

MOTIVACIÓN AL LOGRO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GUAYMAS, SONORA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

CONCEPCIÓN ARÉCHIGA OCHOA / DORIS ARELLANO AGUIAR
Universidad del Desarrollo Profesional

CÉSAR OCTAVIO TAPIA FONLLEM
Universidad de Sonora

RESUMEN: En investigaciones recientes se enfatiza la importancia de atender los componentes motivacionales implicados en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el presente estudio aborda sobre las relaciones entre las variables maestría, competitividad, trabajo y deseabilidad social. Participaron 140 estudiantes de nivel licenciatura de diversas universidades en la ciudad de Guaymas, Sonora a quienes se aplicó la Escala de Orientación al Logro

(Valdés, Ramírez y Martín, 2009) para determinar la motivación de logro académico. Los resultados confirman hallazgos anteriores, para las cuatro variables en estudio se encontró niveles de correlación altos y estadísticamente significativos entre Maestría, Competitividad y Trabajo, mientras Deseabilidad Social sólo correlacionó con Competitividad.

PALABRAS CLAVE: Motivación al logro, competitividad, aprendizaje.

Introducción

La motivación ha sido una variable con una gran importancia, reflejada en el hecho de que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación (Maerh y Meyer, 1997; Alonso, 1997; Walberg, 1981), citado en De la Fuente Arias, (2002). Desde un enfoque escolar o académico, en la actualidad los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo. Además, en este proceso están implicados cuatro componentes: La maestría que implica la habilidad para realizar una tarea, el trabajo en la disposición a realizar una asignación, la competitividad que se refiere al deseo de realizar bien las tareas y deseabilidad social, que son las características óptimas de los estudiantes que logran sus metas académicas.

El objetivo del presente estudio, con metas exploratorias y descriptivas, es aportar adicionalmente elementos de juicio que permitan continuar con la indagación de las variables que pueden asociarse a la motivación del logro académico en estudiantes universitarios a fin de contribuir a la mejora del rendimiento escolar, en términos de eficiencia terminal.

Marco teórico

Motivación

Motivación es el concepto que usamos al describir las fuerzas que actúan sobre un organismo o en su interior para que inicie y dirija la conducta. Según Petri y Govern (2006), nos valemos del concepto para explicar las diferencias de intensidad de la conducta, por lo tanto las conductas más intensas se consideran resultado de una mayor motivación.

A pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993) citado en González, Valle, Núñez y González-Pienda (1996). Partiendo del carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc.

Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la revisión llevada a cabo por B. Weiner, es que podemos distinguir dos grandes periodos históricos en el estudio de la motivación. El primero, que iría desde los años veinte hasta final de los años sesenta, caracterizado por el estudio del fenómeno motivacional, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes —desde una perspectiva psicoanalítica—, o bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio —desde un enfoque conductista—. El segundo gran periodo en el estudio de la motivación se inicia a final de los años sesenta y abarca hasta la actualidad. El cambio

más significativo en este periodo se produce en el momento en que desde diferentes perspectivas cognitivas se produce un acercamiento al estudio de este proceso y se integran diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (Weiner, 1990), citado en Laborín, y Vera, (2000). De hecho, en la mayor parte de las teorías más recientes sobre la motivación, el autoconcepto aparece contemplado como un elemento de primer orden en dicho proceso (Núñez y González-Pienda, 1994).

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Shavelson y Bolus, 1982), citado en De la Fuente Arias (2002), es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Por eso, el propio Weiner considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones claves dentro de la historia reciente de la investigación en este campo.

Por tanto, la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años.

En definitiva, el panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (1991), citado en De la Fuente Arias (2002), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo des-

de diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira).

En la actualidad, uno de los retos de la investigación motivacional consiste en la diferenciación de los constructos que aparecen incluidos en cada una de estas categorías; pero como sugiere Pintrich (1991), esto debe producirse no tanto a nivel conceptual y metodológico como en términos de intentar operacionalizar el papel que desempeñan en la conducta motivada. Pero además, se precisa la integración de las categorías mencionadas dentro de la investigación empírica realizada en este campo, es decir, se necesita comprobar como funcionan conjuntamente en los contextos educativos los diferentes constructos representados en cada una de las tres categorías.

Motivación al logro académico

Debido a la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje escolar son muchas las teorías que, desde distintos puntos de vista, han tratado de explicar los factores que sobre ella influyen, determinando posteriormente el rendimiento académico. Una de estas teorías es la de Weiner (1979, 1985, 1986), que sostiene que cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas que expliquen dicho resultado, lo cual se traduce en contextos de logro en atribuir dicho resultado a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a la dificultad de la tarea. Estas atribuciones causales pueden clasificarse en tres dimensiones: el lugar de la causa, la estabilidad, y la controlabilidad (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996). Tales dimensiones se relacionan con las expectativas y con las reacciones afectivas, que a su vez influyen en los índices de conducta motivada. La motivación de logro, en el contexto de la educación, es el grado en el cual un estudiante desea ser exitoso (Valdés, Ramírez y Martín, 2009).

Aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje

Aunque la literatura que trata sobre el tema de la *motivación* ofrece una amplia variedad de conceptos y teorías vinculadas con este constructo, aquí tomaremos en cuenta la

orientación motivacional en relación a la maestría o capacidad para realizar tareas académicas, trabajo, que implica la forma de llevar a cabo las asignaciones, competitividad que alude al compromiso asumido para cumplir con las actividades académicas y la deseabilidad social, que son las características generales que le permiten los logros académicos.

Método

Tipo de Investigación

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo.

Participantes

Se estudiaron a 140 alumnos de nivel superior de dos instituciones, una del sector público y otra del sector privado en la ciudad de Guaymas, Sonora, de los cuales 85 son mujeres y 55 hombres cuyas edades fluctúan entre 19 y 22 años, que representan el 75% de la muestra. En relación a la institución donde estudian, el 64% lo hace en el sector privado y el 36% en el sector público, en las carreras de comercio internacional 23, administración 6, educación 78, derecho 14 y psicología 19. La muestra es probabilística, ya que los alumnos que cursan el octavo cuatrimestre, primero, segundo y cuarto semestre tienen la misma posibilidad de ser elegidos, dicha selección será de forma aleatoria.

Instrumento

Para este estudio se utilizó una versión adaptada de la Escala de Orientación al Logro (Valdés, Ramírez y Martín, 2009) para determinar la motivación de logro académico, desarrollada originalmente por Díaz, Andrade y la Rosa (1989) y modificada por Reyes (1998 citado por Urzaiz, 2005). Esta escala fue adaptada para evaluar la motivación de logro académico.

Por ejemplo el ítem 2 que en la escala de Valdés, Ramírez y Martín dice: “Me gusta resolver problemas difíciles de Química”, en la escala adaptada para este estudio se dice: “Me gusta resolver problemas difíciles”.

El instrumento utiliza una escala de Likert con 5 opciones de respuesta desde Siempre (4) a Nunca (0). La escala desarrollada por Reyes Lagunes (citado por Urzaiz, 2005) ya fue validada en estudios previos de manera satisfactoria y cumple con todos los requisitos de

confiabilidad y validez de contenido. La confiabilidad para la escala de orientación al logro con sus 42 reactivos tiene un alfa de Cronbach = .82

Los reactivos en esta escala se agrupan internamente en cuatro factores denominados: 1.Maestría: Puntajes de los sujetos en los reactivos que evalúan la preferencia por enfrentar tareas difíciles y buscar la perfección. Consta de 9 reactivos y tiene una confiabilidad alfa de Cronbach = 0.79; 2. Competitividad: describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales, está conformado por 12 reactivos y presentó una confiabilidad de $\alpha = 0.85$; 3.Trabajo: se refiere a una actitud positiva hacia el trabajo. Lo componen 13 reactivos y tiene una confiabilidad de $\alpha = 0.87$ y 4. Deseabilidad Social: mide el grado de aceptación social. La conforman 8 reactivos y tiene una confiabilidad de $\alpha = 0.56$.

Procedimientos para el análisis de datos

Las variables demográficas y las respuestas a los reactivos particulares de cada escala se procesaron mediante análisis univariados. Se obtuvieron alfas de Cronbach para verificar la consistencia interna de las escalas.

Resultados

En la tabla 1, se muestran los resultados del análisis de consistencia interna de las escalas Maestría con un alfa de .74, Competitividad con alfa de .83, Trabajo con un índice aceptable de confiabilidad con un alfa de .85 y Deseabilidad social con alfa de .56.

Tabla 1. Estadísticas univariadas y alfa de cronbach para las escalas maestría, competitividad, trabajo y deseabilidad social

Escala/variable	N	Media	D.E	Min	Max	Alfa
Maestría						.714
Me gusta resolver problemas difíciles	140	2,84	,954	0	4	
Me es importante hacer las tareas lo mejor posible	140	3,45	,692	1	4	
Evito contar mis fracasos	140	2,41	1,146	0	4	
Logro lo que me propongo en el estudio	140	3,39	,716	0	4	
Es importante hacer las cosas cada vez mejor	140	3,55	,716	0	4	
Hago las cosas lo mejor posible en las clases	140	3,29	,771	0	4	
Me siento realizado cuando logro mis propósitos	140	3,64	,612	2	4	
Me causa satisfacción mejorar mis participaciones	140	3,14	,979	0	4	
Me satisface hacer bien las tareas en las materias	140	3,56	,649	1	4	
Competitividad						.834

En asuntos controvertidos me uno a lo de la mayoría	140	2.44	1.027	0	4
Por ser el primero soy capaz de todo en las clases	140	1.06	1.151	0	4
Ganar a otros es bueno en la clase y en las tareas	140	1.98	1.153	0	4
Me esfuerzo más cuando compito con otros /clases	140	2.47	1.322	0	4
Me importa mucho hacer las cosas mejor /demás	140	2.51	1.166	0	4
Me esfuerzo por ganar participaciones en las clases	140	2.93	.957	0	4
Por ser el primero aceptaría hacer cualquier cosa	140	1.28	1.235	0	4
Me encanta competir en las materias	140	2.16	1.189	0	4
Disfruto cuando puedo vencer a otros en las clases	140	1.42	1.352	0	4
Me enorgullece quedar en primer lugar /evaluaciones	140	3.08	1.188	0	4
Es importante hacer las cosas mejor que lo demás	140	2.48	1.333	0	4
Lo importante para mi es ganar puntos por participar	140	2.71	.991	0	4
Trabajo					.850
Me disgusta que otros sean mejores que yo/materias	140	.65	1.031	0	4
Soy ordenado(a) en las actividades que realizo para	140	3.09	.974	0	4
Soy perfeccionista al extremo del detalle	140	2.35	1.010	0	4
Soy cuidadoso(a) en los trabajos realizados	140	3.39	.756	0	4
Soy dedicado(a) en el estudio	140	3.21	.863	0	4
Me gusta que lo que hago en la escuela quede bien	140	3.53	.662	2	4
Una vez iniciada una tarea persisto hasta terminarla	140	3.12	.956	0	4
Soy exigente conmigo mismo(a) en el estudio	140	2.85	1.031	0	4
Soy responsable en las tareas que me asignan	140	3.42	.740	0	4
Quedo satisfecho(a) hasta que mis trabajos estén bien	140	3.40	.803	0	4
No estoy tranquilo(a) hasta que mis trabajos	140	3.23	.876	0	4
Hago las cosas bien hechas	140	3.30	.765	1	4
Insisto hasta que las cosas quedan perfectas	140	2.90	.884	0	4
Deseabilidad Social					.567
Soy estudioso en las materias	140	3.03	.839	0	4
Cuando tengo éxito/estudio lo comparto	140	3.06	1.078	0	4
Me esfuerzo por superarme en el estudio	140	3.59	.848	0	4
Me hierde que otros desaprueben mis metas	140	1.76	1.478	0	4
Me preocupa fracasar en la realización de mis tareas	140	2.88	1.232	0	4
Me disgusta cuando alguien me gana en las cal.	140	.76	1.118	0	4
Disfruto cuando el trabajo de los demás se ve mal	140	.65	1.223	0	4
Me enoja que otros trabajen mejor que yo	140	.78	1.132	0	4

En la tabla 2, se detallan las correlaciones entre las variables sociodemográficas y las escalas Maestría, Competitividad, Trabajo y Deseabilidad Social, donde la correlación mayor está entre trabajo y maestría .745** y entre competitividad y deseabilidad social .669**.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables sociodemográficas y las escalas Maestría, Competitividad, Trabajo y Deseabilidad Social

	Género	Semestre	Maestría	Competitividad	Trabajo
Semestre	-.085				
Maestría	-.210*	-.156			
Competitividad	-.004	-.121	.262**		
Trabajo	-.305**	-.230**	.745**	.306**	
Deseabilidad Social	-.013	-.174	.130	.669**	.167

* Correlación significativa en el nivel 0.05

** Correlación significativa en el nivel 0.01

Conclusiones

Excepto la escala de Deseabilidad Social (Alfa =.567), el instrumento en su conjunto mostró de nueva cuenta indicadores aceptables de confiabilidad (Maestría Alfa=.714, Competitividad Alfa=.834, Trabajo Alfa=.850). Situación que coincide con los estudios previos (Valdés, Ramírez y Martín, 2009; González Torres, 1997), en los cuáles el componente de Deseabilidad Social no reportaba índices mínimos aceptables de confiabilidad, lo que nos conduce a revisar con detenimiento la composición de la escala en futuras aplicaciones.

Por otra parte, para las cuatro variables en estudio se encontró niveles de correlación altos y estadísticamente significativos entre Maestría, Competitividad y Trabajo, mientras Deseabilidad Social sólo correlacionó con Competitividad.

Estos hallazgos y los resultados en promedios generales altos, nos hablan de la existencia de niveles elevados de Motivación al Logro Académico en los estudiantes Universitarios de Guaymas, Sonora, destacando valores bajos sólo en aquellos aspectos que hacen alusión a mantener motivación a expensa de la comparación con otros, el deseo de ganar por sobresalir socialmente; es decir, la motivación positiva en los resultados se asocia a razones de motivación intrínseca más no por razones externas, mucho menos de competencia o protagonismo social.

Para la población en estudio, en relación a la teoría analizada, se presentan diferencias en cuanto a las variables que propician la motivación extrínseca, pues se tienen niveles altos en relación a los hallazgos en diversos estudios (Tapia, 1995; Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler, 1998, y Valdés, Ramírez y Martín, 2009), quienes

identifican como parte central de la motivación al logro académico aspectos externos que propician el deseo de hacer las tareas encomendadas. En relación a la motivación intrínseca hay similitud en los datos obtenidos con la teoría analizada específicamente en lo referente al deseo de obtener éxito y que los datos reflejan, con resultados altos para éste tipo de motivación.

Por lo tanto, se requiere estudiar desde otras perspectivas tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, para estar en posibilidades de orientar a los estudiantes universitarios en lo referente a la motivación al logro académico.

Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (1995). "Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar". Madrid: Santillana.
- Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler, (1998). "Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica", Aula Abierta N° 71, Universidad de Oviedo.
- De la Fuente, A. J. (2002). "Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta", Escritos de pedagogía, 2002, 6: 72-84. Recuperado el 22 de enero 2010 en:
http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6_revision2.pdf
- González Torres, M.C. (1997). "La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención". Navarra: EUNSA.
- Laborín, A.J.F. y Vera, N.J.A. (2000). "Orientación al logro y evitación al éxito en población que habita la región noroeste del desierto de México". Revista Suma Psicológica, Vol. 7, no.2, Septiembre, Pp. 211-230.
- Petri, H. y Govern J. (2006). "Motivación, teoría, investigación y aplicaciones", 5ta edición. México: Grupo GEO impresores.
- Valdés, Ramírez y Martín, (2009). "Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico", Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 48/3 – 25 de enero de 2009. Recuperado el 22 de enero 2010 en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2361Cuervov2.pdf>