

**QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
SOBRE SU FORMA DE ENFRENTAR LAS TAREAS ESCOLARES:
METAS MOTIVACIONALES Y FACTORES DETERMINANTES**

MARÍA DE LOURDES LULE GONZÁLEZ

Introducción

Para un alto porcentaje de estudiantes, la posibilidad de su ingreso a la universidad representa una de las metas más importantes de su vida. Sin embargo, no todos los estudiantes que acceden a ella, mantienen a lo largo de su carrera el interés y la persistencia necesarios para concluirla en forma satisfactoria. Con frecuencia, los maestros universitarios hacen comentarios acerca de la falta de motivación y compromiso de sus estudiantes. Sus quejas y preocupaciones no son muy diferentes a las que plantean padres y maestros de niveles educativos inferiores acerca del poco interés que los niños manifiestan por la escuela y las tareas escolares, y de su marcada preferencia por actividades distintas a las académicas (Alonso Tapia, 1999; Alonso Tapia y Montero, 2001).

Al ingresar a la universidad, los estudiantes han pasado varios años de su vida en un sistema escolarizado, se han vinculado de manera diferente con sus maestros, contenidos curriculares, compañeros, la escuela, las autoridades educativas, etc. Tienen una historia escolar que han ido construyendo interactivamente con *factores intrapersonales*, como son los procesos motivacionales y afectivos, sus representaciones y creencias, valores y actitudes, su autoconcepto académico, expectativas, la valoración que les merece la escuela, etc., y *factores interpersonales* como la interacción que han establecido con sus maestros, sus compañeros, las autoridades, la familia y su comunidad en diversos contextos.

Varias investigaciones han demostrado que, a través de la vida escolar, se da un deterioro de las pautas motivacionales, producto de la interacción entre variables del ambiente escolar (características de la actividad docente, relaciones con los compañeros, con la escuela, con los contenidos, etc.) y variables personales (autoconcepto, representaciones, autoeficacia escolar, presiones familiares y sociales, etc.), de tal manera que a medida que se avanza en la escuela, se va perdiendo la motivación por la tarea y el aprendizaje en sí mismos, para actuar movidos por criterios externos (Alonso Tapia, 1999; Hernández, 2003; García y Doménech, 1997).

Tal como indican algunas investigaciones (Huertas y Agudo, 2003), la mayoría de los alumnos, cuando llegan a estudios superiores, admiten que tratan de “no complicarse la vida” y “pasarle lo mejor posible”, y únicamente se esfuerzan cuando consideran que la materia vale la pena y supone un reto a su inteligencia, cuando aquello que tienen que aprender resulta relevante, cognitivamente desafiante o profesionalmente útil.

No obstante que los maestros universitarios somos medianamente conscientes de la escasa motivación de los estudiantes de los niveles básico y medio, damos por hecho que, al acceder al nivel universitario, los estudiantes están plenamente motivados y que todos persiguen metas similares. Con frecuencia ignoramos sus propias motivaciones y soslayamos la necesidad y la posibilidad de crear condiciones motivantes para el aprendizaje, y de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de las pautas motivacionales que han desarrollado, así como la posibilidad de modificarlas.

En el contexto escolar, la motivación del estudiante – la voluntad para aprender – se relaciona con sus experiencias subjetivas, y con su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas. Desde esta perspectiva, uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivos de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones

externas o condiciones físicas, sino también a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones (Huertas, 1997). Un rasgo esencial de estas representaciones, es su carácter situado. Es decir, se trata de “representaciones construidas en respuesta a una demanda específica y que, en muchos casos, se elaboran en respuesta a esas demandas contextuales” (Pozo y Scheuer, 2000:89)

Entre estas representaciones destaca ésta que la persona tiene de sí misma en el ámbito escolar: el denominado *autoconcepto académico*, referido a la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características, habilidades y motivos para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional (Miras, 2004). Sus representaciones tienen que ver con creencias, predicciones, juicios, interpretaciones que el alumno realiza sobre las situaciones de aprendizaje a las que se enfrenta (Pozo y Scheuer, 199, p. 89). De ahí surge una serie de cuestionamientos reflexivos en torno a ellos: ¿con qué tipo de estudiante se identifican?, ¿aquél que busca motivos para aprender o el que busca el reconocimiento?, ¿cuál les parece el ideal?, ¿cambia su motivación dependiendo de cada situación concreta?, ¿cuáles son los factores que influyen para que se sientan o no motivados?.

Objetivo

Se pretende conocer qué piensan los estudiantes universitarios sobre su forma de enfrentar las tareas escolares; cuáles son sus metas motivacionales y cuáles son los factores que consideran determinantes para sentirse o no motivados.

Método

Participaron 120 estudiantes de la Universidad Veracruzana: 43 hombres y 77 mujeres, con edades entre 17 y 29 años, que cursaban el 2º, 4º, 6º u 8º semestre de su carrera. A todos ellos se les pidió que leyeran cinco relatos (idea tomada de Huerta y Agudo, 2003). En cada uno de ellos se describe a diferentes estudiantes que afrontan las actividades escolares con diferentes motivaciones: por aprender, por el reconocimiento, para evitar el fracaso, para salvaguardar su autoestima (Alonso Tapia, 1999; Alonso Tapia y Montero, 2001), o tratando de hacer el menor esfuerzo (identificados por Huerta y Agudo, 2003, en su investigación).

Los alumnos escogían a uno de los personajes de estos relatos para contestar a cada una de las siguientes preguntas: ¿actualmente a qué estudiante te pareces?, ¿cuál es el ideal de estudiante?, ¿como quién te gustaría ser?, ¿quién obtiene las mejores calificaciones?, ¿cómo quien enfrentarías una materia difícil?, ¿cómo quien enfrentarías una materia fácil? Además, tenían que justificar por escrito su elección.

Finalmente, se les pedía que mencionaran cuáles creían que podían ser los factores que influyen para sentirse motivados en la escuela o para perder el interés.

Resultados

Como puede apreciarse en la gráfica 1 (*¿actualmente a qué estudiante te pareces?*), el 48% de los alumnos considera que se parece al estudiante que hace el *menor esfuerzo*, mientras que el 30% al que está motivado para aprender y sólo el 4% al alumno que *quiere salvaguardar su autoestima*.

Es importante señalar que aún cuando el 48% dice que se parece al que *hace el menor esfuerzo*, cuando se les pregunta *¿Cómo quién te gustaría ser?*, el 67% menciona al

estudiante que está *motivado por aprender*, y sólo a un 17% le gustaría ser *el que hace el menor esfuerzo*. (Gráfica 2).

El 77% considera que el *ideal* de estudiante es el que *está motivado por aprender* y además es *el que mejores calificaciones obtiene* (76%) (Gráficas 3 y 4). El 67% se identifica con el alumno que *lo hace para aprender* cuando se enfrenta a *materias difíciles* (Gráfica 5), y el 60% con el alumno que hace *el menor esfuerzo* ante *materias fáciles* (Gráfica 6). Sin embargo, es importante destacar que el 15% escoge al alumno que *hace el menor esfuerzo* para afrontar *materias difíciles*, pero el 29% considera que aún cuando sean *materias fáciles* es mejor afrontarlas con motivaciones por aprender.

Analizando los resultados por semestre cursado, encontramos que el 70% de los estudiantes del *6º semestre*, a diferencia del resto, afirman que actualmente se identifican con el estudiante que está *motivado por aprender*, aunque a casi la mitad (47%) de ellos mismos les gustaría ser como el que menos se esfuerza, y a otro 47% como el que está motivado para aprender.

Otro resultado interesante es que, aun cuando casi la totalidad de los alumnos considera que el estudiante *ideal* es el que se enfrenta a las tareas motivado por aprender, el mayor porcentaje lo encontramos en los estudiantes del 8º semestre (93%).

Para el caso de los factores que los alumnos consideran determinantes para *sentirse motivados*, el 92% de ellos hace referencia a variables *personales*, y sólo el 8% señala que lo influyen para sentirse motivado las actividades de enseñanza y las actitudes favorables de los docentes.

Los resultados se invierten cuando mencionan los factores que influyen para *perder el interés*. Sólo el 9% hace referencia a variables personales y el 91% a la forma de enseñanza y las actitudes inadecuadas de los maestros, y a los contenidos de aprendizaje.

Conclusiones

Sabemos que las situaciones escolares son, con frecuencia, arduas y requieren interés, disciplina y esfuerzo, por lo que resulta preocupante que hayamos confirmado, en parte, los hallazgos de Huerta y Agudo (2003), al encontrar que la mayoría de los estudiantes universitarios participantes considera que actualmente se parece a aquél que hace el menor esfuerzo, el que se la pasa bien, “el que no se complica la vida”, y que a un porcentaje pequeño pero considerable así les gustaría ser. Estos estudiantes creen que si no es valioso, conveniente o necesario lo que aprenden, ni ven su utilidad o funcionalidad, el esfuerzo debe ser mínimo, “no vale la pena el sacrificio”.

Sin embargo, también encontramos que a los estudiantes *les gustaría ser* el que está motivado por aprender, saben que es el que obtiene las mejores calificaciones, que puede enfrentar de mejor manera las materias difíciles así como las fáciles, e incluso piensan que es el ideal. Identifican en ese ideal de estudiante sus propias carencias o debilidades que no saben como superar. No saben como ser estudiantes motivados por el aprendizaje; para ellos es mejor evitar situaciones de esfuerzo, porque al no saber cómo hacerlo, prefieren “no complicarse la vida”, aunque desearían aprender de otra manera.

Y si bien las causas de la desmotivación pueden ser muy variadas y pueden deberse a las influencias que recibe el alumno, a su historia escolar, la familia, etc., su vida en el aula también tiene una gran influencia y la posibilidad de desarrollar otra historia que lo lleve a reconstruir la capacidad de motivarse. La ayuda y dirección que pueden aportar los docentes para la motivación de los alumnos es fundamental.

A nivel universitario, los alumnos aseguran que sus éxitos y su motivación para aprender se deben a ellos mismos, a su motivación intrínseca, y atribuyen sus fracasos y su

desmotivación ante las tareas escolares a los aprendizajes reproductivos, superficiales y mecánicos, así como a la forma de enseñar y a las actitudes de sus maestros, es decir, a factores externos. Desafortunadamente, como producto de la historia escolar, los estudiantes universitarios están acostumbrados a motivarse por criterios y exigencias externas, a que su aprendizaje esté guiado por el profesor, que es quien fija metas, niveles de exigencia y esfuerzo. Ese carácter extrínseco o heterónomo de los motivos de los alumnos para estudiar, y también para aprender, es incompatible con la exigencia de autonomía o gestión intrínseca de las metas y motivos que la sociedad va a exigir a esos alumnos en su futuro ejercicio profesional.

La disposición y la realización efectiva del trabajo escolar requiere que desarrollemos valores superiores como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía y la libertad que da el conocimiento; requiere saber darse autoinstrucciones, automensajes positivos, relacionar contenidos, trabajar en equipo, enfrentar desafíos, saber cuándo pedir ayuda. Exige también un autoconocimiento, el ser consciente de las circunstancias que favorecen y desaniman el deseo de trabajar, tanto en nosotros los profesores como en los alumnos (Escaño y Gil de la Serna, 2001, Monereo, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Alonso Tapia, 1999; Alonso y Montero, 2001).

Los docentes estamos obligados a ayudar a los estudiantes a hacer un esfuerzo reflexivo y autorregulado, orientado a disponer distintos conocimientos y recursos, de forma intencional, para conseguir unos objetivos de aprendizaje (Monereo, 2003). Debemos proporcionarles ayudas para que desarrollen estrategias automotivacionales (Escaño y Gil de la Serna, 2001) que tengan que ver con alimentar el propio interés, controlar la ansiedad, reducir los sentimientos de miedo a fracasar, persistir en el empeño, o pedir apoyo y ayuda cuando sea necesario.

A nivel universitario, los docentes debemos desarrollar en el alumno una formación personal que rescate los motivos con valor educativo, la conciencia, el hábito y el control de la actividad constructiva que necesita el aprendizaje; enseñarles procedimientos para tener buenos motivos para estudiar, y recursos para ponerse a trabajar y mantenerse en ello. Ayudarlo a encontrar el ideal de estudiante que persigue para ser mejor persona y formarse como el profesionalista que la sociedad actual requiere.

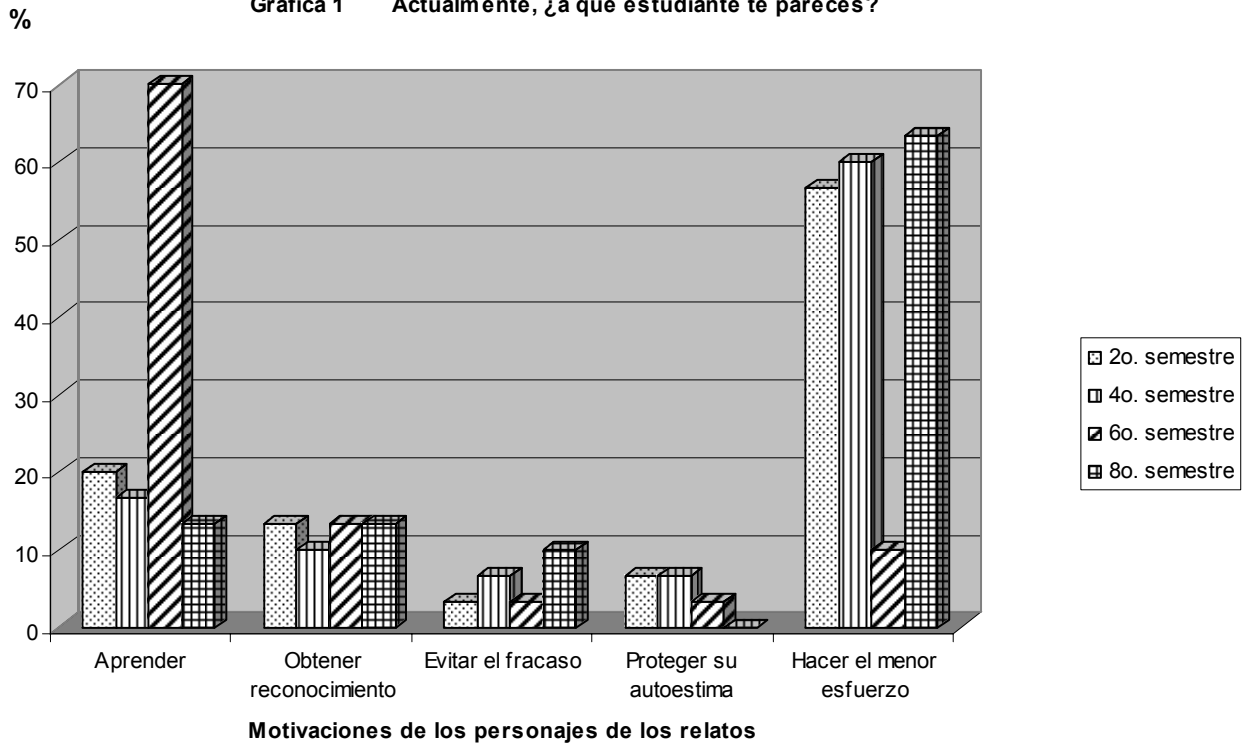
Fuentes de información

- Alonso Tapia, J. (1999) Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria. En C. Coll (Coord.) *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, pp. 105-140
- Alonso Tapia, J. y Montero, I. (2001) Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. pp. 259-284
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2001) Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. En *Aula de innovación educativa*, No. 101, pp. 6-12.
- García, F. y Doménech, F. (1997) Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En *Revista electrónica de motivación y emoción*. Vol. I, No.0 <http://reme.uji.es/> consultado el 22 de febrero de 2006
- Hernández, P. (2003) Variables personales y contextuales del esfuerzo escolar. Moldes mentales de “inteligencia emocional”. En *Aula de Innovación Educativa*, No. 120, pp. 22-28
- Huertas, J. A. (1997) *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003) Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.

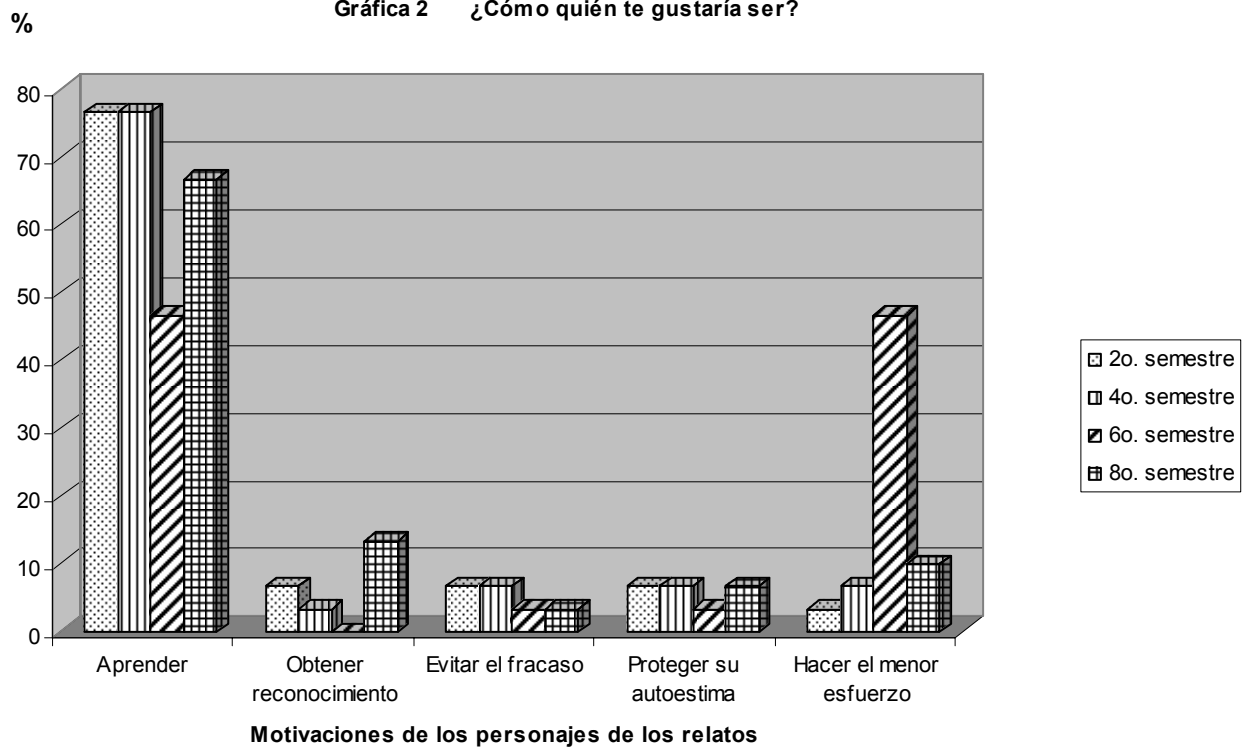
- Miras, M. (2001) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, pp. 309-330
- Monereo, C. (2003) Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el “culturismo del esfuerzo”. En *Aula de Innovación Educativa*, No. 120, pp. 44-47.
- Monereo, C y Pozo, J. I. (2003) La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis, pp. 15-30
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2000) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana, pp. 87-108
- Rinaudo, M. C., De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. En *Revista electrónica de motivación y emoción*. Vol. IX, No. 22, <http://reme.uji.es/>, consultado el 28 de noviembre de 2006

GRÁFICAS

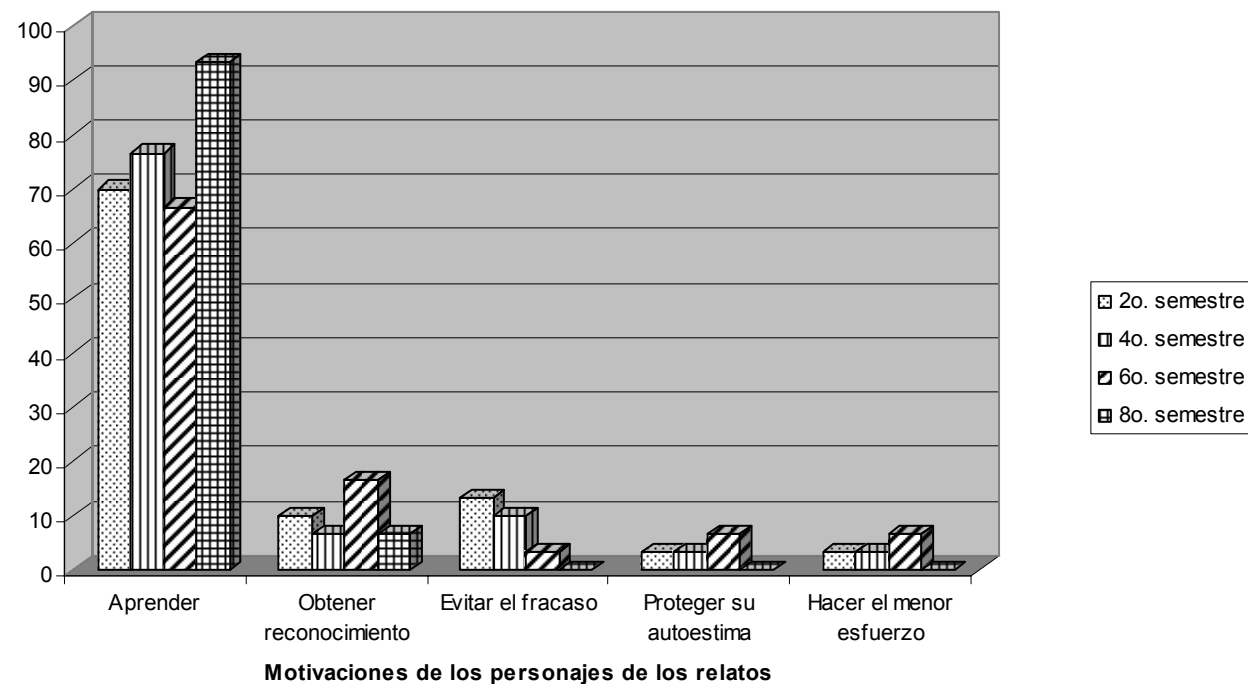
Gráfica 1 Actualmente, ¿a qué estudiante te pareces?



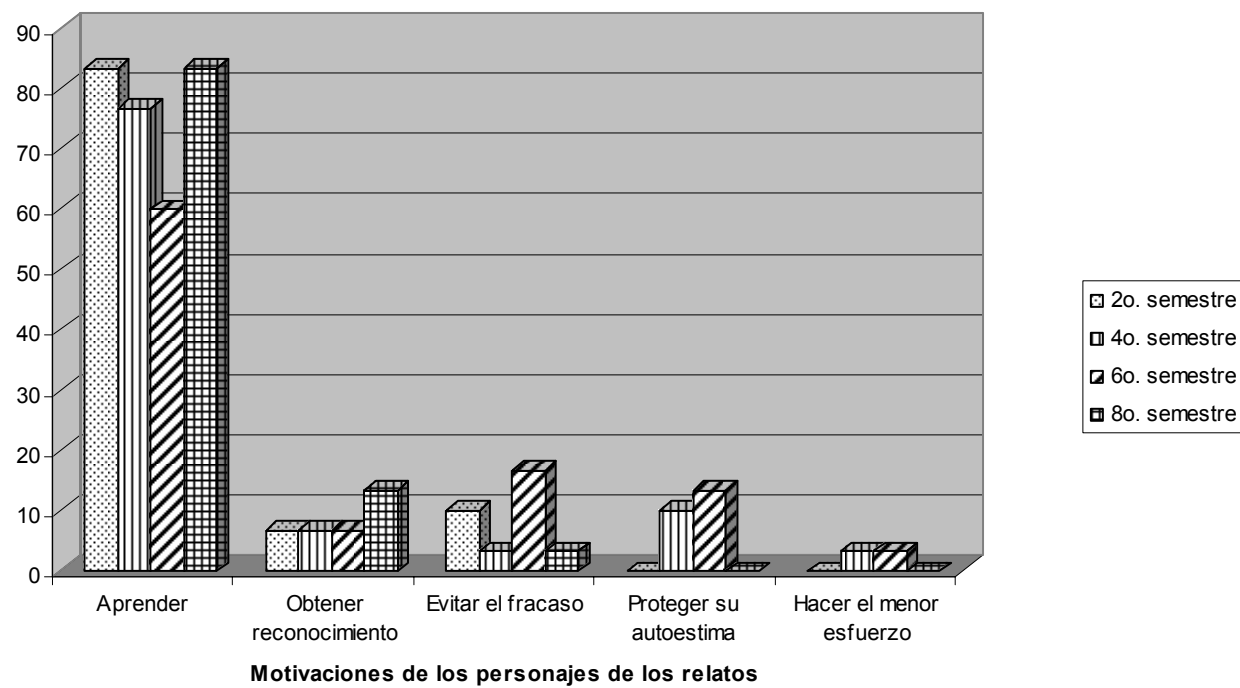
Gráfica 2 ¿Cómo quién te gustaría ser?



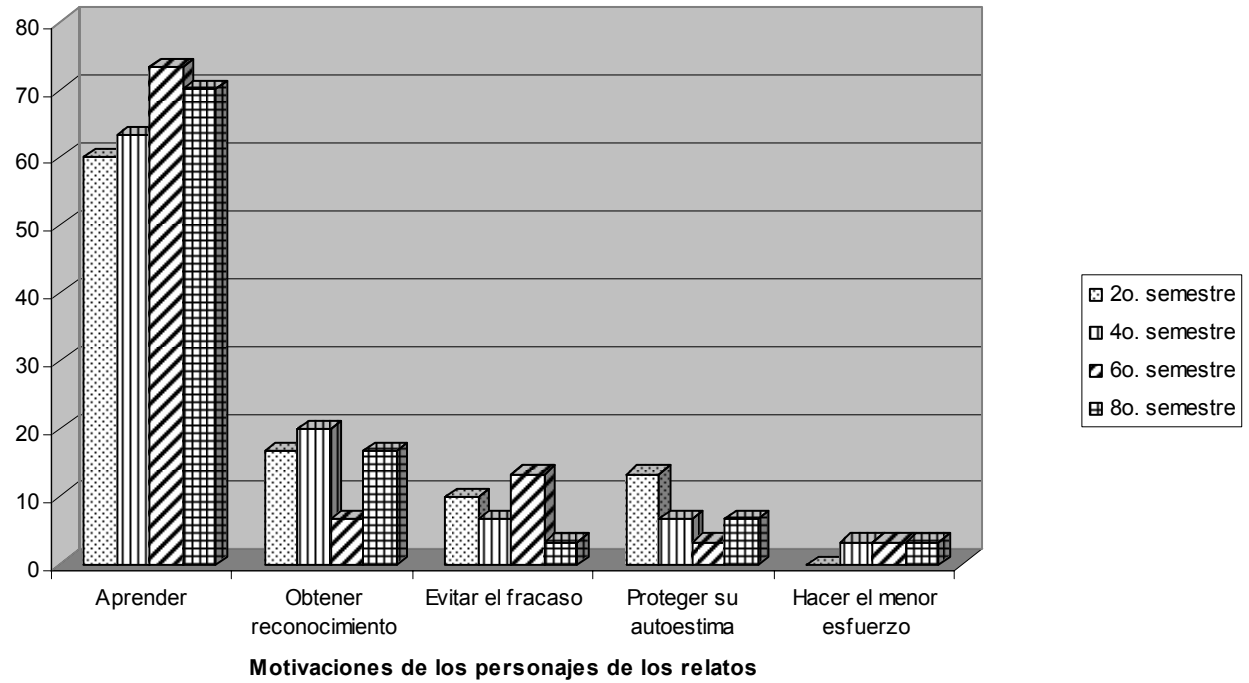
Gráfica 3 ¿Cuál te parece el estudiante ideal?



Gráfica 4 ¿Cuál obtiene mejores calificaciones?



Gráfica 5 ¿Cómo quien enfrentarías materias difíciles?



Gráfica 6 ¿Cómo quien enfrentarías materias fáciles?

