

## CAPÍTULO 40

### LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

HELENA PASCUAL OCHANDO\*, NOELIA CARBONELL BERNAL\*\*, Y  
MANUEL TIRADO ZAFRA-POLO\*

*\*Universidad CEU Cardenal Herrera, \*\*Universidad Internacional de la Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

El estilo de aprendizaje del alumnado es importante a la hora de entender su rol y su papel en el ámbito universitario, pero sobre todo es imprescindible entender el papel que la motivación tiene, tanto en el estilo como el aprendizaje en sí. El alumnado que no se siente motivado para aprender difícilmente va a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual va a interferir en el trabajo docente. Está comprobado que la motivación es un gran valor que ayuda al alumno en su rendimiento, lo cual le lleva a querer tener éxito y también a conseguirlo. Es de gran ayuda para activar la iniciativa, y con ella otras interesantes funciones ejecutivas que ayudan en dicho proceso. El dominio de tareas, el sentimiento de competencia y valía personal, se expresan en términos de rendimiento efectivo, aunque también el desenvolvimiento del alumno exitoso puede implicar menos conformismo y mayor ansiedad (Watson y Lindgren, 1992) (como se citó en Pascual, 2015).

La motivación ha sido estudiada tanto en el ámbito educativo como en el laboral, siendo una capacidad que los alumnos deben poseer para el aprendizaje y mantener en su incorporación al trabajo. Las teorías centradas en la motivación se dividen en teorías de contenido y de proceso. Las que se refieren al contenido se centran en que la motivación está basada en un componente energético que crea la persona para cubrir sus necesidades y con ello lograr una satisfacción. Las centradas en el proceso se centran en los procesos psicológicos que hacen posible esta toma de decisiones. Una de las teorías más destacadas que se centra en los procesos psicológicos es la conocida como Teoría de la expectativa-valencia de Vroom (1964). Este autor afirma que la persona actúa de una forma determinada dependiendo de su expectativa, por lo que, si el resultado puede ser atractivo, el individuo actuará con mayor interés. La persona actuará dependiendo de lo convencida que esté de su potencial y de lo que le atraiga el resultado final. La teoría está compuesta por tres variables:

Expectativa: es aquello que se percibe que se podrá lograr. Relaciona esfuerzo y desempeño deseado. Creo que podré llegar a hacer...

Fuerza: en este caso es el desempeño que la persona cree que debe realizar para conseguir la recompensa. ¿Cuánto me costará conseguirlo?

Valencia: se refiere al valor que la persona le da a la recompensa que se puede lograr. Conseguiré... vale la pena...

El esfuerzo individual lleva a crear un trabajo personal que dirige al individuo a terminar un objetivo marcado o un desempeño individual. Este trabajo autónomo ayuda a conseguir una motivación por el trabajo bien elaborado de la persona, también llamado recompensa organizacional. Esta motivación mueve al individuo a trabajar más y mejor y con ello conseguir las diferentes metas personales que se pueda plantear. Además, la motivación está determinada por niveles de autodeterminación los cuales se refieren a la motivación intrínseca, caracterizada porque la persona se involucra en alguna actividad por decisión personal y propia o, dicho de otra forma, sin influencia externa, y la extrínseca, es más un medio para conseguir algún objetivo, más que para el beneficio personal. Por lo que es importante identificar las motivaciones de los alumnos y caracterizar elementos de nivel pedagógico para la solución de los posibles conflictos que se presentan en el aula (Zarauz y Ruíz, 2016).

La motivación es una gran potenciador y se relaciona con la autoeficacia. Para Bandura y Cervone (1987) la motivación es la base de los juicios que cada individuo tiene sobre si mismo y sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. La autoeficacia no es lo mismo que la expectativa de resultados, ya que la autoeficacia es un juicio emitido por uno mismo y la expectativa, son las consecuencias mas probables que cada uno piensa que se pueden producir al llevar a cabo un plan. Además, el mismo autor defiende que la autopercepción positiva ayudará a que la persona quiera repetir o realizar la actividad que le ha causado esa percepción. Es como si la percepción de las capacidades fuera determinante en la conducta de la persona y con ello del alumnado (González, 2017).

Por ello es evidente que cualquier alumno, pero en este caso el alumnado universitario, necesita estar motivado para sentirse seguro en su trabajo diario y tener presente que el esfuerzo que está realizando lo llevará a conseguir un óptimo resultado, por lo que cuando se implantó la metodología basada en la evaluación continua, instaurada con el plan Bolonia, muchos estudiantes pensaban que su esfuerzo no se veía reflejado en la nota final del examen, siendo esta una pequeña parte de esa nota. Para regular el esfuerzo de una forma adecuada, según Bandura y Cervone (1987) (como se citó en Villaba, 2016), el alumno debe conocer el nivel de rendimiento que ha de conseguir, y, como mínimo, saber algo de la actividad que está desarrollando. Si no tiene esa información no podrá conocer la cantidad de esfuerzo que ha de poner en marcha, durante cuánto tiempo ha de hacerlo, y cuándo ha de modificar convenientemente sus estrategias (metacognición).

Cuando el nivel de rendimiento y los objetivos son claros, la autopercepción de eficacia potencia el nivel de rendimiento que se quiere conseguir (Pérez, 2017). Por ello es necesario que desde el primer día el profesor tenga claro y sepa transmitir qué se debe hacer en cada práctica, seminario o taller, explicando el esfuerzo que requerirá y hasta dónde deben llegar para conseguir su objetivo. Los alumnos con creencias firmes acerca de sus habilidades perseverarán en sus esfuerzos de afrontamiento a pesar de las crecientes dificultades con las que puedan encontrarse (De Quijano y Navarro, 2012).

Es importante conocer que la motivación no sólo está formada por aspectos psicológicos, ya que tiene un factor neurofisiológico que lleva a la persona a hacer una tarea y no otra. Por ejemplo, tener sueño es un proceso neuronal que impulsa a ir a la cama a dormir y desaparece cuando has dormido. Estas motivaciones pueden ser positivas como tener hambre o negativas para evitar dolor (Laverde, 2000).

Por lo tanto, se puede afirmar que la motivación lleva a la persona a realizar todo tipo de conductas y comportamientos. Pero para ello no es suficiente con estar motivado, sino que se debe saber en qué medida hacerlo y si realmente la motivación es suficiente para realizar la tarea.

Si la actividad que se pretende realizar es motivadora pero no lo suficiente como para competir con otras actividades alternativas, no servirá de nada. Un ejemplo de ello sería preparar una clase en la que el alumnado visitará un parque natural, pero si es el mismo día y a la misma hora que viene un cantante famoso, la actividad de clase no será lo motivadora.

Dejar desde el comienzo la finalidad: Es importante que el alumnado antes de comenzar sepa cual es la finalidad de la tarea, ya que, al saberlo, el alumnado usará todas sus estrategias para alcanzarla y llevarla a cabo, es algo que motivará al alumnado a conseguir el objetivo final. Por ejemplo, que el alumnado tenga que hacer un proyecto que lo lleve a conseguir la respuesta a una pregunta segura del examen (García, 2014).

Competencia entre impulsos: cada persona somos diferentes y lo que para unos es muy motivador, no lo es para otros, por lo que influirán las prioridades de cada persona. Un ejemplo puede ser si se trabaja en una clase sobre el trabajo que se hace en un aula de educación especial y será diferente si esta actividad se hace con alumnos de primero que si es para alumnado de un máster específico. (López, 2015).

La definición de motivación ha ido evolucionando al considerar el aprendizaje como un proceso activo que supone un esfuerzo positivo orientado a la obtención de resultados planeados (Gómez, Gúma, González, y Santiago, 1999; Schunk, 1990), esto se debe a que los resultados que se van consiguiendo también van a influir en la creencia y en las conductas futuras de logro. Un estudiante que ha conseguido alcanzar su meta realizando una serie de actividades o pautas, se llena de confianza y

querrá volver a hacerlo en otras ocasiones. El factor motivacional medido en estudiantes universitarios se ha hecho a través de las creencias de control. El fracaso es atribuido a la falta de esfuerzo (Roces, Tourón, y González, 1995), aunque no siempre es así, ya que influyen muchos otros factores como el contexto, la actitud del profesor, la relación del alumno con sus compañeros o con el docente, entre otros. Por todo esto, la motivación hacia una actividad, no sólo se define por la preferencia que se tenga hacia ella, sino también por el tiempo que se invierte en su ejecución, los conocimientos que se acumulan sobre la actividad, la confianza en hacer las diferentes tareas, la motivación para aprender, el esfuerzo en la realización del trabajo, la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades y la capacidad para resolver problemas (Serna y Canales, 1996).

## **MÉTODO**

### **Objetivos**

Conocer la motivación como potenciador de rendimiento académico.

Conocer el papel del docente en la motivación del alumnado.

Descomponer las características del alumnado universitario con éxito, para su posterior análisis.

## **MÉTODO**

Se decidió realizar una investigación cuasi-experimental llevando a cabo algunas pruebas, para una posterior evaluación de los resultados.

La población seleccionada han sido los alumnos del grado de magisterio de Educación Primaria la universidad CEU Cardenal Herrera y los de Bedfordshire University y del profesorado que les impartía clase en el curso 2014, debido a las similitudes de los diferentes grupos, consiguiendo así el menor número de variables independientes.

Posteriormente se analizaron y evaluaron los resultados obtenidos de la aplicación.

### **Participantes**

La muestra total de alumnos participantes estuvo formada por 342 alumnos:

Siendo la muestra de 165 alumnos en la universidad CEU Cardenal Herrera de Elche, donde 31 cursaban primer curso del grado, 38 segundo, 41 tercero y 55 cuarto.

Y en la universidad de Bedfordshire la muestra recogida fue de 177, siendo 45 de primero, 61 de segundo, 40 de tercero y 31 de cuarto.

## Instrumento

El CEA, para valorar la actitud, y la forma de trabajar que tienen los alumnos universitarios, cómo utilizan sus estrategias de aprendizaje y sus técnicas de estudio.

La prueba evalúa cuatro escalas o procesos en los que se agrupan las estrategias: Sensibilización, Elaboración, Personalización y Metacognición. Éstas, a su vez, se subdividen en once subescalas correspondientes a las 11 estrategias de aprendizaje: Para nosotros en este caso la estudiada es la Motivación (ítems 1, 2, 7, 15, 18, 25, 27, 29, 30, 32, 38 y 66).

Subescala de Motivación: el aprendizaje significativo comienza con el proceso de motivación, por ello es de gran importancia esta variable. Es esencial que el estudiante muestre una actitud positiva y activa, que ayuda a que el alumno mantenga un interés por aprender. En el cuestionario existen 12 ítems que representan cuatro estrategias centrales de motivación del alumnado: interés por aprender, persistencia en la tarea, motivación intrínseca y autoeficacia.

El instrumento está validado y la fiabilidad de consistencia interna es alta, siendo de .95. La mayoría de las subescalas también tienen un valor de fiabilidad alto, la Motivación de .79.

## Procedimiento

El desarrollo del estudio se llevó a cabo iniciando una búsqueda bibliográfica para fundamentar las diferentes ideas de este estudio; para ello se realizó un análisis más profundo de la justificación teórica, centrándose en la literatura sobre el EEES y cómo dicho proceso ha influido en las universidades, profesorado y alumnado y por tanto en el proceso de E-A, influyendo directamente en la motivación del alumnado.

*Tabla 1. Fases, contenido y temporalización*

Fases	Contenido	Temporalización
Inicial	Búsqueda de bibliografía Selección de la población diana Contacto con las universidades Selección de los instrumentos	2012-2013
Desarrollo	Validación transcultural de los instrumentos Aplicación de los instrumentos tanto en España como en Inglaterra	2013-2014
Final	Recopilación y sistematización del material teórico y empírico Elaboración y redacción final de la tesis doctoral	2014-2015

## RESULTADOS

Un alumno que no esté motivado para aprender difícilmente va a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual dificultará en gran medida la labor del docente.

La motivación es un gran valor que ayuda al alumno a querer rendir, para tener éxito, por lo que ayuda a activar la iniciativa.

El dominio de tareas, el sentimiento de competencia y valía personal, se expresan en términos de rendimiento efectivo, aunque también el desenvolvimiento del alumno exitoso puede implicar menos conformismo y mayor ansiedad.

*Tabla 2. Variables, país, n,  $\bar{X}$  y D.T*

Variables	País	n	$\bar{X}$	D.T	
Escala de Sensibilización	Motivación	España	165	44.82	6.67
		Inglaterra	177	40.95	5.92
	Actitudes	España	165	11.42	2.48
		Inglaterra	177	12.18	2.49
	Afectividad-Control emocional	España	165	16.17	4.07
		Inglaterra	177	15.02	3.77
	Total	España	165	72.41	9.54
		Inglaterra	177	68.15	8.20

En el análisis descriptivo de las variables que componen la escala de Sensibilización, tanto en la Motivación los alumnos españoles ( $X=44.82$ ;  $D.T=6.67$ ) tienen mayor puntuación que los ingleses ( $X=40.95$ ;  $D.T=5.92$ ), como en la Afectividad y control emocional ( $X=16.17$  y un  $D.T$  de  $4.07$  y  $X=15.02$ ;  $D.T=3.77$  respectivamente). Sin embargo, los ingleses ( $X=12.18$ ;  $D.T=2.49$ ) tienen puntuaciones más elevadas en Actitud que los españoles ( $X=11.42$ ;  $D.T=2.48$ ).

*Tabla 3. Variables, país, error, Gl, T, Sig.*

Variables	País	Error	Gl	T	Sig.	
Escala de Sensibilización	Motivación	España	.68	340	5.68	.00
		Inglaterra				
	Actitud	España	.27	338.50	-2.84	.00
		Inglaterra				
	Afectividad/Control emocional	España	.42	340	2.72	.01
		Inglaterra				
	Total	España	.96	340	4.44	.00
		Inglaterra				

Al realizar la prueba de medias, en la escala de Sensibilización las diferencias son significativas en Actitud ( $t(338.50)=-2.84$ ,  $p=.00$ ), en Motivación ( $t(340)=5.68$ ,  $p=.00$ ) y en el Control emocional ( $t(340)=2.72$ ,  $p=.01$ ), al comparar al alumnado de España e Inglaterra.

Tabla 4. Variables, país, curso, n,  $\bar{X}$ , D.T

Variables	País	Curso	n	$\bar{X}$	D.T	
Escala de Sensibilización	España	1	31	43.16	5.14	
		2	38	44.50	7.46	
		3	41	41.85	6.07	
		4	55	48.20	5.93	
	Motivación	Inglaterra	1	45	40.49	6.51
			2	61	41.48	4.93
			3	40	41.33	6.31
			4	31	40.13	6.43

El análisis detallado de las subescalas de la variable de sensibilización, muestra que en la Motivación el grupo español tiene una puntuación mayor que el inglés en todos los cursos, destacando que va incrementándose con el paso de los cursos, exceptuando en 3er curso en el que produce un descenso (1er curso  $X=43.16$ ; D.T= 5.14, 2º curso  $X=44.50$ ; D.T=7.76 , 3er curso  $X=41.85$ ; D.T=6.07 , 4º curso  $X=48.20$ ; D.T=5.93 ), mientras que en Inglaterra la puntuación se mantiene constante, aunque es algo menor en el 1er y en el último curso (1er curso  $X=40.49$ ; D.T= 6.51, 2º curso  $X=41.48$ ; D.T= 4.93, 3er curso  $X=41.33$ ; D.T=6.31 , 4º curso  $X=40.13$ ; D.T= 6.43).

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El alumnado, a pesar de tener la responsabilidad de querer aprender, se preocupa sobre todo de los resultados finales y con ello de su rendimiento académico, ya que el sistema acaba adjudicando una nota que será la que indique cuánto sabe o no sabe.

Evidentemente este número o nota, no tiene por qué coincidir con lo que el alumnado ha aprendido, pero es la referencia que queda al finalizar el grado. Por ello, el rendimiento académico o mejor llamarlo calificación, es tan importante para profesores y alumnos.

No se puede exigir a los alumnos que sean autónomos, entregados, responsables, que sepan trabajar en grupo, si al final los resultados académicos no son buenos.

Porque a pesar de que hayan adquirido un gran aprendizaje para su vida futura, sin la calificación oportuna no podrán optar por un título y por tanto no podrían llevarlo a la práctica en su labor profesional.

Por lo que se ve una clara relación entre las calificaciones y el rendimiento y la motivación intrínseca y extrínseca de dicho alumnado. Por lo tanto, un factor determinante son las funciones motivacionales, entre ellas la regulación de las emociones y de la motivación y cómo el ser humano puede ser capaz de mantener en el tiempo esas emociones y por tanto esa motivación o desmotivación ante un trabajo o actividad.

A parte de los diferentes procesos mentales que están implicados en el procesamiento de una intención y de las funciones que lleva consigo el pensamiento crítico, existen una serie de procesos cognitivos por los que atraviesa el sujeto antes y durante cualquier aprendizaje ya sea académico o no. El aprendizaje puede verse como una construcción de significados que ayudan a representar la cadena de procesos mentales que comienzan con la motivación y percepción del input y termina con la recuperación de lo aprendido y el feedback correspondiente (Beltrán, Pérez, y Ortega, 2006).

El estudio verifica muchas de las observaciones que los diferentes autores han desarrollado acerca de la docencia universitaria de calidad, y la capacidad o poder que tiene cada alumno para llevar a cabo una tarea. Para desarrollar esta característica deberá prestar atención, hacer una selección de lo aprendido, organizarlo, elaborarlo para que cobre sentido, tener un juicio crítico ante lo que ha elaborado y si es necesario cambiarlo, intentar ser creativo, no dejándose llevar por los ejemplos establecidos y provocar transferencia, es decir que se pueda comunicar y transmitir a otros.

La voluntad o el querer hacer las cosas. Para ello es imprescindible que el alumnado tenga una buena motivación, que su actitud sea positiva, que crea en lo que trabaja y que mantenga un control de las emociones.

El estudio desvela que el alumnado universitario en España destaca por tener a nivel global mejor puntuación en las variables de sensibilización que el alumnado inglés, exceptuándolo en la actitud. Por lo que en el caso concreto del grado de magisterio de educación primaria de la universidad CEU Cardenal Herrera se desarrolla de manera acertada la motivación y la actividad y control emocional, mientras que en University of Bedfordshire la actitud es lo que más se desarrolla.

## **REFERENCIAS**

- Beltrán, J., Pérez, L.F., y Ortega, M.I. (2006). *CEA. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Cabezas, M., Pascual, H.M., y López, M.C. (2018). *Características del alumnado de los grados de Magisterio en las nuevas metodologías del EEES. Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Watson, R. y Lindgren, H. (1992). *Psicología del niño y del adolescente*. México: Limusa.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. Nueva York: Wiley.
- Zarauz, A., y Ruíz, F. (2016). Motivación, satisfacción, percepción y creencias sobre las causas del éxito en atletas veteranos españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 37-46.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1987). Differential Engagement of Self-reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 21(3), 92-113.
- Villalba, M. (2016). *La autorregulación de nuestras emociones*. Segovia: Universidad de Segovia.



Pérez, M. (2017). *Programa de intervención motivacional en entrenamiento personal*. España: Universidad de Alicante.

De Quijano, y Navarro, (2012). *La autoeficacia y motivación en el trabajo. Apuntes de psicología, vol 30*. Universidad de Barcelona.

Laverde, E. (2000). *Bases Neurofisiológicas de la Motivación*. Madrid, Narcea.

Gómez, F., Gúma, E., González, A., y Santiago, J. (1999). Influencia de la motivación extrínseca sobre la ejecución de una tarea de memoria de trabajo en adultos jóvenes. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 7*, 157-174.

Roces, C., Tourón, J., y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón, 47*, 107-120.

Serna, M.L., y Canales, A. (1996). Desafíos actuales y perspectivas del desarrollo de la educación. *Revista de Psicología y Educación, 3*, 30-33.

García, M., y Giménez, S. (2014). La inteligencia emocional y sus principales modelos. *Revista Espiral, 3*(6), 43-52.

González, D. (2017). Estrategias didácticas motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Educación, 44*-62.

López, E. (2015). *Ambiente de aprendizaje, motivación y disciplina en las clases de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.