacionales que fomentan el aprendizaje eficaz a largo plazo.

El aprovechamiento se correlaciona negativamente con la ansiedad a pesar de la fuerte motivación de logro que caracteriza a esta condición. Varias reacciones de retraimiento obviamente vuelven imposible cualquier tipo de

aprendizaje a largo plazo.

La agresividad exagerada produce hostilidad hacia el profesor, falta de disposición para cooperar y actitud negativista hacia el aprendizaje.

El aprovechamiento depende, en gran medida, de atributos de la madurez de la personalidad como: la responsabilidad, la independencia ejecutiva, las metas a largo plazo, el control de los impulsos, la persistencia y la capacidad para aplazar la satisfacción de necesidades hedonísticas.

c. Factores de Grupo y Sociales

Las variables sociales y de grupo deben ser consideradas en el aprendizaje académico, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de materias de estudio. Aunque el peso de la evidencia indica que el clima de salón de clase tiene poco efecto en el aprovechamiento académico, pero sí afecta las actitudes hacia el lugar de estudio, el aprendizaje de valores culturalmente aprobados y la conducta académica.

La cohesión del grupo puede afectar también al resultado del trabajo en colaboración en una situación de resolución de problemas. La simple presencia de colegas que simpatizan entre sí puede aumentar la eficacia de la cooperación, aumentar la motivación con el incremento del atractivo de la tarea, y proporcionar una fuente de reforzamiento social mutuo, respecto de la conclusión favorable de la tarea.

El tamaño del grupo es otro factor limitante en situaciones de resolución de problemas en grupo. En un grupo pequeño cada individuo puede hacer una contribución, y, por tanto, aumentar sus destrezas para solucionar problemas. En un grupo grande, por otra parte, la oportunidad individual de participación no sólo se ve limitada por

el número de participantes, sino también por el hecho de que los miembros más agresivos del grupo tienden a predominar y a monopolizar la actividad de resolución de problemas.

d. Factores Socio-familiares

Abalde, E. (1992) sostiene que la familia, es donde el hombre encuentra la plenitud de su existencia.

La familia, ante el rendimiento, se comporta de forma pasiva y activa. Pasiva, porque ella sufre las consecuencias del rendimiento de sus miembros. Activa, porque ella participa con su manera de actuar y de ser en el logro de un determinado rendimiento. Una de las principales razones para explicar el fracaso académico está en la familia: "Seguramente ella está lejos de sospecharlo, y si decimos a los padres, aun con mucha precaución, que son responsables del fracaso; de sus hijos, provocamos en ellos reacciones escandalizadas y agresivas o reacciones de tristeza y amargura, Convencidos de haberlo hecho todo para favorecer el éxito académico, se consideran personalmente ofendidos por el fracaso, si el alumno tiene a menudo malas notas, no dejarán de repetirle que es un signo de ingratitud por su parte y que es inadmisibile el conducirse de este modo, sin consideración de todo lo que por él se hace; le recuerdan los sacrificios económicos que han hecho por su educación para justificar la cólera y el despecho que sienten ante sus mezquinos resultados.

Pero a pesar de esta reacción espontánea, es evidente que los padres, sin quererlo ni saberlo, al menos en parte, son responsables del fracaso.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La investigación se realizó en la Universidad César Vallejo de la ciudad de Chimbote, con los alumnos del II y III ciclo del primer semestre del año 2004 de las diferentes carreras profesionales. Siendo el total de la población de 270, se obtuvo una muestra de 201 alumnos.

2.2 Material

- o Autoinforme de conducta asertiva ADCA -1
- o Cuestionario de Clima Motivacional de Clase

2.3 Procedimiento

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de evaluación directa y, como instrumento, el "Cuestionario de clima motivacional de clase". El análisis de confiabilidad indica, coeficientes alfa entre 0.8004 y 0.7118.

El cuestionario consta de setenta ítems que recogen información para determinar el nivel de clima motivacional de clase, considerando las áreas de: ritmo de clase agobiante; favoritismo del profesor hacia los más listos; ambiente de trabajo grupal, orden, organización y claridad de objetivos; ambiente de interés del profesor porque cada alumno aprenda; preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo; clima comparativo en que c uno va a lo suyo.

La forma de responder dicho cuestionario consiste en evaluar cada respuesta por puntajes, donde la puntuación respectiva es de 0 a 4, la que va desde: 0:total desacuerdo, 1:desacuerdo, 2:indiferente, 3:acuerdo, 4.total.

Así mismo, se utilizó el "Autoinforme de conducta asertiva ADCA 1" con una confiabilidad de 0.8541 y 0.8690, la cual consta de treinta y cinco ítems, t tiene una

puntuación respectiva del 1 al 4, la que va desde: 1:nunca o casi nunca, 2:a veces, 3:en alguna ocasión, 4:a menudo o casi siempre.

Finalmente el rendimiento académico, donde se tuvieron en cuenta los promedios ponderados de los alumnos al final del ciclo. Dicha información se obtuvo del área de registros académicos y va desde 0 a 20.

3. RESULTADOS

TABLA N 1
RELACION ENTRE LA ESCALA "RITMO DE CLASES AGOBIANTE" DEL
CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL ESCALA RITMO DE CLASES AGOBIANTE	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto		N?	%
	N?	%	N?	%	N?	%		
Bajo	5	7,58	38	57,58	23	34,85	66	100,00
Medio	6	8,70	54	78,26	9	13,04	69	100,00
Alto	13	19,70	46	69,70	7	10,61	66	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 19,29 \quad p < 0,01$$

Encontramos una relación altamente significativa al <0.01 entre el rendimiento académico y ritmo de clases agobiante, donde podemos observar que un 34.85% muestra que a menor ritmo de clases

agobiante, mayor rendimiento académico; mientras que un 19.70% muestra que a mayor ritmo de clases agobiante, menor rendimiento académico.

TABLA Nº 2
RELACION ENTRE LA ESCALA "FAVORITISMO DEL PROFESOR
HACIA LOS MÁS LISTOS" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL
DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL ESCALA FAVORITISMO DEL PROFESOR HACIA LOS MÁS LISTOS	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto		N?	%
	N?	%	N?	%	N?	%		
Bajo	5	7,04	47	66,20	19	26,76	71	100,00
Medio	6	8,57	53	75,71	11	15,71	70	100,00
Alto	13	21,67	38	63,33	9	15,00	60	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 10,74 \quad p < 0,05$$

En la presente tabla se encuentra una relación significativa al 0.05 entre favoritismo del profesor hacia los más listos y rendimiento académico. Un 26.76%, indica que a menor favoritismo del profesor, mayor

es el rendimiento académico.

Por otro lado, un 21.67% muestra que a un nivel alto de favoritismo del profesor hacia los más listos, su rendimiento académico es bajo.

TABLA Nº 3
RELACION ENTRE LA ESCALA "AMBIENTE DE TRABAJO GRUPAL, ORDEN,
ORGANIZACIÓN Y CLARIDAD DE OBJETIVOS" DEL CUESTIONARIO DE
CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL ESCALA AMBIENTE DE TRABAJO GRUPAL, ORDEN, ORGANIZ.	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto		N?	%
	N?	%	N?	%	N?	%		
Bajo	11	18,03	40	65,57	10	16,39	61	100,00
Medio	7	9,46	58	78,38	9	12,16	74	100,00
Alto	6	9,09	40	60,61	20	30,30	66	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 10,79 \quad p < 0,05$$

Se muestra que existe relación significativa de <0.05 entre el ambiente de trabajo grupal, orden, organización y claridad de objetivos con el rendimiento académico. El 65.57% muestra que a menor ambiente de trabajo grupal orden,

organización y claridad de objetivos, obtienen un rendimiento promedio; mientras que el 30.30% en un alto nivel de ambiente de trabajo grupal, orden, organización y claridad de objetivos, obtienen un alto rendimiento académico.

TABLA N° 4
RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "AMBIENTE DE INTERÉS DEL PROFESOR POR QUE CADA ALUMNO APRENDA" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL ESCALA AMBIENTE INTERÉS PROFESOR POR QUE ALUMNO APRENDA	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	13	19,40	44	65,67	10	14,93	67	100,00
Medio	6	8,45	54	76,06	11	15,49	71	100,00
Alto	5	7,94	40	63,49	18	28,57	63	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 9,57 \quad p < 0,05$$

Se encuentra relación significativa entre el rendimiento académico y el interés del profesor porque el alumno aprenda. El 19.40% muestra que a menor interés del profesor porque el alumno aprenda, menor

es el rendimiento académico.

Por otro lado, se observa que el 63.49% muestra que a mayor interés del profesor porque el alumno aprenda, se podrá obtener un rendimiento académico promedio.

TABLA N° 5
RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "PREFERENCIA POR LA COOPERACIÓN Y EL TRABAJO DE GRUPO" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE : CMC CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL ESCALA PREFERENCIA POR LA COOPERACIÓN, TRABAJO GRUPAL	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	12	20,00	44	73,33	4	6,67	60	100,00
Medio	9	11,11	57	70,37	15	18,52	81	100,00
Alto	3	5,00	37	61,67	20	33,33	60	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 17,43 \quad p < 0,01$$

Encontramos relación altamente significativa al <0.01 entre preferencia por la cooperación y el trabajo de grupo. Un 20% muestra que a menor preferencia por la cooperación grupal, existe un menor

rendimiento académico, mientras que un 33.33%, revela que a mayor preferencia por la cooperación grupal, existe un mayor rendimiento académico.

TABLA Nº 6
RELACIÓN ENTRE LA ESCALA "CLIMA COMPETITIVO EN QUE CADA UNO VA A LO SUYO" DEL CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE (CMC-2) CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL ESCALA CLIMA COMPETITIVO EN QUE CADA UNO VA A LO SUYO	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	6	8,00	48	64,00	21	28,00	75	100,00
Medio	3	6,98	35	81,40	5	11,63	43	100,00
Alto	15	18,07	55	66,27	13	15,66	83	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 10,59 \quad p < 0,05$$

Se encuentra relación significativa al < 0.05 entre clima comparativo en que cada uno va a lo suyo con rendimiento académico. Un 28.00% revela a un bajo clima comparativo en que cada uno va a lo suyo, un

alto rendimiento académico; mientras que un 18.07% muestra que a un alto clima comparativo, un bajo rendimiento académico.

TABLA Nº 7
RELACIÓN ENTRE LA AUTOASERTIVIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL AUTO- ASERTIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	9	17,31	37	71,15	6	11,54	52	100,00
Medio	13	13,54	66	68,75	17	17,71	96	100,00
Alto	2	3,77	35	66,04	16	30,19	53	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 9,50 \quad p < 0,05$$

Puede observar relación significativa entre autoasertividad y rendimiento académico. Se muestra que a más bajo nivel de asertividad, un 71.15% obtiene un

rendimiento académico medio, mientras que a más alto nivel de asertividad, un 66.04% obtiene un rendimiento académico promedio.

TABLA Nº 8
RELACIÓN ENTRE LA HETEROASERTIVIDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

NIVEL HETERO- ASERTIVIDAD	RENDIMIENTO ACADÉMICO						TOTAL	
	Bajo		Medio		Alto			
	N?	%	N?	%	N?	%	N?	%
Bajo	8	13,79	45	77,59	5	8,62	58	100,00
Medio	13	13,40	66	68,04	18	18,56	97	100,00
Alto	3	6,52	27	58,70	16	34,78	46	100,00
TOTAL	24	11,94	138	68,66	39	19,40	201	100,00

$$x^2 = 11,930 \quad p < 0,05$$

Se aprecia relación significativa entre heteroasertividad y rendimiento académico. Se observa que a menor heteroasertividad, solo el 8.62, alcanza un rendimiento académico alto, mientras que en el 34.78% se denota que a más alta heteroasertividad, mayor rendimiento académico.

TABLA N° 9
RELACIÓN ENTRE LA AUTOASERTIVIDAD Y LOS FACTORES DEL CLIMA MOTIVACIONAL

FACTOR CLIMA MOTIVACIONAL	PRUEBA	Significancia
- Ritmo de clases agobiante, con poco tiempo para tareas	$\chi^2 = 3.33$	$p > 0.05$
- Favoritismo del profesor hacia los más listos	$\chi^2 = 2.94$	$p > 0.05$
- Ambiente de trabajo preferentemente en grupo, con orden organización y claridad en objetivos.	$\chi^2 = 6.15$	$p > 0.05$
- Ambiente en que se nota interés del profesor por que el alumno aprenda	$\chi^2 = 2.98$	$p > 0.05$
- Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo	$\chi^2 = 3.46$	$p > 0.05$
- Clima competitivo en que cada uno va a lo suyo	$\chi^2 = 2.91$	$p > 0.05$

Encontramos que no existe relación entre la autoasertividad con ninguno de los Factores del clima motivacional al >0.05 , que corrobora lo antes mencionado.

TABLA N° 10
RELACIÓN ENTRE LA HETEROASERTIVIDAD Y LOS FACTORES DEL CLIMA MOTIVACIONAL

FACTOR CLIMA MOTIVACIONAL	PRUEBA	Significancia
- Ritmo de clases agobiante, con poco tiempo para tareas	$\chi^2 = 1.79$	$p > 0.05$
- Favoritismo del profesor hacia los más listos	$\chi^2 = 3.29$	$p > 0.05$
- Ambiente de trabajo preferentemente en grupo, con orden organización y claridad en objetivos.	$\chi^2 = 8.39$	$p > 0.05$
- Ambiente en que se nota interés del profesor por que el alumno aprenda	$\chi^2 = 7.16$	$p > 0.05$
- Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo	$\chi^2 = 6.13$	$p > 0.05$
- Clima competitivo en que cada uno va a lo suyo	$\chi^2 = 3.03$	$p > 0.05$

Encontramos que no existe relación entre la heteroasertividad con ninguno de los factores del clima motivacional al >0.05 , que corrobora lo antes mencionado.

4. DISCUSIÓN

En la educación superior, toda conducta es motivada, aún con observar a través de la ventana y evitar el trabajo académico. Esto usualmente quiere decir que un estudiante carece de motivación o no está motivado para hacer lo que el docente tiene en mente, según Woolfolk (1990)

La motivación es considerada como el conjunto de causas que inducen al sujeto a actuar en busca de satisfactores para sus necesidades e intereses. La conducta humana no se genera sin motivo, sino que obedece a intereses, y a afanes propiciados por las circunstancias en que vive el hombre, por lo tanto, las personas actúan movidas por la urgencia de satisfacer las necesidades físicas, sociales, de seguridad o de otra índole, que se presentan con diversos grados de intensidad, Trahtemberg (1993).

La motivación genera un alto compromiso emocional y conductual con la tarea y ésta es la que finalmente impulsa el acto de aprender, según Arancibia y otros (1999).

Iniciaremos haciendo referencia a la escala "ritmo de clases agobiante" del cuestionario de clima motivacional de clases en relación con el rendimiento académico, donde encontramos una relación altamente significativa, se observa que el 34.85%, al tener un ritmo de clases agobiante bajo, su rendimiento académico es alto; mientras que un 19.70%, con un ritmo de clases agobiante alta, su rendimiento académico es bajo. Esto es corroborado por Irureta, L (1996), quien dice que un ritmo de clases excesivamente rápido, puede ser desmotivante al dificultar la compensación y la elaboración de la información, lo que generaría ansiedad en los alumnos. Por otra parte, si es excesivamente lenta, puede aburrir a los alumnos.

Por otro, lado en la escala de "favoritismo del profesor hacia los más

listos", en el cuestionario de clima motivacional de clase con el rendimiento académico, observamos que un 26.76%, al presentar un bajo favoritismo del profesor hacia los más listos, su rendimiento académico es alto; mientras que un 21.67%, al observar favoritismo hacia los más listos, en un nivel alto, poseen un rendimiento académico bajo, lo cual coincide con Irureta, L (1996), quien manifiesta que los estudiantes al percibir menos favoritismo hacia los más inteligentes y mayor preocupación de los profesores por el rendimiento, se sintieron más capaces de modificar a los alumnos menos inteligentes, otorgando menos importancia a los factores externos como determinantes de la motivación al tomar conciencia del potencial de cada alumno, el rendimiento del alumno mejora.

Por otro lado, encontramos que Campos, C (2002) nos presenta, en su investigación, que existe una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje: recuperación y rendimiento académico, así como una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje, apoyo de procesamiento y rendimiento académico, corroborado por nuestra investigación, donde encontramos que un 30.30% presenta un alto nivel en su ambiente de trabajo grupal, orden, organización, presentando de esta manera un alto rendimiento académico. Por otro lado un 18.03% al presentar un bajo nivel en la escala de trabajo grupal, orden, organización baja, presentan un rendimiento académico bajo. Esto concuerda con nuestros datos al concluir que a mejor estructura grupal, mayor será el rendimiento académico, así como a mayor cohesión y compañerismo.

Por otro lado, un 28.57% presenta un nivel alto en ambiente de interés porque cada alumnos aprenda, el mismo que posee un alto rendimiento académico, mientras que un

19.40% al poseer un bajo nivel de interés del profesor porque el alumnos aprenda, su rendimiento académico también es bajo. Esto coincide con lo que manifiesta Yelon, S (1998), quien refiere que los docentes deben aplicar principios motivacionales en su enseñanza para estimular el interés de sus estudiantes; se debe pretender que éstos desarrollen sus propios intereses por aprender, que continúen motivados, de tal manera que ellos busquen el conocimiento después de participar en clase.

De acuerdo con lo encontrado por Salazar, J (1996), en la revista de psicología sobre desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional, los profesores que participaron en el entrenamiento dieron mayor importancia a la cooperación como forma de interacción entre los alumnos, y, al mismo tiempo, sus alumnos percibieron en el clima de sus clases que se favorecía el trabajo en grupo. En ese mismo sentido, ese grupo de profesores se interesó más por el aprendizaje y sus alumnos percibieron que en sus clases se favorecía más el aprendizaje, el cual se corroborado en nuestra investigación, donde el 33.33%, al poseer un nivel alto de preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo, poseen un alto rendimiento académico. Estos mismos datos son opuestos con lo encontrado por Tapia, L y otros (1999), quienes nos dicen que cuando más se esfuerzan los profesores por crear condiciones que facilitan el aprendizaje, más aversivas resultan, para los alumnos inconstantes, para que las tareas y actividades que deban realizar sean de su agrado.

Encontramos que un 28.00%, al poseer un nivel bajo en la escala de "clima comparativo en que cada uno vea lo suyo", obtienen un nivel académico alto, mientras que un 18.07%, al presentar un alto nivel en el clima comparativo en que cada uno vea lo suyo, su rendimiento académico es bajo.

Según Pajares, M (1994) en uno de los resultados de su investigación, nos precisa que cuando los alumnos se encuentran altamente motivados para lograr todo aquello que se propongan y sobre todo lo que se emprenden sea en forma efectiva, asimismo, se sienten impulsados por relacionarse con los demás, por formar grupos, lo que no sucede con su necesidad de poder, ya que para ellos no es importante sentir que dominan una situación o que ejercen influencia sobre sus semejantes. Baron, R (1996) nos dice en la motivación de logro búsqueda de la excelencia: es evidente que los individuos difieren mucho en su deseo de logro. Para algunas personas es muy importante cumplir tareas difíciles y alcanzar elevados criterios de excelencia; para otras, basta con ir las pasando, considerando que los individuos con una elevada motivación de logro tienden a obtener mayores calificaciones en el ámbito académico, promociones más rápidas, mayor éxito en emprender sus propios negocios que en las personas cuando dicha motivación es baja. Lo dicho anteriormente coincide con nuestros datos obtenidos.

Pasaremos a revisar los datos encontrados entre el área de asertividad y rendimiento académico, donde es necesario mencionar que la persona asertiva, se caracteriza porque se encuentra satisfecha de su vida social y tiene confianza en sí misma para cambiar cuando lo necesite. Según Elizondo (1999), García y Magáz (1995), la conducta asertiva se dirige a la defensa de los derechos propios, de modo tal que no nos violen los ajenos; es decir, la asertividad, está estrechamente vinculada a la obtención de relaciones interpersonales óptimas.

De los datos encontrados vemos que existe una relación significativa entre la autoasertividad y el rendimiento académico: un 17.31% posee un nivel de asertividad

bajo, también su rendimiento académico bajo, mientras que un nivel de autoasertividad alto, el 30.19% del alumnado, poseen un rendimiento académico alto por igual. Estos puntajes nos muestran la relación existente entre la autoasertividad y el rendimiento académico. Según Cáceres, D (1996) coinciden con lo encontrado en nuestra investigación: el individuo tiene que reconocer cuáles son sus responsabilidades en cada una de las situaciones y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos; asimismo, esta persona busca reconocer su propia individualidad, tiene una rica sensibilidad y conciencia de sus necesidades. No siempre tiene que salirse con la suya de inmediato, sino que es capaz de integrar, sublimar o hacer transacciones que lo lleven a lograr objetivos de mayor trascendencia y mediatez, punto de vista con el cual estamos estrechamente de acuerdo, pues creemos que toda persona no sólo debe conocer sus derechos, sino también practicarlos en cada situación.

Asimismo, encontramos relación significativa entre la heteroasertividad y el rendimiento académico. Un 34.78% poseen un nivel de heteroasertividad alta, encontrándose también un rendimiento académico alto. Esto coincide con lo planteado por De la Morena (1999); En su programa de formación continua en docentes en servicio (2002), afirma que la asertividad como la habilidad social que implica afirmarse a sí mismo, defendiendo los propios derechos sin agredir o violentar los derechos de los demás. Comportarse asertivamente es comunicar nuestras creencias de manera directa, honesta, adecuada y oportuna, considerada y respetuosa, consiste en comportarse conforme al derecho de cada quien tiene de ser quien es. Meza (1990); considera que la heteroasertividad permite ganar territorio o

derechos asertivos para beneficio personal, postulado con el que nos encontramos de acuerdo, pues nuestros resultados revelan que a mayor nivel de heteroasertividad, mejor su rendimiento académico; mientras que a mayor tensiones y ansiedades el rendimiento disminuye. Se concluye que a mejores relaciones interpersonales, mejor desempeño académico.

Finalmente, al hablar sobre la relación entre la asertividad y los factores del clima motivacional de clase, encontramos que ninguna de las dos áreas de asertividad se relacionan con el clima motivacional de clase, resultados que no se vinculan directamente por lo mencionado por Aguirre y otros (1992), quienes nos dicen que la motivación es considerada como el conjunto de causas que inducen al sujeto a actuar en busca de satisfactores para sus necesidades e intereses. Esto lleva a reflexionar que la conducta humana no se genera sin motivos, sino que obedece a intereses, deseos y afanes propiciados por las circunstancias en que vive el hombre; por lo tanto, las personas actúan movidas por la urgencia de satisfacer las necesidades físicas, sociales, de seguridad o de otra índole que se presentan con diversos grados de intensidad.

Al analizar la relación entre la autoasertividad y los factores del clima motivacional de clase, encontramos que no existe relación entre ambos al <0.05 , y podemos deducir que la forma en que el alumno se autoevalúa no es influenciada por el clima motivacional de clase que es percibido dentro de su aula. Este punto coincide con lo planteado por Elizondo (1999), cuando nos sostiene que la persona asertiva reconoce las fronteras de su propia individualidad y la de los demás; tiene una fuerte conciencia de unicidad y separatividad, una rica sensibilidad y conciencia de sus propias necesidades y de las ajenas; no siempre tiene que salirse con

la suya de inmediato, sino que es capaz de integrar, sublimar o hacer transacciones que la llevan a lograr objetivos de mayor trascendencia y mediatez. Se entiende por esto que el ser humano es capaz de utilizar todos los medios necesarios para lograr objetivos primordiales, sin necesitar del empuje de aquellos que lo rodean, sino valiéndose de sus propias motivaciones.

Al revisar la relación entre heteroasertividad y los factores del clima motivacional de clase, encontramos que no existe relación significativa al >0.05 . Muestra que la capacidad del ser humano de poder comunicarse adecuadamente con su medio no se ve influenciada de forma decisiva por el clima motivacional de clase. Al contrario, es una característica capaz de manifestar en cualquier momento, lo cual es contradictorio con lo planteado por Díaz y otros (1999), quienes nos dicen que la motivación extrínseca desempeña un papel central, pero que, desafortunadamente, en no pocas ocasiones constituye la fuente principal de motivos para aprender.

5. REFERENCIAS

- * Abalde, E. (1992) "La Familia y el Rendimiento Académico". Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca.. Facultad de Psicología.
- * Adell, M. (2002) "Estrategias para mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes". Editorial Pirámide. Madrid España.
- * Aguirre, M., Arredondo, V. y Pérez, G. (1992) "Didáctica General - Manual Introductivo". Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior. Segunda edición. México.
- * Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser K. (1999) "Psicología de la Educación". Ediciones Universidad Católica de Chile. Segunda edición. México 1999.

* Barón, R. (1996) "Psicología", México. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

