

Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria

Daniel Garrote Rojas

Universidad de Castilla-La Mancha. España.

daniel.garrote@uclm.es

Sara Jiménez-Fernández

Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil del Complejo Hospitalario de Jaén. España.

sarajimenezfer@hotmail.com

Recibido: 14/4/2016

Aceptado: 7/6/2016

Publicado: 26/10/2017



Resumen

En este trabajo, se han analizado las orientaciones motivacionales en una muestra de estudiantes universitarios. Durante tres cursos académicos, participaron en ella 675 alumnos del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, un 92% de los cuales eran mujeres y entre todos tenían una edad media de 22 años. La motivación fue evaluada mediante el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II). Se pretenden conocer las subescalas motivacionales de los estudiantes y la repercusión que sobre estos tiene compaginar sus estudios de grado con o sin un trabajo remunerado. Los datos son expuestos mediante medidas de tendencia central, de dispersión y de posición. Posteriormente, se realiza la comparación de medias independientes de tipo no paramétrico. Se contrasta la hipótesis sobre las diferencias motivacionales entre el grupo de estudiantes que trabaja y el que no trabaja. Los resultados muestran diferencias significativas en las subescalas *Orientación a metas extrínsecas* y *Autoeficacia para el rendimiento* entre los universitarios que tienen un trabajo remunerado y los que no. Como conclusión, vemos que, para lograr una intervención docente eficaz, es necesario conocer a nuestros alumnos y a sus metas para ayudarles a lograr el éxito académico.

Palabras clave: metas intrínsecas; metas extrínsecas; creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje; valor de la tarea; autoeficacia para el rendimiento y la ansiedad

Resum. *Perfil motivacional en estudiants del grau de Mestre en Educació Infantil i Primària*

En aquest treball, s'hi han analitzat les orientacions motivacionals en una mostra d'estudiants universitaris. Durant tres cursos acadèmics, hi van participar 675 alumnes del grau de Mestre en Educació Infantil i Primària de la Universitat de Castella-la Manxa, un 92% dels quals eren dones i entre tots tenien una edat mitjana de 22 anys. La motivació va ser avaluada amb el Qüestionari d'Estratègies d'Aprenentatge i Motivació (CEAM II). Es pretenia conèixer les subescalas motivacionals dels estudiants i la repercussió que sobre aquests té compaginar els seus estudis de grau amb un treball remunerat o sense. Les dades són exposades mitjançant mesures de tendència central, de dispersió i de posició. Posteriorment, es realitza la comparació de mitjanes independents de tipus no paramètric. Es

contrasta la hipòtesi sobre les diferències motivacionals entre el grup d'estudiants que treballa i el que no treballa. Els resultats mostren diferències significatives a les subescales *Orientació a metes extrínseques* i *Autoeficàcia per al rendiment* entre els universitaris que tenen una feina remunerada i els que no. Com a conclusió, veiem que, per aconseguir una intervenció docent eficaç, és necessari conèixer els nostres estudiants i les seves metes per ajudar-los a assolir l'èxit acadèmic.

Paraules clau: metes intrínseques; metes extrínseques; creences de control i autoeficàcia per a l'aprenentatge; valor de la tasca; autoeficàcia per al rendiment i l'ansietat

Abstract. *Motivational profile of students in bachelor degree programmes in early childhood and primary education*

In this paper we study the motivational profile of a sample of students enrolled in the Bachelor's Degree in Early Childhood and the Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Castilla-La Mancha. A total of 675 (92% female) students with a mean age of 22 years participated in the study. The motivations of the participants were assessed using the Learning Strategies and Motivation Questionnaire (CEAM II). The main objective was to determine the motivational subscales of students and the relationship between motivation and working at the same time. The data are described according to measures of central tendency, dispersion and position. Nonparametric comparison of independent means was applied to test the hypothesis on motivational differences between students who work and those who do not. Significant differences were observed in the subscales of extrinsic goals orientation and self-efficacy between students who work and those who only study. In conclusion, for effective educational interventions, it is necessary to know what motives students to learn and how they achieve academic success.

Keywords: intrinsic goal orientation; extrinsic goal orientation; control beliefs and self-efficacy for learning; task value; self-efficacy for performance and anxiety

Sumario

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. Introducción | 5. Discusión y conclusiones |
| 2. Objetivos e hipótesis | 6. Limitaciones y fortalezas |
| 3. Método | 7. Líneas futuras |
| 4. Resultados | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La manera en que un estudiante lleva a cabo su actividad de aprendizaje puede estar determinada por tres elementos: el estilo de aprendizaje, la motivación y la metacognición (Okagaki y Sternberg, 1993). El aprendizaje consiste en asimilar contenidos de manera dinámica mediante el uso de diferentes estrategias que permitan internalizar lo aprendido. Desde la perspectiva de Biggs, se establecen tres modalidades de aprendizaje: profundo, superficial y de logro. Cada uno de ellos supone una estrategia y un esfuerzo para alcanzar una meta (Biggs, 1985). Al marcarse unas metas, la motivación puede afectar al nivel de esfuerzo con que se lleva a cabo el aprendizaje, aunque no siempre la premisa de la apli-

cación de una estrategia es consciente (Lamas, 2008). Por su parte, Biggs (1985) plantea que debe haber una relación entre las estrategias que se utilizan y la motivación de los estudiantes para alcanzar un tipo de aprendizaje. Este planteamiento es corroborado en diferentes estudios (González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez y Valle, 1998; Martínez y Galán, 2000; Valle, González, Gómez, Vieiro, Cuevas y González, 1997). Así, la implicación activa del estudiante en su proceso de adquisición de conocimiento es mayor cuando percibe que tiene las competencias necesarias para afrontarlo y unas altas expectativas de autoeficacia (Inglés, Martínez-Monteaugudo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2015).

Otras investigaciones indican que las metas de aprendizaje están asociadas a mayores creencias sobre el valor de la tarea (Ames, 1992; Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Wolters, You y Pintrich, 1998) y con una disminución en los niveles de ansiedad ante los exámenes (Pintrich, 2000). Para otros autores, la orientación motivacional más adecuada para los estudiantes es aquella en la que no solo están preocupados por el conocimiento y la mejora de las capacidades, sino también por la consecución de un nivel específico de rendimiento (Valle, Cabanach, Núñez, González-Piñeira, Rodríguez y Piñeiro, 2003). En función de la orientación motivacional, se puede realizar una clasificación de los estudiantes en tres tipos: con orientación hacia objetivos múltiples, hacia el rendimiento y con orientación hacia las metas de aprendizaje.

Algunos autores diferencian la motivación en intrínseca y extrínseca (Alonso, 1997; Huertas, 1997; Pintrich y García, 1993). La motivación intrínseca incluye aquellas acciones llevadas a cabo por los alumnos y movidas por el aliciente que genera la propia actividad, siendo un fin en sí misma y no un medio con el que lograr otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca es aquella que lleva al estudiante a realizar una acción con el fin de complacer unos motivos diferentes a los relacionados con la propia actividad.

Se han estudiado también las causas de abandono en los estudios universitarios. González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007) consideran que la causa más significativa de abandono es el poco interés vocacional seguido de una baja motivación. Como factores de éxito académico, se encuentran la motivación de los alumnos por la materia que estudian, su capacidad de esfuerzo para alcanzar los logros venideros, la sinergia entre sus capacidades, las exigencias por parte de la titulación y la satisfacción de cursar dicho grado. Otros estudios (Feixas, Muñoz, Gairín, Rodríguez y Navarro, 2015) indican que una parte del abandono es voluntario. Cuando un universitario no cursa los estudios deseados, descubre que estos le insatisfacen en relación con su vocación o por discordancia con sus capacidades o motivaciones. Considerando que los estudiantes mantienen una actitud hacia el grado orientada a alcanzar el éxito, buscan, así, dar una respuesta a sus expectativas en forma de educación y por medio de una maduración personal (Boza y Toscano, 2012). Los motivos de logro se postulan como predictores de las metas de rendimiento y de los objetivos que se pretenden alcanzar (Elliot y Murayama, 2008).

En los últimos años, se ha acrecentado el interés en conocer cómo aprenden los estudiantes en la universidad, especialmente tras la adaptación de las titu-

laciones españolas al modelo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde las competencias son la nueva guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que lleva al docente a modificar la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación (Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016). A través de la formación en competencias, se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y destrezas que permitan su utilización en entornos laborales, también se fomenta la obtención de habilidades y aprendizajes que les hagan ser responsables e independientes (Chisvert, Palomares y Soto, 2015). Este proceso de reestructuración que han experimentado las universidades enfatiza y aumenta el desarrollo de las capacidades y de los componentes que permitirán que el estudiante universitario se maneje y se habitúe a las exigencias de la sociedad. El papel del docente debe consistir en crear un ambiente de aprendizaje que haga que el estudiante se implique, lo que influirá también en la manera de aprender y de afrontar las tareas de estudio. Por tanto, la metodología usada y el modo de evaluar a los alumnos influye en el modo cómo aprenden (Gargallo, 2006, 2009). Además, el profesor debe ofrecer una enseñanza donde el estudiante sea el núcleo principal, dotado de mayor autonomía y protagonismo por medio de metodologías activas y participativas, que consigan un mayor compromiso de los alumnos para que, de un modo autónomo, logren construir su propio conocimiento. A través de la orientación motivacional de múltiples metas, donde prima el perfil motivacional del universitario formado por las altas metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento, se consigue un funcionamiento académico óptimo (Valle et al., 2010).

En un análisis reciente (Ruesga, Da Silva y Eduardo, 2014) llevado a cabo con estudiantes que trabajaban al mismo tiempo que asistían a la universidad, se observó que el rendimiento de aquellos que tenían jornadas laborales superiores a 15 horas semanales se veía afectado de manera negativa. Sin embargo, cuando la jornada laboral era inferior a 15 horas semanales, tener un empleo les afectaba positivamente, del mismo modo que una experiencia laboral previa a cursar sus estudios universitarios. Ello nos hace considerar, dentro del rendimiento académico, que la entrada de los estudiantes universitarios en el mundo laboral, su realidad socioeconómica y la de su familia puede ejercer un efecto negativo en los resultados académicos que obtengan. Igualmente, el tipo de empleo, la edad y la raza pueden influir en esos resultados.

2. Objetivos e hipótesis

El presente análisis pretende conocer las motivaciones que tienen los participantes para estudiar, así como identificar los factores asociados a esa motivación y, particularmente, simultanear o no la asistencia a la universidad con un trabajo remunerado. Como hipótesis de investigación, planteamos que el universitario que trabaja frente al que no trabaja obtendrá puntuaciones más elevadas en las diferentes subescalas motivacionales.

3. Método

La recogida de datos se llevó a cabo en el centro universitario al que pertenecen los alumnos que participaron en la investigación. El cuestionario se aplicó en diferentes momentos temporales (al comienzo de cada uno de los cuatrimestres) por parte de personal especializado en la investigación. No tuvieron límite de tiempo para responder a las diferentes preguntas.

La muestra que ha participado en la investigación ha sido de 675 alumnos matriculados en el grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha durante los tres últimos cursos académicos. Mayoritariamente, los alumnos participantes eran del sexo femenino (un 92%), con una edad media de 22 años. El 85,3% de los estudiantes no compaginaba su asistencia a clase con ningún trabajo remunerado, mientras que el 14,7% sí lo hacía. La selección de la misma fue por contacto directo con los universitarios por parte de los investigadores.

Para determinar los aspectos cognitivos de la motivación presentes entre los estudiantes, se utilizó el cuestionario CEAM II (Roces, Tourón y González, 1995). Se trata de una adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) diseñado por Pintrich et al. (1988) y Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993), el cual analiza tanto las orientaciones motivacionales de los alumnos como las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el afrontamiento de cada curso académico. El modelo motivacional sobre el que se sustenta es el empleado por Eccles, Adler, Futterman, Goff y Kaczala, (1983) y Pintrich et al. (1988). Para Pintrich y DeGroot (1990), hay tres principios motivacionales que se dan en las estrategias de aprendizaje: un componente de expectativas, un componente de valor y un componente afectivo.

El MSLQ ha sido utilizado tanto en el ámbito universitario como en el no universitario. Se han realizado diferentes análisis psicométricos de fiabilidad, análisis factorial y correlaciones con diversas medidas sobre el rendimiento de los estudiantes. En el trabajo llevado a cabo por Rocés et al. (1995), la adecuación del cuestionario respecto a la escala motivacional está dividida en tres dimensiones: componentes de expectativas (*Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* y *Autoeficacia para el rendimiento*), componentes de valor (*Orientación a metas intrínsecas*, *Orientación a metas extrínsecas* y *Valor de la tarea*) y componentes afectivos (*Ansiedad*).

La fiabilidad de la escala de motivación es de 0,79. Los datos de fiabilidad de Cronbach oscilan entre 0,57 y 0,84 (Roces, Tourón y González, 1999).

El cuestionario utilizado, CEAM II, consta de 81 ítems, 31 de ellos hacen referencia a la motivación, mientras que 50 tratan acerca de las estrategias de aprendizaje. La escala de respuesta empleada es de tipo Likert con un intervalo de 1 a 7, donde 1 hace referencia a «No me describe en absoluto» y 7, a «Me describe totalmente».

Se realizó un análisis descriptivo mediante el uso de medidas de tendencia central, medidas de dispersión y medidas de posición del valor que alcanzaban los alumnos en cada una de las dimensiones motivacionales. Tras comprobar

que las variables seguían una distribución normal (Test de Kolmogorov-Smirnov), se realizó una comparación de medias independientes (ANOVA) de cada una de las diferentes subescalas de motivación entre los estudiantes que trabajaban y los que no trabajaban. Las variables fueron analizadas mediante el programa informático Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 20.0. El nivel de significación establecido fue de $p < 0,05$.

4. Resultados

La muestra está comprendida por 675 universitarios con una edad media de $22,12 \pm 3,68$. De ellos, 99 trabajan a la vez que estudian, con una edad media de $26,02 \pm 5,84$, y 576 únicamente estudian, con una edad media de $21,44 \pm 2,64$. En la tabla 1, se presentan las puntuaciones que los alumnos otorgan a los diferentes ítems que componen las seis subescalas que analizan la motivación dentro del cuestionario. Se obtienen mayores puntuaciones en la variable *Orientación a metas intrínsecas* ($6,03 \pm 0,66$), que consiste en la percepción que tienen los estudiantes de los motivos por los que se implican en una tarea y el grado de satisfacción cuando llevan a cabo una labor académica. Por lo tanto, la participación en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para lograr un fin. La segunda subescala con mayor puntuación es *Valor de la tarea* ($5,86 \pm 0,75$), que indica la importancia y el provecho que el alumno da a las asignaturas, si las considera útiles para su formación, para entender otras materias o interesantes para ambos objetivos. Con menor puntuación, destaca la subescala *Ansiedad* ($3,13 \pm 0,87$), que aglutina los pensamientos negativos que los estudiantes tienen durante la realización de los exámenes, con repercusión en los resultados y las reacciones fisiológicas que se producen mientras duran los mismos.

Las puntuaciones intermedias se obtuvieron en las subescalas *Autoeficacia para el rendimiento* ($5,62 \pm 0,76$), que hace referencia al conjunto de creencias de los universitarios sobre su propia capacidad para lograr un buen rendimiento académico; *Orientación a metas extrínsecas* ($5,38 \pm 0,96$), que es la contri-

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en las seis subescalas del CEAM II

Subescalas	Media	Desviación típica	Mediana	Percentil 25 / Percentil 75
I. Autoeficacia para el rendimiento	5,62	0,76	5,60	5,20 / 6,20
II. Ansiedad	3,13	0,87	3,17	2,50 / 3,67
III. Valor de la tarea	5,86	0,75	6,00	5,50 / 6,50
IV. Orientación a metas extrínsecas	5,38	0,96	5,50	5,00 / 6,00
V. Orientación a metas intrínsecas	6,03	0,66	6,17	5,67 / 6,50
VI. Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje	5,34	0,74	5,33	4,83 / 5,83

Fuente: elaboración propia.

bución del estudiante a una actividad como respuesta a las exigencias de la evaluación, las calificaciones que obtiene, la opinión de los demás y la obtención de mejores resultados que sus compañeros, y *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* ($5,34 \pm 0,74$), que indican qué considera el alumno sobre la relación entre el dominio que pueda tener de la asignatura y el esfuerzo que está llevando a cabo, junto con la metodología de estudio y su opinión sobre la capacidad de adquirir los conocimientos que requiere la asignatura para superarla.

La puntuación de dichas subescalas se obtiene a través de los diferentes ítems que configuran cada una de las subescalas de la motivación. Respecto a los ítems más valorados, de forma creciente, encontramos los siguientes: en primer lugar, el ítem 21 (*Orientación a metas extrínsecas*): «Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y a los exámenes en esta asignatura», con 4.326 puntos. Lo siguen el ítem 26 (*Orientación a metas intrínsecas*): «Me gusta esta asignatura», con 4.293 puntos; el ítem 12 (*Autoeficacia para el rendimiento*): «Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura», con 4.251 puntos; el ítem 17 (*Orientación a metas intrínsecas*): «Estoy interesado en el contenido de esta asignatura», con 4.235 puntos, y, por último, el ítem 18 (*Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*): «Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura», con 4.207 puntos.

Los ítems con una menor valoración pertenecen mayoritariamente a la subescala *Ansiedad*, con una puntuación global más baja. El menos valorado sería el ítem 19: «En esta asignatura, experimento una situación desagradable, como de angustia», con 915 puntos; seguido del ítem 28: «Siento angustia cuando presento un examen o una tarea en esta asignatura», con 1.581 puntos, y, por último, el ítem 3: «Cuando presento una tarea, un examen u otra actividad en esta asignatura, pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros», con 1.649 puntos.

Mediante la comparación de medias independientes ANOVA, se confrontaron los resultados obtenidos en las diferentes subescalas teniendo en cuenta si los sujetos tenían algún empleo remunerado a la vez que estudiaban (*Trabajan*) o si estaban centrados únicamente en su formación (*No trabajan*). Los resultados se recogen en la tabla 2.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan en las subescalas *Autoeficacia para el rendimiento* ($5,40 \pm 0,83$; $5,66 \pm 0,74$; $p = 0,002$) y *Orientación a metas intrínsecas* ($5,04 \pm 1,27$; $5,44 \pm 0,88$; $p < 0,001$). No se encuentran diferencias estadísticamente significativas para el resto de subescalas de motivación.

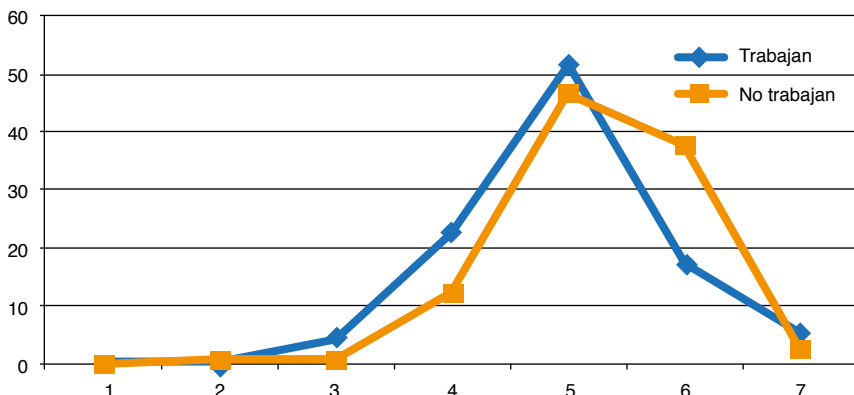
Se representan gráficamente las diferentes subescalas y la puntuación otorgada por los participantes en una escala comprendida entre uno y siete («No me describe en absoluto» a «Me describe totalmente»).

En la subescala *Autoeficacia para el rendimiento* (gráfico 1), ambas muestras alcanzaron su puntuación más alta en la escala de respuesta 5: «Me describe suficientemente». En relación con los sujetos que no trabajan, el porcentaje

Tabla 2. Subescalas de la motivación según se tenga trabajo remunerado o no

Subescalas	Trabajan (n = 99)	No trabajan (n = 576)	Valor de p
I. Autoeficiencia para el rendimiento	5,40 ± 0,83	5,66 ± 0,74	0,002
II. Ansiedad	3,18 ± 0,94	3,12 ± 0,86	0,565
III. Valor de la tarea	5,94 ± 0,63	5,84 ± 0,77	0,231
IV. Orientación a metas extrínsecas	5,04 ± 1,27	5,44 ± 0,88	0,000
V. Orientación a metas intrínsecas	6,07 ± 0,59	6,02 ± 0,68	0,585
VI. Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje	5,41 ± 0,71	5,32 ± 0,74	0,274

Fuente: elaboración propia.

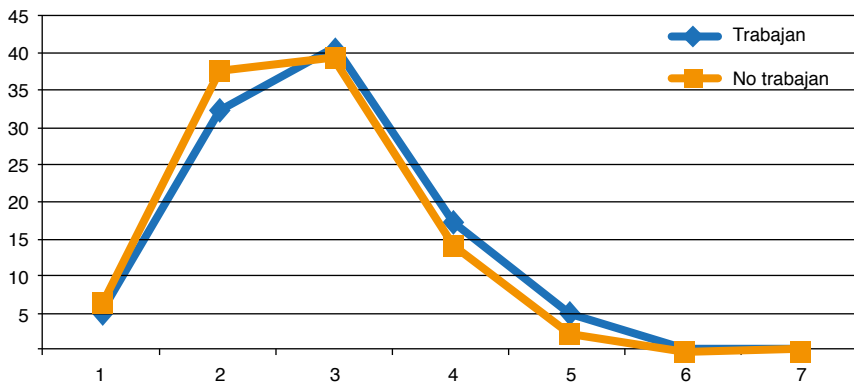
Gráfico 1. Autoeficacia para el rendimiento

Fuente: elaboración propia.

mayor de ellos se localiza entre la escala 5 y 6, mientras que los sujetos que sí trabajan se encuentran entre la escala 4 y 5. Los ítems que obtuvieron mayor puntuación son el 12 («Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en esta asignatura») y el 31 («Considerando las dificultades de esta asignatura, el profesor y mis habilidades, pienso que saldré bien en el resultado final»).

En la siguiente subescala, *Ansiedad* (gráfico 2), los sujetos que trabajaban y los que no trabajaban respondieron de forma similar. El 72,72% de los alumnos que trabajaban obtuvieron el porcentaje mayor de respuestas en los intervalos 2 y 3. El 76,9% de los sujetos que no trabajaban puntuaron en ese mismo intervalo de respuestas. La mayor puntuación se obtuvo en el ítem 8: «Cuando presento una prueba o una tarea en esta asignatura, pienso en los ítems o en las preguntas de la misma que no he podido contestar».

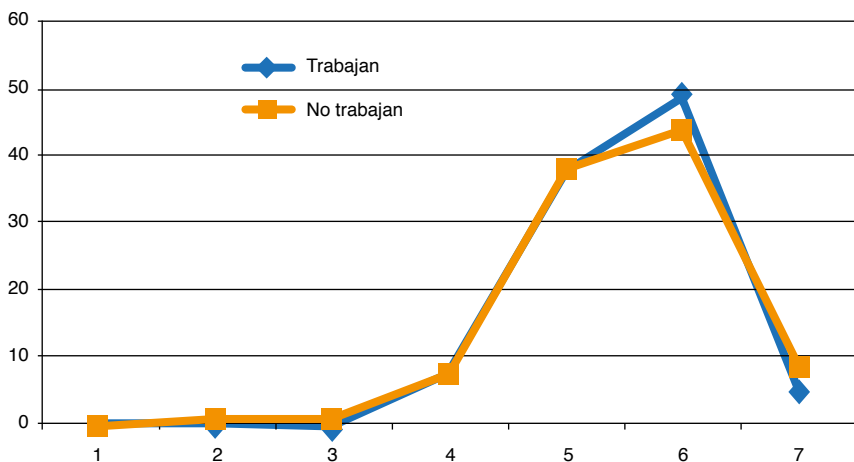
Gráfico 2. Ansiedad



Fuente: elaboración propia.

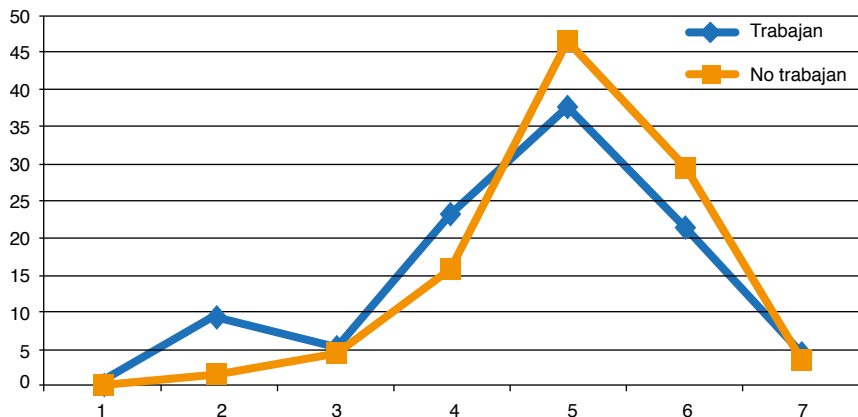
En la subescala *Valor de la tarea* (gráfico 3), el porcentaje mayor de respuestas se sitúa en las escalas 5 y 6 para ambos grupos de sujetos, que trabajan (86,86%) y que no trabajan (82,11%). La mayor puntuación se obtiene en los ítems 23 («Pienso que me es útil aprender el contenido de esta asignatura») y el 27 («Entender esta asignatura es muy importante para mí»).

Gráfico 3. Valor de la tarea



Fuente: elaboración propia.

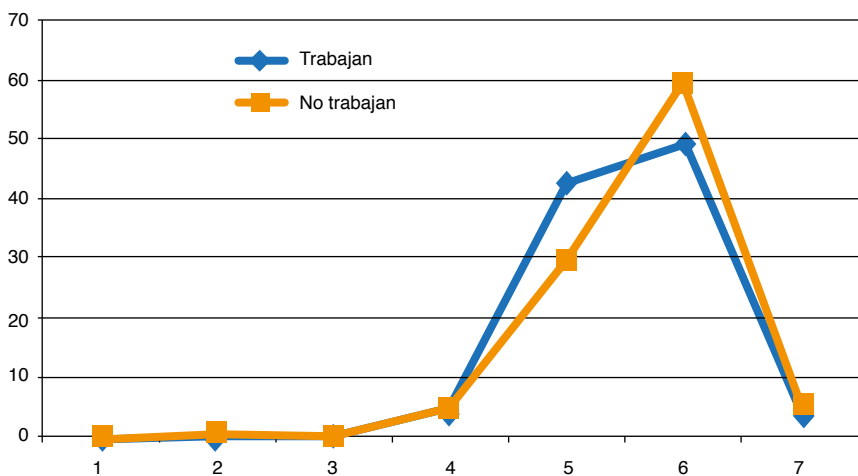
En la subescala *Orientación a metas extrínsecas* (gráfico 4), la muestra de los sujetos que trabajaban utilizó las escalas 4 a 6, siendo la escala 5 la de mayor preferencia, con el 37,37% de los estudiantes. Por otro lado, los sujetos que no trabajaban, el 75,69% de la muestra, respondieron en las escalas 5 y 6.

Gráfico 4. Orientación a metas extrínsecas

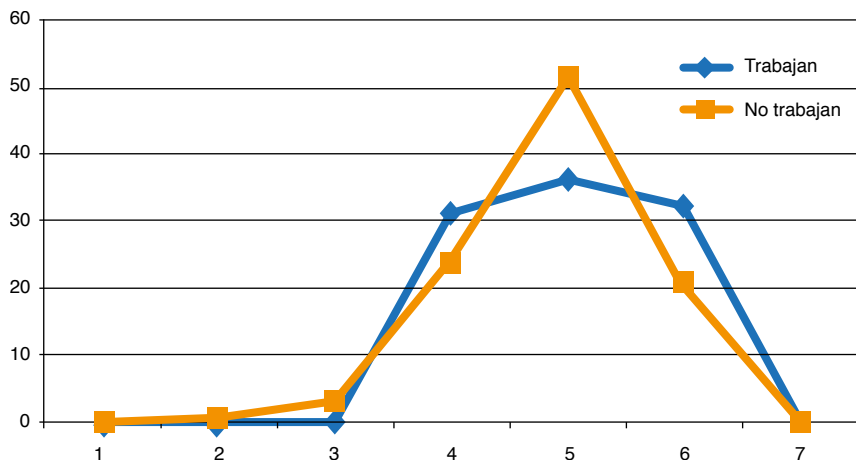
Fuente: elaboración propia.

Ambos grupos de sujetos obtuvieron su mayor puntuación en la escala 5, los dos se diferenciaron en un 8,98% y fue mayor en los sujetos que no trabajaban. El ítem con una puntuación más elevada en ambos grupos de individuos fue el 21: «Espero que mi desempeño en esta asignatura sea bueno». Mientras que el menos valorado fue el ítem 7: «Conseguir una buena calificación en esta asignatura es la cosa más satisfactoria para mi ahora».

En la subescala *Orientación a metas intrínsecas* (gráfico 5), de los sujetos que no trabajaban, el 59,55% obtuvo el mayor porcentaje de respuestas en las escalas 5 y 6.

Gráfico 5. Orientación a metas intrínsecas

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

El 49,49% de la muestra de sujetos que trabajaban obtuvo el mayor porcentaje de respuestas en la escala 6. Las mayores puntuaciones se obtuvieron en los ítems 26 («Me gusta esta asignatura») y 17 («Estoy muy interesado en el contenido de esta asignatura»). Las respuestas obtenidas en las escalas 1 hasta la 4 en ambas muestras de estudiantes fueron muy similares.

En la subescala *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* (gráfico 6), en el grupo que no trabajaba, el 23,96% de sujetos respondió a la escala 4, y el 51,04% respondió a la escala 5, mientras que los individuos del grupo de estudiantes que trabajaban respondieron de manera similar entre las escalas 4 y 6. Las mayores puntuaciones se obtuvieron en los ítems 18 («Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de la asignatura») y 2 («Si estudio en la forma apropiada, podré aprender el material o el contenido de esta asignatura»).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos no permiten confirmar nuestra hipótesis de estudio sobre mayores puntuaciones obtenidas en todas las subescalas motivacionales entre universitarios del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria que tienen un trabajo remunerado a la vez que realizan sus estudios frente a aquellos que no trabajan. Solo encontramos diferencias significativas en las subescalas *Autoeficacia para el rendimiento* ($p = 0,002$) y *Orientación a metas extrínsecas* ($p < 0,001$). Se encuentran puntuaciones mayores en *Ansiedad*, *Valor de la tarea*, *Orientación a metas intrínsecas* y *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* para estudiantes que trabajan y menores en *Autoeficacia para el rendimiento* y *Orientación a metas extrínsecas*.

Considerando el objetivo de partida de la presente investigación (conocer la motivación de los estudiantes), y tras el análisis estadístico realizado sobre las subescalas de las orientaciones motivacionales en universitarios, los ítems que han alcanzado una mayor puntuación en la definición de las orientaciones motivacionales son las que hacen referencia a las subescalas *Orientación a metas extrínsecas*, *Orientación a metas intrínsecas*, *Autoeficacia para el rendimiento académico* y *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*. Es decir, las expectativas que tienen los estudiantes sobre su desarrollo en las asignaturas, el agrado que les supone las materias que cursan, la confianza que tienen en poder adquirir los conocimientos necesarios, la atracción o la utilidad que perciben sobre las asignaturas y la confianza que tenga el estudiante en su potencial para comprenderlas. En la *Orientación a metas extrínsecas*, una alta puntuación indica que se involucran en tareas académicas para obtener aquellos objetivos extrínsecos a la propia tarea. Según Lamas (2008), un estudiante motivado extrínsecamente se comprometerá solo cuando las actividades le ofrezcan la posibilidad de obtener recompensas externas, con lo cual realizará tareas más sencillas.

A pesar de que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ámbito afectivo desempeña un papel crucial (Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro, 2011), los ítems con menor puntuación pertenecen a las subescalas *Ansiedad*, *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, como son la experimentación de angustia, la tensión que puede producir presentar una tarea o realizar un examen, la creencia de que los trabajos que presenta pueden quedar por debajo de los de sus compañeros, la polarización en la percepción de fracaso o la atribución de no esforzarse lo suficiente si no se entiende adecuadamente una asignatura.

A pesar de que solo en dos subescalas hay diferencias significativas entre los estudiantes que están trabajando y los que no trabajan, ambos grupos respondieron que se «Le describe suficientemente» (puntuación de 5) o que se «Le describe mucho» (puntuación de 6) en las subescalas *Autoeficacia para el rendimiento*, *Valor de la tarea*, *Orientación a metas extrínsecas*, *Orientación a metas intrínsecas* y *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*. En la *Autoeficacia para el rendimiento*, destaca la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para adquirir los conocimientos de la asignatura y consideran que las diferentes dificultades podrán afrontarlas con ayuda del profesor y sus propias habilidades. La alta repercusión que obtenemos en esta subescala coincide con otras investigaciones (Valle et al., 2015), donde los altos resultados obtenidos en autoeficacia combinados con las altas metas de aprendizaje son compatibles con puntuaciones medias más altas en aquellas variables con una mayor repercusión motivacional y académica. En el *Valor de la tarea*, el estudiante considera que es útil la materia de la asignatura que está cursando y destaca la importancia de comprenderla. En las *Metas extrínsecas*, destaca el deseo del alumno de realizar un buen desempeño de la asignatura. En la *Orientación a metas intrínsecas*, es el agrado que le produce cursar la asignatura y el deseo de conocer su contenido lo que le ayuda a conseguir un correcto

desempeño de la misma. En las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, se hace hincapié en que, a través del esfuerzo y unas correctas técnicas de estudio, el alumno será capaz de entender y aprender la asignatura. Compaginar diferentes metas es fundamental para lograr el éxito en el aprendizaje (Valle et al., 2010). Los perfiles de estudiantes con un mayor uso de estrategias motivacionales se asocian con un nivel más elevado de esfuerzo y logros, mientras que la baja autoestima se asocia con problemas motivacionales (Schwinger, Steinmayr y Spinath, 2012).

En nuestra investigación, consideramos la actividad laboral de los estudiantes y analizamos su perfil motivacional debido a que el 28,1% de ellos abandona el mundo universitario por motivos socioeconómicos (incompatibilidad laboral, incorporación al mercado de trabajo, etc.). Con la realización de pequeños cambios, se puede reducir el índice de abandono. Estos cambios se relacionan principalmente con la mejora de la organización de las clases y las facilidades horarias (Íñiguez, Elboj y Valero, 2016). Hay que tener en cuenta también que aquellos jóvenes que comienzan en la universidad y que carecen de experiencia laboral, cuando inician una actividad remunerada, se convierten en el grupo de alumnos con mayor probabilidad de obtener unos resultados académicos bajos (Ruesga et al., 2014).

Conocer los motivos que mueven al estudiante a desear aprender y cómo va a lograrlo es clave para el profesor, para así planificar una intervención docente eficaz y eficiente. La subescala motivacional que ha obtenido la mayor puntuación por parte de la muestra analizada ha sido la *Orientación a metas intrínsecas*. Este resultado coincide con lo encontrado en otras investigaciones (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2009; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006; Gámez, Marrero, Díaz y Urrutia, 2015), donde se acredita la relación entre las metas intrínsecas, la satisfacción de las inquietudes psicológicas y la estabilidad emocional. Por lo tanto, podemos definir el concepto de motivación en el estudiante como un constructo psicológico que pretende explicar el principio, el rumbo y el empeño en una conducta para alcanzar los objetivos propuestos. La motivación está, pues, conectada con el aprendizaje, el rendimiento académico, la relación entre los iguales, la popularidad o la competencia social, entre otros. Se puede considerar que casi todas las estrategias motivacionales están relacionadas positivamente con el esfuerzo y la perseverancia (Schwinger et al., 2012).

Por otro lado, la subescala motivacional con menor repercusión entre los estudiantes universitarios fue la subescala *Ansiedad*, que fue mayoritariamente respondida con la puntuación de 2 («Me describe un poco») y 3 («Me describe moderadamente»). El alumno asume la responsabilidad de no adquirir los conocimientos necesarios para superar la asignatura y también de dejar alguna pregunta sin responder en una prueba objetiva. Llevar a cabo los estudios de grado no provoca pensamientos negativos entre los universitarios ni los lleva a manifestar reacciones que afecten a su correcto desempeño. Aguilar de Tena, Mudarra, Perelló y Rojas (2013) han observado que existe una correlación negativa entre la ansiedad y la predisposición que existe entre

los estudiantes para alcanzar metas o superar objetivos. Nie, Lau y Liao (2011) indican que existe una relación entre la importancia de la tarea y la ansiedad ante los exámenes, situación debida a la amenaza que puede darse si las expectativas de fracasar en el examen son elevadas. Sin embargo, Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) indican que no encuentran una clara relación entre la ansiedad de los estudiantes y el rendimiento académico que estos muestran. En este estudio, la puntuación obtenida en la subescala *Ansiedad* equivale al nivel de moderada. La aparición de elevados niveles de ansiedad en los estudiantes universitarios puede influir en un proceso de desadaptación al entorno más próximo (Balanza, Morales y Guerrero, 2009). Ante la posible relación con el rendimiento académico, parece necesario considerar el uso de técnicas de reducción de ansiedad para disminuir el nivel que pueda haber y mejorar la percepción de logro de los estudiantes. En nuestro estudio, aquellos universitarios que, además de cursar sus asignaturas, trabajan, no obtienen una puntuación diferente de aquellos que centran su tiempo únicamente en el mundo académico.

6. Limitaciones y fortalezas

Esta investigación presenta algunas limitaciones, como la utilización única de autoinformes para la evaluación de la motivación por parte de los estudiantes universitarios. Probablemente, la formación de un grupo de discusión habría contribuido a completar la información obtenida por parte de los participantes. Igualmente, la participación mayoritaria de población universitaria femenina hace que tengamos que ser prudentes en la generalización de los resultados. Sería esencial llevar a cabo este tipo de análisis con otras muestras universitarias de género masculino, en la que haya un mejor reparto intencional en la variable *género*. No obstante, el interés de este estudio se centra en la actitud que muestran los universitarios para hacer frente a los desafíos que se presentan en un curso académico por medio de las orientaciones motivacionales de los mismos. A pesar de las limitaciones descritas, este trabajo contribuye a dar a conocer los aspectos motivacionales de nuestros universitarios, puesto que muestra la relevancia que tiene para las metas personales la creencia del estudiante sobre sus propias capacidades, es decir, define la *autoeficacia* como eje en la motivación académica.

7. Líneas futuras

Considerando la relevancia que tiene la motivación en el rendimiento académico de los alumnos, hay que analizar todas aquellas variables que les afectan. Los universitarios se encuentran en su periodo de formación y necesitan del profesorado para poder avanzar en sus inquietudes académicas, por tanto, hay que favorecer un espacio donde se produzca esa comunicación. Existen diferentes modelos (Álvarez, 2013) donde el profesorado lleva a cabo un cambio en su rol, más centrado en el aprendizaje del alumno, con una mayor impli-

cación en la función docente y con un tutorial buscando la implicación activa del estudiante. Igualmente, el profesorado necesita formarse para afrontar esta situación, sin olvidar que, en la acción tutorial, intervienen tres elementos: el alumnado, el profesorado y las instituciones universitarias (Álvarez y Álvarez, 2015). El estudiante, a través de la acción tutorial, obtendrá asesoramiento, aprendizaje y guía en su formación. Por medio de la acción tutorial, el profesorado recibirá información con la que mejorar su práctica docente. Igualmente, los planes de acción tutorial constituyen una herramienta para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes y el progreso de la organización universitaria (Muñoz y Gairín, 2014). Finalmente, las instituciones detectarán aquellas áreas de mejora en los servicios que ofrecen al alumno.

Sería interesante realizar un análisis longitudinal con los estudiantes de primer curso para conocer la evolución que han ido siguiendo a lo largo de su formación universitaria y qué aspectos docentes son los que han ejercido una mayor influencia en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR DE TENA, P.; MUDARRA, R.; PERELLÓ S. y ROJAS, C. (2013). Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios: Un estudio correlacional. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 11-16.
- ALONSO, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- ÁLVAREZ, M. (2013). Hacia un modelo integral de la tutoría universitaria. En M. ÁLVAREZ y R. BISQUERRA (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- ÁLVAREZ, J.; AGUILAR, J.M. y LORENZO, J.J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- ÁLVAREZ, M. y ÁLVAREZ, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.
<<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>>
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- BALANZA, S.; MORALES, I. y GUERRERO, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: Factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.
- BIGGS, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- BOZA, A. y TOSCANO, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142.
- CHISVERT, M.J.; PALOMARES, D. y SOTO, M.D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario: Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educar*, 51(2), 299-320.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.709>>

- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (2000). The «what» and the «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- ECCLES, J.; ADLER, T.F.; FUTTERMAN, R.; GOFF, S.B. y KACZALA, C.M. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. SPENCE (ed.). *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- ELLIOT, A.J. y MURAYAMA, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
<<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>>
- FEIXAS, M.; MUÑOZ, J.L. GAIÍN, J.; RODRÍGUEZ, D. y NAVARRO, M. (2015). Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: El caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138.
<<https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>>
- GÁMEZ, E.; MARRERO, H.; DÍAZ, J.M. y URRUTIA, M. (2015). ¿Qué esperan encontrar los alumnos en los estudios de Psicología?: Metas y motivos personales de los estudiantes en su primer año en la universidad. *Anales de Psicología*, 31(2), 589-599.
<<https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171851>>
- GARGALLO, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- (2009). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- GONZÁLEZ, M.C.; ÁLVAREZ, P.R.; CABRERA, L. y BETHENCOURT, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: Factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 49-70.
- GONZÁLEZ, R.; PIÑEIRO, I.; RODRÍGUEZ, S.; SUÁREZ, J.M. y VALLE, A. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(16), 217-229.
- HARACKIEWICZ, L.M.; BARRON, K.E. y ELLIOT, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- HUERTAS, J. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Argentina: Aique.
- INGLÉS, C.J.; MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, M.C.; GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.M.; VALLE, A. y CASTEJÓN, J.L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116.
<<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023>>
- ÍÑIGUEZ, T.; ELBOJ, C. y VALERO, D. (2015). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado: Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 51(2), 1-29.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.674>>
- LAMAS, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Revista Liberabit*, 14, 15-20.
- MARTÍNEZ, J.R. y GALÁN, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50.

- MUÑOZ, J.L. y GAIRÍN, J. (2014). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 172-192.
- NIE, Y.; LAU, S. y LIAU, A.K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736-741.
<<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>>
- OKAGAKI, L. y STERNBERG, R.J. (1993). Parental beliefs and children's scholar performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- PÉREZ-TYTECA, P.; CASTRO, E.; RICO, L. y CASTRO, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 237-250.
- PINTRICH, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
<<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>>
- PINTRICH, P. y DEGROOT, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of class-room academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- PINTRICH, P. y GARCÍA, T. (1993). Intraindividual differences in students motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- PINTRICH, P.; MCKEACHI, W.; SMITH, D.; DOLJANAC, R.; LIN, Y.; NAVEH-BENJAMIN, M.; CROOKS, T. y KARABENICK, S. (1988). *Motivated strategies for learning questionnaire*. Michigan: The University of Michigan (NCRIPTAL).
- PINTRICH, P.; SMITH, D.; GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- POBLETE, M.; BEZANILLA, M.J.; FERNÁNDEZ-NOGUEIRA, D. y CAMPO, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>>
- ROCES, C.; TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Psicología*, 16(3), 347-366.
- (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa: Revista Electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid*, 1(1), 41-50.
- RUESGA, S.; DA SILVA, J. y EDUARDO, S. (2014). College students, work experience and academic performance in Spain. *Revista de Educación*, 365, 67-95.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265>>
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K.R. WENTZEL y A. WIGFIELD (eds.). *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). Nueva York: Routledge.
- SCHWINGER, M.; STEINMAYR, R. y SPINATH, B. (2012). Nota all roads lead to Rome: Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22, 269-279.
- VALLE, A.; CABANACH, R.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.

- VALLE, A.; GONZÁLEZ, R.; GÓMEZ, M.L.; VIEIRO, P.; CUEVAS, L.M. y GONZÁLEZ, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8(14), 287-298.
- VALLE, A.; REGUEIRO, B.; RODRÍGUEZ, S.; PIÑEIRO, I.; FREIRE, C.; FERRADÁS, M. y SUÁREZ, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.
- VALLE, A.; RODRÍGUEZ, S.; CABANACH, R.; NÚÑEZ, J.; GONZÁLEZ, J. y ROSARIO, P. (2010). Motivational profiles and differences in affective, motivational and achievement variables. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-212.
- VANSTEENKISTE, M.; LENS, W. y DECI, E.L. (2006). Intrinsic versus Extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- WOLTERS, C.; YOU, S. y PINTRICH, P.R. (1998). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.