

Motivaciones para el estudio en universitarios

Carmen Mas Tous* y Magdalena Medinas Amorós

Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen: En la actualidad, en la universidad española se debate sobre la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta adaptación implica un nuevo concepto de la docencia universitaria, en el que se replantea el papel del profesor y se enfatiza la importancia de la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del alumno. El presente estudio tuvo su origen en varias preguntas surgidas de la práctica diaria de la docencia universitaria en Psicología: ¿qué motiva a estudiar a nuestros universitarios y qué variables pueden influir en sus motivaciones? Ello no es más que el punto de partida para intentar conocer qué podemos hacer los profesores universitarios para motivar a nuestros alumnos de la manera más adecuada y averiguar qué estrategias podemos desarrollar para potenciar determinados tipos de motivación que les lleven a mejorar su aprendizaje. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca en esta etapa educativa y la relevancia del papel del profesor como motivador para el aprendizaje, evidenciando la necesidad de programas de formación al respecto dirigidos al profesorado universitario.

Palabras clave: Motivación; universidad; papel del profesor universitario; motivación intrínseca; edad; formación del profesorado.

Title: Motivation in university students.

Abstract: Nowadays, Spanish universities hold a debate about how to adapt to the European Space for High Education. This process of adaptation involves a new concept in university education that implies reframing lecturer's role and emphasizing students own learning capabilities. This study has its origin in some questions that arise in university teaching: What does motivate university students? What variables have an influence in their motivation? We believe the answers of these questions are the starting point in order to know what university lecturers can do to motivate students in the best way. Furthermore, this helps us find out what strategies can be used to enhance motivation and thus learning performance. Results pointed out the importance of fomenting intrinsic motivation in this educational period and the relevance of the lecturer's role in motivating student's learning process. This clearly shows that faculty formation programs for university teachers are needed.

Key words: Motivation; university; lecturer's role; intrinsic motivation; age; faculty's formation.

Introducción

En la actualidad, en la universidad española se ha suscitado un intenso debate en torno a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta adaptación implica un nuevo concepto de la docencia universitaria, en el que se replantea el papel del profesor y se enfatiza la importancia de la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del alumno. Desde hace tiempo se viene diciendo que la educación universitaria debe orientarse hacia el desarrollo pleno del conocimiento metacognitivo y de las habilidades de autorregulación de la conducta (Cardelle-Elawar, Sanz de Acedo y Pollán, 1998). Según estos autores, los estudios sobre autorregulación nos llevan a la conclusión de que con la autorregulación de la actividad docente el profesor logrará con mayor facilidad motivar a los alumnos y alcanzar sus objetivos.

La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que profundizar en su estudio es siempre importante. Mayor importancia cobra su estudio, si cabe, en el momento en el que nos encontramos, en el que se exige a los profesores universitarios que seamos más conscientes, reflexivos y críticos con lo que ocurre en el aula, además de capaces de motivar a los alumnos hacia el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y la autorregulación de la conducta. Sin embargo, como señala González (2005), cuando emprendemos el estudio de la motivación humana nos encontramos con múltiples problemas. Uno de los que más llama la atención es el referido a la cantidad de significados que se le asignan al término "motivación", pues se asocia (entre otros) a fenómenos tan diferen-

tes como impulsos, incentivos, expectativas, volición, intereses, metas o atribución (Garrido, 2000). Ello refleja la diversidad de modelos que pretenden explicar cualquier comportamiento humano. Si nos centramos en el campo de la educación y el aprendizaje, el panorama no es muy diferente, ya que no existe consenso sobre cómo denominar al objeto de estudio. Los términos más frecuentemente utilizados son: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación para el logro (González, 2005). Nuestro estudio se ha centrado fundamentalmente en la tradicional contraposición entre motivación intrínseca y extrínseca, aunque también se han tenido en consideración los modelos de motivación de logro y motivación de expectativa.

La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca ha dado lugar a un escalamiento de conductas según su grado de internalización (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000a, b, 2002). Este escalamiento comienza por la desmotivación, pasa por diferentes niveles de la motivación extrínseca y finaliza con la motivación intrínseca. La desmotivación es un estado de ausencia de motivación, de falta de intención para actuar y se concibe como distinta de la motivación intrínseca y de la extrínseca. Cuando está desmotivado, el alumno carece de intencionalidad y de sentido de causalidad personal, lo que le lleva a sentirse desilusionado con las actividades académicas y, en algunos casos, al abandono de los estudios (González, 2005). Se define como motivación extrínseca aquella motivación que viene elicitada por una recompensa manifiesta independiente de la tarea en sí. Los incentivos extrínsecos serían, por tanto, aquellos que proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma (Rosselló, 1995), ya sea dispensada por otro o autoadministrada (Deci,

* **Dirección para correspondencia [Correspondence address]:** Carmen Mas Tous. C./Teodor Llorente, 8, 4º2ª. 07011 Palma (Islas Baleares, España). E-mail: carmen.mas@uib.es

Kasser y Ryan, 1997). En la actualidad, se considera multidimensional, proponiéndose cuatro tipos de motivación extrínseca (Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Deci y Ryan, 2000; o Ryan y Deci, 2000a, b, 2002) que se diferencian según su nivel de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La motivación intrínseca sería, en cambio, la que no depende de incentivos externos, ya que el incentivo es inherente a la propia actividad (Rosselló, 1995). Las actividades intrínsecamente motivadas son las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno (Deci y Ryan, 2000). En el contexto académico, Ryan y Deci (2000b) consideran la motivación intrínseca como una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender. En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca: motivación para conocer, motivación de logro y motivación para experimentar estimulación. La motivación intrínseca aumenta el sentimiento personal de competencia y autodeterminación (Eysenck, 1985), favoreciendo la autoestima y la satisfacción, y fomentando la autorregulación del comportamiento y el estilo atribucional interno, lo que estimula una orientación hacia la autonomía. En cuanto al rendimiento académico, Reeve (2002) llevó a cabo la revisión de numerosas investigaciones previas que habían descrito la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico, llegando a dos conclusiones: los alumnos intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito educativo, y los estudiantes se benefician de los profesores que apoyan la autonomía y la motivación intrínseca. Dado que la motivación intrínseca hacia una actividad determinada tiene importantes ventajas en cuanto al rendimiento y la salud psíquica, parece aconsejable, en primera instancia, intentar motivar intrínsecamente. En relación a los condicionantes que debemos tener en cuenta para conseguir dicho objetivo, hay que señalar que si, como acabamos de ver, la motivación intrínseca aumenta el sentimiento de competencia y de autodeterminación, parece que también se da la relación inversa y que, en efecto, la competencia percibida mientras se realiza una actividad y la creencia de ser uno mismo el "causante" de la propia conducta aumentan la motivación intrínseca (Rosselló, 1995; González, 2005). También se ha evidenciado como un condicionante de la motivación intrínseca la disponibilidad de apoyo emocional y la posibilidad de establecer relaciones personales positivas (Deci y Ryan, 2000).

Un último aspecto que se debe considerar en relación a la motivación intrínseca es su evolución en el ámbito académico a lo largo de las diferentes etapas educativas. Según González (2005), en repetidas ocasiones se ha constatado que en el ámbito académico se produce un cambio evolutivo gradual, desde una motivación preferentemente intrínseca en los inicios de la escolaridad hacia otra orientación predominantemente extrínseca de regulación externa a partir de los primeros años de secundaria. Cuanto más ascienden de curso, mayor probabilidad tienen los alumnos de manifestar las

siguientes características: menor interés por el reto que supone el aprendizaje de nuevos contenidos, citando cada vez menos la curiosidad como motivo para el aprendizaje; descenso en sus calificaciones, incrementándose los índices de fracaso escolar y, en consecuencia, las tasas de abandono del colegio y del sistema educativo formal. ¿Cuándo se detiene este declive en la motivación? Ratelle, Guay, Larose y Senecal (2004) aseguran que el acceso a la universidad representa el punto de inflexión en el que se invierte la tendencia, ya que en esta etapa se disminuye el control sobre el alumno y se favorece en mayor medida la autonomía y la elección de materias, de temas o de fechas límite. Todo ello contribuye a elevar la motivación intrínseca y los niveles más autodeterminados de motivación extrínseca. En esta línea, un estudio de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) con estudiantes universitarios muestra una orientación motivacional intrínseca más que extrínseca, evidenciando además una alta valoración de las tareas y unos niveles considerablemente altos de creencias de control del aprendizaje y de autoeficacia. Es en este punto donde surge el principal interrogante que dio pie al estudio que presentamos.

Antes de terminar, cabe hacer una referencia a los otros conceptos motivacionales, además de la contraposición motivación extrínseca-intrínseca, que se han considerado en el presente trabajo. Por una parte, el concepto de motivación de logro fue planteado desde los modelos de motivación cognitiva de Atkinson (1966, 1978) y McClelland (1961, 1965), aunque posteriormente se fue desarrollando desde diversos enfoques. El motivo de logro es la tendencia a buscar el éxito en tareas que implican la evaluación del desempeño, o en palabras de McClelland (1989), el interés por conseguir un estándar de excelencia. Como hemos visto anteriormente, autores como Vallerand (1997) la consideran un tipo de motivación intrínseca. Por último, las expectativas, concretamente un tipo de ellas más vinculadas a la motivación en el ámbito académico, las expectativas o creencias de autoeficacia, se refieren a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso (Pintrich y García, 1993).

Método

Objetivo

El presente estudio tuvo su origen en varias preguntas surgidas de la práctica diaria de la docencia universitaria en Psicología: ¿qué motiva a estudiar a nuestros universitarios?, ¿cómo evolucionan las motivaciones para el estudio en esa etapa educativa?, ¿qué variables pueden influir en sus motivaciones?, ¿determinan los diferentes motivos el rendimiento de los estudiantes? El intento de dar respuesta a estas preguntas no es más que el punto de partida para intentar conocer qué podemos hacer los profesores universitarios para motivar a nuestros alumnos de la manera más adecuada y averiguar qué estrategias podemos desarrollar para potenciar

determinados tipos de motivación que les lleven a mejorar su aprendizaje.

Participantes

La muestra del estudio estaba formada por 69 estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares alumnos de la asignatura "procesos psicológicos básicos" correspondiente al primer curso de la licenciatura de Pedagogía e impartida desde el departamento de Psicología. La edad media fue de 21.19 años (DT = 5.194), y el rango de edad estaba comprendido entre los 18 y los 41 años.

Se clasificó a los/las participantes en el estudio en función de diferentes variables:

- Grupo de edad: entre 18 y 22 años (78.3% de la muestra; media de edad = 18.87, DT = 0.91) y mayores de 23 (21.7% de la muestra; media de edad = 29.53, DT = 5.7).
- Sexo: hombre (17.4%) y mujer (82.6%).
- Trabaja además de estudiar: sí (40.6%), no (59.4%).
- Frecuencia de asistencia a clase: prácticamente a todas las clases o gran parte de las clases (78.3%), la mitad de las clases o menos de la mitad de las clases (21.7%).

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario de elaboración propia (ver anexo) compuesto por 21 ítems, con una escala tipo Likert de 11 puntos en la que 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Estos 21 ítems se relacionaban con diferentes motivaciones para el estudio de la asignatura. La mayoría de ítems se referían a la dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca, aunque también se incluyeron ítems relacionados con la motivación de logro y las expectativas de eficacia, además de un ítem sobre la posible influencia en la motivación de los

estudiantes de la valoración que hacían de la profesora que impartía la asignatura. Además debían cumplimentar los datos personales, que incluían la edad, el sexo y si trabajaban además de estudiar. Por último, debían indicar la frecuencia de asistencia a clase (con 5 alternativas que finalmente se agruparon en las dos mencionadas anteriormente), y también, en una escala de 0 a 10, su nivel de asistencia a clase, su nivel de comprensión de la asignatura, su nivel de estudio de la asignatura, y, por último, la nota esperada (numérica).

Procedimiento

Se aplicó el cuestionario de manera grupal durante una de las clases de la asignatura un mes antes de la realización del examen y a tres semanas del final del curso. Debido a que se pedía que indicaran su nombre y apellidos para poder relacionar los datos sobre motivación con el rendimiento final en la asignatura, y para asegurar la sinceridad en las respuestas, se les indicó que los datos iban a ser procesados por una persona ajena a la asignatura y que la profesora no iba a conocer en ningún momento las respuestas de cada uno al cuestionario.

Una vez realizado el examen de la asignatura, se dividió a los/las participantes según el nivel de rendimiento alcanzado: nota baja (inferior a 5, 17.4% de la muestra), nota media (entre 5 y 7, 49.3%) y nota alta (superior a 7, 27.5%) (cabe señalar que un 5.8% de los participantes del estudio no se presentó al examen).

Resultados

Motivos para el estudio para el total de la muestra

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos referentes a los 21 ítems sobre motivación para el estudio.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos.

Estudio la asignatura porque/ para...	Media	Mín	Máx	DT	Moda
1- no suspender	7.35	0	10	2.76	10
2- aprobar	8.10	0	10	2.15	10
3- quiero hacer bien el examen	7.81	0	10	1.96	10
4- aprender sobre el tema	7.93	5	10	1.45	9
5- me gusta	7.39	3	10	1.66	8
6- creo que me puede ser útil en mi futura profesión	7.41	0	10	2.12	8
7- la encuentro interesante	7.77	3	10	1.64	7
8- me gusta aprender cosas nuevas	7.25	0	10	2.02	7
9- quitármela de encima	5.87	0	10	3.12	5
10- la imparte una buena profesora	7.91	4	10	1.50	8
11- me gusta estudiar	5.16	0	10	2.19	5
12- pienso que es importante para mis estudios	7.24	0	10	1.75	8
13- poder conseguir una titulación y tener un trabajo	7.78	0	10	2.16	10
14- es mi obligación	6.13	0	10	2.93	10
15- poder pasar un buen verano si lo apruebo todo	7.10	0	10	3.06	10
16- sacar buena nota	7.36	0	10	2.18	10
17- poder sacarme la carrera	8.19	0	10	2.13	10
18- disfruto estudiándola	6.49	0	10	2.08	5
19- porque quiero	6.75	0	10	2.60	10
20- creo que puedo hacer un buen examen	6.80	0	10	2.07	7
21- creo que soy bueno/a en ella	5.58	0	10	2.05	5

Vemos que la puntuación media más alta (mayor de 7.5) se da en los ítems “estudio la asignatura para poder sacarme la carrera” y “estudio la asignatura para aprobar”, seguidos de los ítems “estudio la asignatura para aprender sobre el tema”, “estudio la asignatura porque la imparte una buena profesora”, “estudio la asignatura porque quiero hacer bien el examen”, “estudio la asignatura para poder conseguir una titulación y tener un trabajo” y “estudio la asignatura porque la encuentro interesante”. Los ítems que obtienen una puntuación media más baja son “estudio la asignatura porque me gusta estudiar”, “estudio la asignatura porque creo que soy bueno/a en ella” y “estudio la asignatura para quitármela de encima”.

Cabe destacar que los ítems en los que se ha producido una mayor dispersión en las respuestas son: “estudio la asignatura para quitármela de encima”, “estudio la asignatura para no suspender”, “estudio la asignatura porque es mi obligación” y “estudio la asignatura porque quiero”.

A continuación analizamos en qué ítems se producía un mayor grado de acuerdo, calculando el porcentaje de participantes que puntuaban el ítem con un nivel de acuerdo de 7 ó superior en la escala de 0 a 10. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2: Porcentaje que puntúa el ítem ≥ 7 .

Estudio la asignatura porque/ para...	% que puntúa el ítem ≥ 7
1- no suspender	64.2
2- aprobar	81
3- quiero hacer bien el examen	81.2
4- aprender sobre el tema	81.1
5- me gusta	71
6- creo que me puede ser útil en mi futura profesión	66.5
7- la encuentro interesante	82.6
8- me gusta aprender cosas nuevas	68
9- quitármela de encima	46.3
10- la imparte una buena profesora	84
11- me gusta estudiar	27.4
12- pienso que es importante para mis estudios	67.6
13- poder conseguir una titulación y tener un trabajo	78.2
14- es mi obligación	38.4
15- poder pasar un buen verano si lo apruebo todo	68.1
16- sacar buena nota	68.1
17- poder sacarme la carrera	84
18- disfruto estudiándola	49.2
19- porque quiero	43.7
20- creo que puedo hacer un buen examen	57.9
21- creo que soy bueno/a en ella	27.5

Podemos observar que en varios ítems se produce un alto grado de acuerdo (7 ó mayor que 7) en más del 80% de los casos: “estudio la asignatura porque la imparte una buena profesora”, “estudio la asignatura porque la encuentro interesante”, “estudio para hacer bien el examen”, “estudio la asignatura para aprender sobre el tema”, “estudio la asignatura para aprobar” y “estudio la asignatura para poder conseguir una titulación y tener un trabajo” (esta última con un grado de acuerdo 7 ó superior a 7 en el 78.2% de los casos). Los ítems con un menor porcentaje de estudiantes que ma-

nifiestan un grado de acuerdo igual o superior a 7 son: “estudio la asignatura porque me gusta estudiar” y “estudio la asignatura porque creo que soy bueno/a en ella”.

Diferencias entre grupos en las motivaciones para el estudio, en el rendimiento y otras variables

Se llevó a cabo un análisis estadístico por vía no paramétrica mediante la prueba U de Mann-Whitney de las diferencias entre los grupos de edad, entre los sexos, entre los que sólo estudian y los que además trabajan, según la frecuencia de asistencia a clase y el grupo según la nota de la asignatura, en relación a las siguientes variables: los 21 ítems sobre motivación para el estudio, el nivel de comprensión y de estudio de la asignatura, la nota esperada y la nota obtenida.

En cuanto al grupo de edad se observan diferencias entre los dos grupos en los ítems: “estudio la asignatura porque la encuentro interesante” ($z = -2.11$, $p = .035$), “estudio la asignatura porque me gusta aprender cosas nuevas” ($z = -2.85$, $p = .004$), “estudio la asignatura porque disfruto estudiándola” ($z = -2.55$, $p = .011$), “estudio la asignatura porque quiero” ($z = -2.63$, $p = .009$), “estudio la asignatura porque me gusta estudiar” ($z = -2.11$, $p = .035$), “estudio la asignatura para quitármela de encima” ($z = -2.01$, $p = .044$), “estudio la asignatura para poder pasar un buen verano si lo apruebo todo” ($z = -2.18$, $p = .029$) y “estudio porque quiero hacer bien el examen” ($z = -1.99$, $p = .047$). En los cinco primeros casos el grupo de mayor edad muestra un mayor grado de acuerdo con las afirmaciones que el grupo de edad más joven, y en los tres últimos ocurre lo contrario. Las medias pueden verse en la Tabla 3. Hay que señalar además que se producen diferencias significativas ($z = -2.09$, $p = .037$) entre los dos grupos de edad en la nota final obtenida en la asignatura: el grupo de edad más mayor obtiene notas superiores (media = 7.02, DT = 1.75) al grupo de edad más joven (media = 5.99, DT = 1.41). No se producen diferencias significativas en el nivel de comprensión y estudio de la asignatura ni en la nota esperada.

No se encuentran diferencias de género, excepto en el ítem “estudio la asignatura para poder sacarme la carrera” ($z = -1.96$, $p = .05$), en el que las chicas puntúan significativamente más alto ($M = 8.54$, DT = 1.54) que los chicos ($M = 6.5$, DT = 3.5).

En cuanto a la variable “trabajo” se producen diferencias significativas entre quienes sólo estudian y quienes además trabajan en los siguientes ítems: “estudio la asignatura para aprobar” ($z = -2.06$, $p = .038$), “estudio la asignatura para quitármela de encima” ($z = -2.19$, $p = .028$), “estudio la asignatura porque es mi obligación” ($z = -2.26$, $p = .024$), “estudio la asignatura para poder pasar un buen verano si lo apruebo todo” ($z = -2.85$, $p = .004$) y “estudio la asignatura para aprender sobre el tema” ($z = -2.25$, $p = .025$). Excepto en el último caso, los que sólo estudian puntúan más alto que los que además trabajan. Las medias para cada uno de los grupos pueden verse en la Tabla 4.

Tabla 3: Medias para cada grupo de edad.

Estudio la asignatura porque/ para...	Grupo más joven		Grupo más mayor	
	M	DT	M	DT
...la encuentro interesante	7.54	1.62	8.6	1.45
...me gusta aprender cosas nuevas	6.89	2.01	8.53	1.55
...disfruto estudiándola	6.15	2.02	7.73	1.83
...porque quiero	6.35	2.52	8.2	2.46
...me gusta estudiar	4.9	2.11	6.07	2.28
...quitármela de encima	6.37	2.67	4.07	4.01
...poder pasar un buen verano si lo apruebo todo	7.7	2.38	4.93	4.22
...quiero hacer bien el examen	8.13	1.63	6.67	2.64
Nota final	5.99	1.41	7.02	1.75

Tabla 4: Medias en función de la situación laboral.

Estudio la asignatura porque/ para...	Sólo estudian		Trabajan	
	M	DT	M	DT
...para aprobar	8.54	1.75	7.39	2.45
...quitármela de encima	6.59	2.74	4.82	3.40
...es mi obligación	6.78	2.75	5.18	2.97
...pasar un buen verano si lo apruebo todo	8	2.36	5.79	3.52
...aprender sobre el tema	7.61	1.45	8.39	1.34

Por otra parte, hallamos diferencias significativas en la mayor parte de las variables estudiadas en función de la frecuencia de asistencia a clase (puntuando más alto el grupo de

asistencia alta). Los resultados de las variables en las que se produce significación estadística se resumen en la Tabla 5.

Tabla 5: Diferencias según el nivel de asistencia a clase.

Estudio la asignatura porque/ para...	Estadísticos		Alta asistencia		Baja asistencia	
	z	p	M	DT	M	DT
...aprender sobre el tema	-2.97	.003	8.22	1.31	6.87	1.46
...me gusta	-3.86	<.001	7.81	1.47	5.87	1.46
...creo que me puede ser útil en mi futura profesión	-2.72	.007	7.83	1.81	5.87	2.50
...la encuentro interesante	-3.14	.002	8.11	1.5	6.53	1.56
...me gusta aprender cosas nuevas	-2.61	.009	7.57	1.91	6.07	2.06
...la imparte una buena profesora	-2.64	.008	8.17	1.41	7	1.51
...me gusta estudiar	-2.36	.018	5.44	2.13	4.13	2.13
...pienso que es importante para mis estudios	-3.63	<.001	7.67	1.44	5.73	1.98
...poder conseguir una titulación y tener un trabajo	-2.08	.038	8.15	1.70	6.47	3.07
...sacar buena nota	-2.16	.031	7.74	1.88	6	2.67
...poder sacarme la carrera	-2.57	.01	8.61	1.56	6.67	3.11
...disfruto estudiándola	-2.75	.006	6.83	2.03	5.27	1.83
...creo que puedo hacer un buen examen	-2.78	.005	7.15	1.95	5.53	2.07
...creo que soy bueno/a en ella	-2.85	.004	5.87	2.06	4.53	1.73
Nivel de comprensión	-2.88	.004	7.60	0.93	6.5	1.7
Nivel de estudio	-3.82	<.001	6.79	1.18	4.93	1.87
Nota esperada	-2.31	.021	6.58	1.02	5.63	1.63
Nota final	-2.55	.011	6.41	1.58	5.18	0.51

Por último, en cuanto al grupo en función de la nota obtenida, al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, hallamos diferencias significativas en los ítems “estudio la asignatura para sacar buena nota” ($\chi^2(2, N = 65) = 10.76, p = .005$), “estudio esta asignatura porque disfruto estudiándola” ($\chi^2(2, N = 65) = 13.03, p = .001$), “estudio la asignatura porque creo que puedo hacer un buen examen” ($\chi^2(2, N = 65) = 9.89, p = .007$) y “estudio la asignatura porque creo que soy bueno/a en ella” ($\chi^2(2, N = 65) = 20.14, p < .001$). Además se producen diferencias en el nivel de comprensión ($\chi^2(2, N = 65) = 7.96, p = .019$), en el nivel de estudio de la asignatura ($\chi^2(2, N = 65) = 7.83, p = .020$) y en la nota esperada ($\chi^2(2,$

$N = 65) = 13.85, p = .001$). Si analizamos las diferencias entre los grupos por pares mediante la prueba U de Mann-Whitney, vemos que las diferencias entre los tres grupos se deben sobre todo a las puntuaciones obtenidas por el grupo de nota más alta. Las medias para cada una de las variables en las que se ha obtenido significación estadística se presentan en la Tabla 6. Hay que señalar que entre el grupo de nota baja y nota alta se producen diferencias significativas, además de en las variables mencionadas, en los ítems “estudio la asignatura porque me gusta estudiar” ($z = -1.99, p = .046$) y “estudio la asignatura porque quiero” ($z = -2.22, p = .026$).

Tabla 6: Medias en función de la nota obtenida.

Estudio la asignatura porque/ para...	Nota baja		Nota media		Nota alta	
	M	DT	M	DT	M	DT
...sacar buena nota	6.42	1.68	7.53	1.66	8.53	1.65
...disfruto estudiándola	5	2.05	6.5	1.83	7.74	1.59
...creo que puedo hacer un buen examen	5.58	2.15	6.94	1.74	7.95	1.51
...creo que soy bueno/a en ella	4	2.13	5.53	1.66	7.05	1.39
...me gusta estudiar	4.33	2.35	5.09	2.04	6.05	1.9
...porque quiero	5.92	2.23	6.62	2.65	7.79	2.46
Nivel de comprensión	6.83	0.94	7.45	1.28	7.95	0.91
Nivel de estudio	6	0.77	6.41	1.44	7.15	1.25
Nota esperada	5.88	0.61	6.4	0.84	7.12	1.04

Discusión y conclusiones

Motivaciones para el estudio en la muestra general

Como indicábamos en la introducción, la literatura revisada parece indicar que el acceso a la universidad representa un punto de inflexión en la orientación motivacional de los estudiantes, produciéndose un cambio de una orientación más intrínseca a una orientación motivacional más intrínseca. Los estudiantes de nuestra muestra se encuentran justo en ese momento de cambio, pues, como se ha dicho, son estudiantes de primer curso. ¿Qué conclusiones podemos extraer de nuestros resultados?

Cabe destacar que, en general, los estudiantes han mostrado un mayor nivel de acuerdo en ítems que representan una combinación de motivación intrínseca y de motivación extrínseca, es decir, parece ser que los universitarios de nuestra muestra se encuentran motivados para el estudio tanto por motivos intrínsecos como extrínsecos. Hay que señalar además que uno de los ítems con un mayor grado de acuerdo tiene un componente de motivación de logro importante (“estudio la asignatura para hacer bien el examen”). Otro dato importante, es que el ítem con mayor grado de acuerdo es el referido al papel que tiene la valoración que hacen los alumnos de la profesora que imparte la asignatura sobre su motivación para el estudio. Este aspecto será comentado con detalle más adelante.

Diferencias entre grupos. Motivación intrínseca y uso de estrategias

En cuanto a las diferencias entre grupos en motivaciones para el estudio y las demás variables estudiadas, los resultados más relevantes se producen en las variables “edad” y “frecuencia de asistencia a clase”. No se producen diferencias destacables en función de las variables “género” y “trabajo”.

A modo de resumen, los resultados evidencian que el grupo de mayor edad presenta una orientación motivacional claramente intrínseca y unas mejores calificaciones finales.

¿A qué podría deberse esto? Estudios como los de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) evidencian una clara relación entre motivación intrínseca y uso de estrategias. El alumnado motivado intrínsecamente está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de las tareas, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y a emplear estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lepper, 1988). Por otra parte, según Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), una orientación motivacional extrínseca está asociada con el uso de estrategias de repaso, que son las que resultan en procesamientos más superficiales del material de estudio. Todo ello, nos lleva a concluir que la orientación motivacional intrínseca del grupo de estudiantes de más edad explicaría su mayor rendimiento en la asignatura, al llevarles a utilizar estrategias de estudio más profundas y basadas en la comprensión y elaboración del material de estudio.

Los resultados suponen un mensaje alentador para los estudiantes que inician sus estudios a mayor edad. A pesar de las dificultades que pueden llevar añadidas, sus niveles más altos de motivación intrínseca les aportan una ventaja importante para lograr sus objetivos. Resultaría de interés llevar a cabo un seguimiento de este grupo de alumnos a lo largo de los cursos.

En relación a la importancia de la frecuencia de asistencia a clase, nuestros resultados muestran que el alumnado que asiste regularmente a clase presenta niveles de motivación para el estudio significativamente más altos que el alumnado con una baja asistencia a clase, especialmente en los ítems relacionados con la motivación intrínseca, la motivación de logro y las expectativas de eficacia. La frecuencia de asistencia a clase influye también en el nivel de comprensión y estudio de la asignatura, en la nota esperada y en la nota obtenida.

Por último, cabe destacar las diferencias halladas entre los grupos en función de la nota obtenida. Como hemos visto, los/las estudiantes con mejores calificaciones presentan un perfil motivacional de tipo más intrínseco y orientado al logro, además de presentar unas mejores expectativas y un mayor nivel de comprensión y estudio de la asignatura.

El papel del profesor

Los resultados ponen de manifiesto claramente la importancia del papel del profesor en la motivación de los alumnos hacia el estudio de la asignatura. El profesorado universitario debe adoptar un papel de guía para el aprendizaje y fomentar, cada vez más, el protagonismo del alumno y su trabajo autónomo, aunque ello no significa en absoluto que la función del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje pase a ser secundaria. El profesorado universitario debe ser consciente de su responsabilidad como elemento motivador para el aprendizaje y poner en marcha todas las estrategias disponibles para fomentar la motivación intrínseca de sus alumnos, la orientación hacia el logro y el aumento de las expectativas de su alumnado.

Los resultados, como ya se ha comentado, muestran la importancia de la frecuencia de asistencia a clase en la motivación y el rendimiento de los alumnos. Ello nos indica que hay que fomentar en los alumnos la percepción de que asistir a clase es importante para su aprendizaje y el mejor seguimiento de la asignatura. Aquí vuelve a ser crucial el papel del profesor, en dos sentidos. Por una parte, intentando hacer que las clases resulten interesantes, atractivas y útiles a sus alumnos y, por otra, en el caso de que la menor asistencia a clase se deba a motivos inevitables (por ejemplo, trabajo), debe facilitar todos los canales posibles de comunicación con ese grupo de alumnado para que puedan implicarse y sentirse motivados igualmente por la asignatura.

En definitiva, el profesorado universitario debe tener un papel activo como motivador para el aprendizaje, poniendo a disposición del alumno todos los recursos y estrategias que favorezcan la motivación intrínseca para el estudio, y crear un clima adecuado en el aula que fomente la participación y el interés por la asignatura. Para ello, teniendo en cuenta la situación actual de nuestras universidades, se hacen imprescindibles los programas de formación del profesorado, tanto en técnicas docentes como en estrategias de trabajo dirigidas a aumentar la motivación de logro, la motivación intrínseca y las expectativas del alumnado. Es absolutamente necesario formar al profesorado universitario respecto a la complejidad que entraña el proceso de aprendizaje de sus alumnos, los factores que intervienen en él y las prácticas y estrategias que puede poner en práctica para mejorarlo. No debemos olvidar que, aunque el trabajo autónomo y la capacidad de autogestión y autorreflexión del alumnado deben ser aspectos a fomentar en el nuevo espacio de educación superior, el profesorado debe ser consciente de su alto grado de responsabilidad en el proceso. El objetivo de la tarea docente no es enseñar, sino que los alumnos aprendan. Aunque este nuevo enfoque de la enseñanza universitaria transfiere el protagonismo al alumno, el profesor debe ejercer su responsabilidad como tal asegurándose y poniendo todos los medios a su alcance para que así sea. El profesorado universitario debe pasar de ser el actor principal en el aula a ser un director de obra discreto que haga sentir estrellas a cada uno de sus actores.

Referencias

- Atkinson, J.W. (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley.
- Atkinson, J.W. (1978). *Theory of achievement motivation*. Nueva York: John Wiley.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres: Johns Hopkins UP.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Cardelle-Elawar, M., Sanz de Acedo, M.L. y Pollán, M. (1998). ¿Puede la Psicología contribuir a la mejora de la docencia universitaria? *Papeles del psicólogo*, 71.
- Eysenck, M.W. (1985). *Atención y activación. Cognición y realización*. Barcelona: Herder.
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6(3). Disponible en: <http://reme.nij.es> (enero 2006).
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20 (5), 321-333.
- McClelland, D.C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Pintrich y García (1993). Intraindividual differences in student's motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Larose, S. y Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transitions: a semi-parametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology* 96(4), 743-754.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Rosselló, J. (1995). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. y Grolnick, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school. En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA: CU Press.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000b). Self-determinations theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29). Nueva York: Academic Press

(Artículo recibido: 12-1-2007; aceptado: 27-4-2007)

Anexo

Cuestionario de motivaciones para el estudio

Nombre: _____

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ Estudios: _____¿Eres repetidor/a?: Sí No ¿Trabajas además de estudiar?: Sí No

Indica el grado en que estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la asignatura de “procesos psicológicos básicos” en una escala de 0 a 10 teniendo en cuenta que:

0 significa totalmente **en desacuerdo****10** significa totalmente **de acuerdo**

Estudio la asignatura para no suspender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para aprobar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque quiero hacer bien el examen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para aprender sobre el tema	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque me gusta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque creo que me puede ser útil en mi futura profesión	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque la encuentro interesante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque me gusta aprender cosas nuevas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para quitármela de encima	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque la imparte una buena profesora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque me gusta estudiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque pienso que es importante para mis estudios	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para poder conseguir una titulación y tener un trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque es mi obligación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para poder pasar un buen verano si lo apruebo todo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para sacar buena nota	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura para poder sacarme la carrera	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio esta asignatura porque disfruto estudiándola	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque quiero	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque creo que puedo hacer un buen examen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudio la asignatura porque creo que soy bueno/a en ella	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¿Con qué frecuencia has asistido a clase?:

- Prácticamente a todas las clases.
- He asistido a una gran parte de las clases.
- He asistido a la mitad de las clases.
- He asistido a pocas clases.
- Prácticamente no he asistido a clase.

Cuantifica tu asistencia en una escala de 0 a 10: (nula) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10(máxima)

Valora de 0 a 10 tu nivel de comprensión de la asignatura:

(nula) 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (máxima)

Puntúa de 0 a 10 tu nivel de estudio de la asignatura: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Qué nota esperas sacar en la asignatura? (numérica): _____