

Motivación para el aprendizaje del estudiantado técnico- universitario

Learning motivation in students of technical level programs

ACENCIO, Iván O. 1 y OTONDO, Maite 2

Received: 23/05/2019 • Approved: 14/09/2019 • Published 30/09/2019

Contenido

1. Introducción

2. Metodología

3. Resultados

4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El objetivo del estudio es describir causas de la baja motivación para la participación del estudiantado en asignaturas de especialidad. Con metodología cuantitativa, tipo descriptivas y uso de técnicas como el cuestionario. Los resultados reflejan que existen causas de la baja participación, la prueba de ansiedad relaciona de forma negativa expectativas y rendimiento académico. Hay una tendencia clara a la aprobación de las subescalas, no obstante, los valores de rechazo, en algunos casos, son altos, lo cual representa un porcentaje importante de los participantes de la muestra.

Palabras clave: Participación, motivación, aprendizaje activo, método de aprendizaje

ABSTRACT:

The aim of this study is to describe the causes of students' low levels of motivation to participate in specialty subjects by using descriptive quantitative methodologies and tools such as questionnaire. The results show some of the causes for low participation. The anxiety test relates negatively expectations and academic performance. There is a trend to approve in the subscales, nevertheless, the reject values are high, which represent an important percentage of the sample.

Keywords: participation, motivation, active learning, learning method

1. Introducción

El motivo que da origen a este estudio es la baja participación y muestra de interés por parte del estudiantado en relación con las primeras asignaturas de especialidad. Si bien existen diferencias propias en los contextos individuales del estudiantado, el problema descrito es el elemento común presente entre muchos de ellos, situación que se evidencia desde el primer año de vida universitaria en una carrera técnica en una universidad regional privada.

Las razones para explicar este comportamiento se podrían adjudicar a la baja responsabilidad con la que el estudiantado enfrenta su primer año de estudio en la Universidad, lo cual podría justificarse en base a factores tales como: inexperiencia, falta de métodos de estudio, el deber alejarse de su núcleo familiar u otras causales que le distraen de los estudios.

Como lo plantea Huertas (1997, citado en Steinmann, Bosch, & Aiassa, 2013, p.587) "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".

Sin embargo, si bien las titulaciones técnicas universitaria exigen un componente cercano al 50% del currículo en actividades prácticas en talleres y laboratorios, la participación del estudiantado en este tipo de actividades refleja desmotivación y lentitud en el desarrollo de las tareas que allí se les requiere. Una posible explicación de este fenómeno podría ser el escaso nivel de conocimientos que el estudiantado adquiere en las clases teóricas, en las que prevalece la clase expositiva tradicional, la cual ofrece insuficientes oportunidades de participación del estudiantado.

Otro aspecto que se observa es el bajo interés mostrado por el estudiantado en desarrollar hábitos de autoaprendizaje, optando preferentemente por la comodidad de esperar a tener la solución a los problemas planteados, y su evidente interés en la obtención de una calificación que les permita la aprobación de la asignatura por sobre el interés de lograr aprendizajes significativos como elemento primordial y la satisfacción de la adquisición del conocimiento, y no sólo conformarse con un aprendizaje repetitivo. De esta forma se puede hablar de un aprendizaje significativo y de uno repetitivo o mecánico, el cual es parte sólo de la memorización del estudiantado, sin considerarse duradero, de esta forma y como plantea Chrobak (2017) quien dice:

El aprendizaje puede tener múltiples grados de significatividad y que rara vez resulta 100% mecánico o 100% significativo, sino que, en general, se ubica entre los extremos de un continuo que varía desde el puramente mecánico hasta el puramente significativo, tomando distintos grados de significatividad de acuerdo a cómo se fue adquiriendo por parte del estudiante. (p. 4)

1.1. La motivación

Al hablar de motivación en el aula hay que considerar dos aristas: en primer término, la motivación que tienen el

estudiantado frente a sus actividades académicas; pero también hay que considerar la motivación del profesorado en su labor profesional, siendo esta fundamental para potenciar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el profesorado comprometido con su quehacer busca las maneras más eficaces de lograr el aprendizaje, esto según Jordán y Arriagada (2016), implica que:

La responsabilidad pedagógica, una sensibilidad penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de cada miembro del alumnado; esto es, las necesidades más íntimas y silenciosas de la vida en las aulas; sensibilidad que da un tono exquisito al clima de la clase, a la red de relaciones que mantiene el profesor con sus alumnos (p. 136).

Considerando como base que el profesorado posee la motivación para desarrollar su actividad docente con el objetivo de favorecer el aprendizaje, nos hace formularnos la pregunta sobre la real influencia que puede tener el docente en despertar la motivación instalada en el estudiantado. Si se asume que el estudiantado posee motivación, ésta, sin embargo, puede estar enfocada en ámbitos que distan de lo enseñado o lo visto en el aula, por lo que la responsabilidad del docente y equipos técnicos no es sólo facilitar y promover el aprendizaje de algún tema particular, sino que, además, debe orientar ese interés hacia los contenidos y actividades de una asignatura.

La motivación es parte de los aprendizajes. Todo quien aprende necesita de algún tipo de motivación que le mueva a realizar una acción; en este caso, la adquisición de nuevos conocimientos. Los conocimientos, por ende, resultan ser en esta situación la base motivadora para el estudiantado. Para Ausubel (1981), "el motivo por adquirir un conocimiento, en particular, es intrínseco a la tarea y consiste sencillamente en la necesidad de saber y, por tanto, el lograr obtener el conocimiento" (p.430). Desde este punto de vista y en la realidad de la educación universitaria, la motivación que debe tener el estudiantado debe ser primeramente la obtención del conocimiento seguido de un título profesional.

El párrafo anterior da cuenta de una fuente de motivación, esta también puede provenir de elementos externos a la persona, pero que, igualmente, le impulsan a la obtención de metas. De esta forma el desarrollo del yo ante los pares, como lo plantea Polanco (2005), nacida desde el origen de la persona, la necesidad de la satisfacción personal al demostrarse superior en una actividad a otro promueve la obtención de logros coronada por el éxito personal.

De igual forma, otro origen externo es la aceptación social, para la cual el individuo busca el reconocimiento de los demás por medio de sus virtudes para la aprobación de su persona por los integrantes de su entorno, como lo plantea Ausubel (1981 citado en Polanco, 2005), quien respecto a esto propone que ésta meta no se refiere al aprovechamiento académico, como fuente de estatus primario, si no que se orienta hacia el aprovechamiento que le asegure la aprobación de una persona o grupo. Queda en evidencia que la motivación está fuertemente vinculada con una necesidad de la persona a la adquisición de un algo, en nuestro caso conocimiento.

De lo anterior, se diferencia la motivación extrínseca y motivación intrínseca, distinguiéndose la primera por ser la que proviene de incentivos que llevan a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin; por lo tanto, la motivación extrínseca depende de incentivos externos. Basado en lo anterior, Giarrocco (2017), plantea que la motivación extrínseca, proviene de estímulos externos, como las calificaciones obtenidas, el miedo a desaprobación o los premios que los padres otorgan al hijo que aprueba sus materias. Por otra parte, la motivación intrínseca no depende de incentivos externos, por el contrario, en este caso el reforzamiento y los incentivos se originan en los deseos y necesidades de la persona debido a que la actividad en sí posee estos incentivos, por lo cual una actividad intrínseca es motivadora, e interesante por sí misma. Es así como Giarrocco (2017) habla que la motivación intrínseca que es la que surge por el interés que el alumnado tiene en determinada materia o tema.

Definido los orígenes y naturaleza de la motivación, surge el cuestionamiento de si realmente es importante despertarla, o si ésta es significativa en el plano académico, y si se relaciona con los niveles de aprendizaje y participación que alcanza el estudiantado. En base a la bibliografía Pintrich & Schunk (2006), (citado en Boza y Toscano 2012), mencionan que, el aprendizaje motivado se refiere a la motivación para adquirir habilidades y estrategias, en el que destaca el papel de la autoeficacia previa y la implicación en la tarea.

De esta manera, Steinmann, Bosch y Aiassa (2013) plantean que:

el proceso motivacional es el resultado de una combinación de factores asociados con dos dimensiones personales: la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos; y la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulos. (p.586).

1.2. La motivación y los aprendizajes del alumnado

La implicancia de la motivación en el estudiantado durante su proceso de aprendizaje ha producido estudios desde diferentes metodologías y enfoques. A continuación, se presentan algunos de éstos.

En lo que hace referencia a la motivación que puede experimentar el alumnado sobre un contenido específico, siempre está presente lo que normalmente dice al respecto de lo visto en clase *...para qué me va a servir esto que estamos viendo...*, dejando a relucir una baja predisposición a enfrentar los desafíos académicos presentados en el aula. De aquí se desprende la importancia de la instrumentalidad como aspecto importante para la motivación del aprendizaje. Como lo expresa Tapia (2005) si no hay comprensión del uso que se le dará a lo aprendido, la motivación e interés disminuyen.

En este contexto, la motivación es clave en conducir el aprendizaje del estudiantado, como lo explican, Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999), (citado en Boza & Toscano, 2012) quienes estudiaron, en el entorno académico español, las atribuciones causales, auto concepto y motivación en estudiantado de la Universidad de la Coruña con alto y bajo rendimiento académico. Concluyen que los sujetos con niveles de rendimiento alto están más motivados extrínseca e intrínsecamente en comparación con los sujetos de rendimiento bajo, atribuyendo su éxito al esfuerzo y a la capacidad.

La relación entre motivación y aprendizaje depende también del estilo de aprendizaje que posee el estudiantado. En el trabajo realizado por Martínez y Galán (2000, citado en Boza & Toscano, 2012) se estudia la consistencia interna del MSQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*,) para medir las estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento del alumnado universitarios de la Universidad de Barcelona, consignando una sólida congruencia interna para el área de motivación y una estructura débil para el área de estrategias de aprendizaje.

En lo relativo a las implicaciones para el estudiantado universitario, es importante resaltar que resulta especialmente problemático el hecho de que afrontan los estudios con una motivación básicamente extrínseca y sin ningún deseo de adquirir las competencias propias de lo estudiado. Es así como Tapia (2005), afirma que

Es posible pensar que, en este caso, lo mejor es estimular la motivación por aprender y dejar de lado a aquellos

que se muevan exclusivamente por metas externas. Sin embargo, según algunos estudios, este tipo de alumado puede representar un porcentaje alto e incluso mayoritario. Si esta fuese la situación, ¿habría que adaptar las pautas de enseñanza a lo que, de acuerdo con nuestro resultado, parece favorecer más la motivación, a saber, facilitar la percepción de que pueden superar fácilmente las evaluaciones con un mínimo de esfuerzo (p 25).

Si lo expuesto anteriormente es un contrasentido referido al rol del profesorado, en el mismo texto Tapia (2005) responde a la interrogante presentada, argumentado que:

La respuesta a la cuestión anterior es obviamente 'no', puesto que la responsabilidad como profesores al calificar, es hacerlo en función del grado de competencias efectivas adquiridas por los alumnos. En este caso, dado que lo que el alumno busca es una calificación positiva, se debe hacer que ésta sólo pueda conseguirse demostrando un aprendizaje efectivo, algo que probablemente exija que revisemos nuestras prácticas de evaluación. (p 25).

2. Metodología

Esta investigación utiliza un enfoque cuantitativo, empleando la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico, "para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.4). Se realiza una investigación no experimental, bajo un estudio de tipo descriptivo, en la que los investigadores miden variables y las describen después del análisis de esta, sin necesidad de incluir variables externas para llegar a conclusiones relevantes (Hernández et al., 2014, p.155).

2.1. Instrumentos de recogida de datos y descripción

Para el levantamiento de datos se utiliza un cuestionario, el cual corresponde a un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente y de manera sistemática sobre los hechos y aspectos que interesan. En esta oportunidad se emplea el cuestionario, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991). Este es un instrumento validado que consta de 81 ítems que miden el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación del estudiantado, e incorpora aspectos de la autorregulación del aprendizaje en una subescala de autorregulación metacognitiva, la cual enfatiza la interrelación entre la motivación y la cognición. Para esta aplicación se consideró la adaptación y validación del instrumento, realizada por Burgos y Sánchez (2012) de su tesis para optar al título de psicólogo/a, "Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ).

Vale mencionar que los reactivos N° 3, N° 14, N° 19, N° 28, N° 33, N° 37, N° 40, N° 52, N° 57, N° 60 y N° 77 están formulados en negativo, mientras que los restantes 70 ítems lo están en positivo (Pintrich et al., 1991). En el caso de los ítems formulados en negativo, estos deben ser revertidos antes de que el resultado final sea computado (Pintrich et al., 1991).

Tabla N° 1
Escala de valoración de Likert

1	2	3	4	5	6	7
Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo, ni en acuerdo	En acuerdo	Muy en acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente: Cuestionario motivación- estrategias de aprendizaje

La escala de motivación contiene 31 ítems, y la parte correspondiente a estrategias de aprendizaje cuenta con 50 ítems, de los cuales 31 ítems están orientados a levantar información sobre estrategias cognitivas y metacognitivas, y los 19 ítems restantes, corresponden a estrategias de manejo, autorregulación y planificación de recursos.

En las tablas a continuación, se presentan las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje, respectivamente, incluyendo la subclasificación componentes de escala, y subescalas con los ítems relacionados.

Tabla N° 2
Escala de motivación

Componentes de la escala	Subescalas	Ítems
Valoración	Orientación intrínseca	1, 16, 22, 24
	Orientación extrínseca	7, 11, 13, 30
	Valor de la tarea	4, 10, 17, 23, 26, 27
Expectativas	Control sobre creencias	2, 9, 18, 25
	Auto eficiencia	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Disposición afectiva	Prueba de ansiedad	3, 8, 14, 19, 28

Fuente: Elaborado a partir de la tesis, Burgos E., Sánchez P. (2012)

La escala de motivación fue construida sobre los principios del modelo de expectativas y valores desarrollado por el enfoque cognitivista (McKenchie, et als, 1986), (citado en Burgos y Sánchez 2012). Está compuesta por los componentes valoración, expectativas y disposición afectiva. (Burgos & Sánchez, 2012).

Tabla N° 3
Escala de estrategias de aprendizaje

Componentes de la escala	Subescalas	Ítems

Componentes de la escala	Subescalas	Ítems
Estrategias cognitivas y metacognitivas	Repetición y ensayo	39, 46, 59, 72
	Elaboración	53, 62, 64, 67, 69, 81
	Organización	32, 42, 49, 63
	Pensamiento crítico	38, 47, 51, 66, 71
	Autorregulación metacognoscitiva	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79
Manejo y gestión de recursos	Tiempo y ambiente estudio	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80
	Regulación del esfuerzo	37, 48, 60, 74
	Solicitud de ayuda	40, 58, 68, 75
	Aprendizaje de los pares	34, 45, 50,

Fuente: Elaborado a partir de la tesis, Burgos E., Sánchez P. (2012)

La escala de estrategias de aprendizaje se fundamenta en los lineamientos generales de la teoría cognitivo-social y del procesamiento de la información (Pintrich et al, 1991).

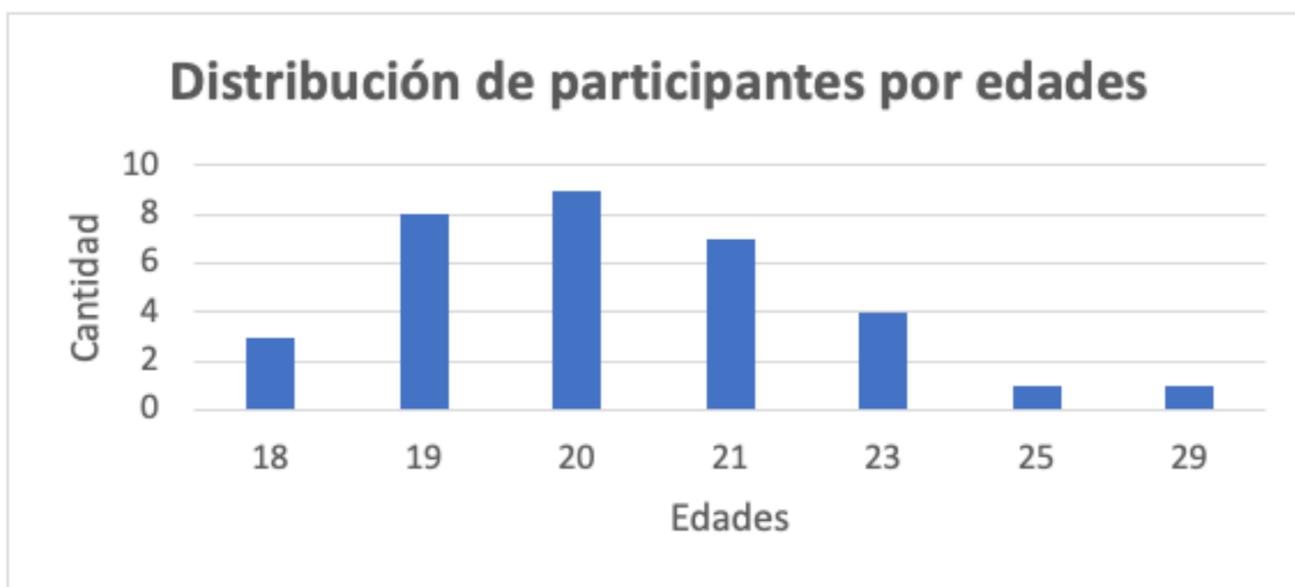
2.2. Descripción de los participantes

Los participantes en el proceso de levantamiento de información estuvieron constituidos por estudiantado perteneciente al segundo semestre de la carrera de *Técnico en Automatización y Control* de una universidad regional chilena, tradicional y privada. La composición de sexo del grupo de participantes es marcadamente masculina, siendo sólo el 6% de sexo femenino, y el 94% de sexo masculino. Además, se consideró a un alumno de segundo año de carrera, quien aportó información desde su experiencia al haber cursado las asignaturas correspondientes a los primeros cuatro semestres académicos.

2.3. Caracterización de la muestra

La población considerada en el estudio corresponde a 33 participantes de primer año de la carrera *Técnico Universitario en Automatización y Control* de una universidad chilena, regional, tradicional y privada. La composición de edades está en el rango inferior de 18 años, siendo el rango superior el de 29 años. En lo referido a los puntajes de ingreso a la universidad, PSU (Prueba de Selección Universitaria), éstos se distribuyen entre 471 puntos, y 654,0 puntos.

Gráfico 1
Distribución edades de los participantes



Fuente: Elaboración propia en base a números de participantes

En relación con los estadígrafos relacionados con las edades y los puntajes PSU de los participantes, se calcularon los estadígrafos de posición central moda y media aritmética. Además, se obtuvo el valor de dispersión entregado por la desviación estándar.

Tabla N° 4
Estadígrafos edades y puntaje ingreso

Edad			Puntaje PSU		
N	Válido	33	N	Válido	33
	Perdidos	0		Perdidos	0
Media		20,52	Media		542,128
Moda		20	Moda		471,4 ^a
Mínimo		18	Desviación estándar		56,1389
Máximo		29	Mínimo		471,4
			Máximo		654,0

Análisis estadístico descriptivo para la dimensión evaluaciones

A continuación, se presentan las características que definen al grupo de participantes en el proceso de diagnóstico.

El análisis de los datos tiene la intención de conocer la percepción del estudiantado participante en los diferentes aspectos propuestos en el cuestionario. Para esto, se procedió a determinar el porcentaje de aceptación, rechazo, o la falta de información entregada por cada ítem. Se estableció que la categoría de rechazo corresponde a todas las respuestas con una valoración entre 1 y 3; es decir, "*Totalmente en desacuerdo*", "*Muy en desacuerdo*", "*En desacuerdo*", como ítems en la categoría de rechazo. Las respuestas asociadas a una valoración de 4 "*Ni en desacuerdo ni en acuerdo*", fueron considerados que no aportaba información por encontrarse en el punto medio de la escala. Finalmente, los ítems cuya valoración fue 5, 6, 7, "*En acuerdo*", "*Muy de acuerdo*", y "*Totalmente de acuerdo*", se consideraron en la categoría de aceptación. Con este análisis se determinará los porcentajes de rechazo de los componentes de las escalas, lo cual permite identificar los problemas que pudieran ser abordados en el plan de intervención.

Componentes de escala valoración

Subescala orientación intrínseca - Análisis estadístico descriptivo

Tabla N° 5
Dimensión orientación intrínseca

DIMENSIÓN: Orientación intrínseca	
ÍTEMES ESPECÍFICOS PARA LA DIMENSIÓN	
1	Cuando estoy en clases prefiero recibir material que realmente sea un desafío para mí, ya que así aprendo cosas nuevas.
16	En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.
22	Lo que más me satisface en clases es comprender más profundamente posible
24	Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, a pesar de no estar seguro si obtendré un buen rendimiento

Fuente: *Elaborado a partir de la tesis, Burgos.y Sánchez (2012)*

La orientación intrínseca se refiere a la vinculación que da el estudiantado con el objetivo que motiva su aprendizaje y las razones que lo moviliza. Pintrich (1991) pone énfasis en la idea de que al tener una meta de orientación intrínseca el aprendizaje se convierte en un fin y no en un medio. (Burgos & Sánchez, 2012)

Resumen de resultados subescala orientación intrínseca

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del análisis realizado al conjunto de preguntas pertenecientes a la subescala *valor intrínseco de la tarea*. Los resultados obtenidos corresponden a estadígrafos de tendencia central y de dispersión, de las respuestas de los 33 participantes, cuyos cuestionarios fueron considerados válidos.

Tabla N° 6
Distribución de los datos para la subescala orientación intrínseca

	Motivación intrínseca			
	P1	P16	P22	P24
Promedio	5,52	5,41	5,76	5,28
Moda	6,00	7,00	7,00	5,00
Desviación estándar	1,45	1,57	1,33	1,38

Fuente: *Elaboración propia, a partir de 33 casos.*

Análisis de datos subescala orientación intrínseca

De la tabla N° 6 se desprende que el valor promedio de cada ítem está entre 5,28 y 5,76, siendo el promedio de estos de 5.49 lo cual indica que, la tendencia que presentan los participantes respecto a los ítems de esta subescala es "*En acuerdo*". La desviación estándar, por su parte, muestra la dispersión de los datos en relación con su media aritmética, teniendo una mayor dispersión el ítem 16 con 1,57, con una moda 7, correspondiente a "*totalmente de acuerdo*".

Referido a los porcentajes de rechazo y aceptación obtenidos por los ítems de esta subescala, destacan el ítem 22 con menor rechazo, el cual corresponde a un 3,4 %, y con una aceptación por el estudiantado participante de un 93%. Por su parte, la pregunta 16, "*En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.*", es la que obtuvo mayor rechazo con un 14%, al igual que menor aceptación, con un 76%. No obstante, este ítem posee una moda de 7.

Subescala orientación extrínseca - Análisis estadístico descriptivo

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la subescala *orientación extrínseca*.

Tabla N° 7

ÍTEMS SUBESCALA: ORIENTACIÓN EXTRÍNSECA	
7	Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.
11	En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.
13	Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros
30	Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.

Fuente: *Elaborado a partir de la tesis, Burgos y Sánchez. (2012)*

La orientación extrínseca se preocupa de medir el grado en el cual el estudiantado percibe que están realizando una tarea por razones externas al sujeto, como, por ejemplo, pares o resultados académicos. (Burgos & Sánchez, 2012)

Resumen de resultados subescala orientación extrínseca

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a los resultados estadísticos de la subescala *orientación extrínseca*.

Tabla N° 8
Distribución de los datos para la subescala orientación extrínseca

	Motivación extrínseca			
	P7	P11	P13	P30
Promedio	5,52	5,48	4,97	4,86
Moda	7,00	5,00	4,00	7,00
Desviación estándar	1,45	1,17	1,82	1,71

Fuente: *Elaboración propia, a partir de 33 casos*

Análisis de datos subescala orientación extrínseca

De los datos de la tabla N° 8 se desprende que el valor promedio de cada ítem está entre 4,86 y 5,52. En cuanto a la moda, dos ítems presentan una moda de 4, coincidiendo con los porcentajes más altos de rechazo. En cuanto a los datos de los extremos, el menor rechazo pertenece al ítem 11, *En estos momentos, lo más importante para mí es obtener buenas notas para mejorar mi promedio*, con un 3,4%, en tanto el porcentaje de aceptación es de un 86%. En el otro extremo, el ítem 30, *Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades*, se presenta con un 17% de rechazo, lo que indica que para el estudiantado el reconocimiento de sus pares es de importancia. Por otra parte, el 55% de aceptación también es el más bajo de esta subescala, pudiendo indicar que destacar por los méritos académicos obtenidos no es una prioridad para más de la mitad de los encuestados.

Subescala valor de la tarea - Análisis estadístico descriptivo

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la subescala *valor de la tarea*.

Tabla N° 9
Subescala valor de la tarea

ÍTEMS SUBESCALA: VALOR DE LA TAREA	
4	Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.
10	Es de importancia para mí aprender los contenidos que se imparten en los cursos
17	Me interesan los contenidos de las clases.
23	Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.
26	Me gustan los contenidos de los cursos
27	Entender el contenido de los cursos es muy importante para mí.

Fuente: *Elaborado a partir de la tesis, Burgos y Sánchez. (2012)*

El concepto valor de la tarea se define como la evaluación que hace el estudiantado en torno a lo interesante, lo importante y/o lo útil que es para estos el realizar una actividad escolar. (Burgos & Sánchez, 2012).

Resumen de resultados subescala valor de la tarea

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la subescala *valor de la tarea*.

Tabla N° 10

Distribución de los datos para la subescala valor de la tarea

	Valor de la tarea					
	P4	P10	P17	P23	P26	P27
Promedio	6,03	5,86	5,59	6,00	5,86	5,86
Moda	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Desviación estándar	1,32	1,56	1,31	1,31	1,07	1,18

Fuente: *Elaboración propia, a partir de 33 casos*

Análisis de datos subescala valor de la tarea

Los datos obtenidos en relación con valor de la tarea muestran el promedio más alto dentro del componente de valoración, siendo este el ítem 4, *Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras*, con un 6,03. En cuanto a la desviación estándar para este ítem es de 1,295. En cuanto al estadígrafo modal, este resulta ser 7 en todas las preguntas, *totalmente de acuerdo*. En lo que refiere a los porcentajes de rechazo y aceptación los valores extremos recaen en el ítem 10, *Es de importancia para mí aprender los contenidos que se imparten en los cursos*, con un 6,9% y un 86% respectivamente, lo que indica que hay un porcentaje que, si bien es el menor en la subescala, es de importancia para los participantes aprender los contenidos presentados en clases.

Componentes expectativas

Subescala control sobre creencias - Análisis estadístico descriptivo

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la subescala *control sobre creencias del aprendizaje*.

Tabla N° 11
Subescala control sobre creencias

ÍTEMS SUBESCALA: CONTROL SOBRE CREENCIAS del APRENDIZJE	
2	Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los contenidos de los cursos
9	El no aprender los contenidos es de mi exclusiva responsabilidad
18	Al esforzarme lo suficiente, entenderé los contenidos de las clases.
25	Cuando no entiendo los contenidos del curso pienso en que esto es debido a que no estudie lo suficiente.

Fuente: *Elaborado a partir de la tesis, Burgos y Sánchez. (2012)*

Se entiende por control sobre creencias del aprendizaje, al grado de confianza con que el estudiantado percibe que sus esfuerzos por aprender producirán resultados positivos (Pintrich, et als 1991). Esto es, lo que percibe el estudiantado entre la calidad y cantidad de tiempo que invierte en su estudio y los resultados obtenidos.

Resumen de resultados subescala control sobre creencias del aprendizaje

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a los resultados de los datos estadísticos de la subescala *control sobre las creencias del aprendizaje*.

Tabla N° 12
Distribución de los datos para la subescala control sobre creencias del aprendizaje

	Control sobre creencias			
	P2	P9	P18	P25
Promedio	6,41	5,97	5,79	5,38
Moda	7,00	7,00	7,00	6,00
Desviación estándar	1,14	1,25	1,45	1,59

Fuente: *Elaboración propia, a partir de 33 casos*

Análisis de datos subescala control sobre creencias

De los datos de la tabla N° 12 se desprende que el valor promedio de cada ítem está entre 6,41 y 5,38. Siendo el ítem 2 *Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los contenidos de los cursos*, promedia 6,41, con una dispersión de 1,119, y una moda de 7, (*totalmente de acuerdo*). El ítem que obtiene la mayor aceptación es el número 9, *El no aprender los contenidos es de mi exclusiva responsabilidad*, con un 93% de las referencias. En relación CON los porcentajes de rechazo y aceptación, los ítems 2, 18, *Al esforzarme lo suficiente, entenderé los contenidos de las clases*, y 25, *Cuando*

no entiendo los contenidos del curso pienso en que esto es debido a que no estudie lo suficiente”, presentan el mismo porcentaje de rechazo con un 6,9%. Por su parte, destaca el valor de aceptación más bajo entre estos ítems es 69% obtenido por el ítem 25, lo que implica que, del total de participantes, aproximadamente 9 participantes, no considera de su responsabilidad el aprender los contenidos vistos en clases.

Subescala auto eficiencia - Análisis estadístico descriptivo

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la subescala *auto eficiencia*

Tabla N° 13
Subescala auto eficiencia

ÍTEMS SUBESCALA: AUTO EFICIENCIA	
5	Confió en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas
6	Estoy seguro de que podré comprender los contenidos más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.
12	Confió en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.
15	Confió en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores en cada clase.
20	Confió en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes es esta asignatura.
21	Confió en que me irá bien en las clases
29	Estoy seguro de que puedo manejar las tareas impartidas en las clases
31	Confió en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.

Fuente: *Elaborado a partir de la tesis, Burgos y Sánchez. (2012)*

La auto-eficacia es una valoración a priori a la realización de la tarea, e incluye, por una parte, juicios sobre la propia capacidad para la realización de la tarea y, por otra, el nivel de confianza sobre las propias habilidades para llevar a cabo la tarea con éxito (Pintrich et al., 1991).

Resumen de resultados subescala auto eficiencia

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a los resultados de los datos estadísticos de la subescala auto eficiencia.

Tabla N° 14
Distribución de los datos para la subescala *auto-eficiencia*

	Auto eficiencia							
	P5	P6	P12	P15	P20	P21	P29	P31
Promedio	5,48	5,45	6,14	5,41	5,24	5,72	5,66	5,66
Moda	6,00	6,00	7,00	5,00	5,00	7,00	5,00	5,00
Desviación estándar	1,26	1,26	1,23	1,07	1,40	1,16	0,95	1,28

Fuente: *Elaboración propia, a partir de 33 casos*

Análisis de datos subescala auto eficiencia

De los datos de la tabla N° 14 se desprende que el valor promedio de cada ítem fluctúa entre 5,24 y 6,14, siendo la desviación estándar de 1,38, y 1,217, respectivamente. La moda, corresponde a 5, en cuatro de los ítems de esta subescala. El porcentaje de rechazo en cinco del total de ocho ítems (5, 6, 15, 20,31) es de 6,90%, entre estos ítems se encuentra el menor porcentaje de aceptación para el ítem 20 con un 72%, “Confío en que puedo hacer un excelente trabajo respecto a las tareas y exámenes es esta asignatura”, indicando que existe un porcentaje del estudiantado participante que dudan que las actividades que realizan le signifiquen buenos resultados.

Componente afectivo

Subescala prueba de ansiedad - Análisis estadístico descriptivo

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la subescala *prueba de ansiedad*

Tabla N° 15
Subescala prueba de ansiedad

ÍTEMS SUBESCALA: Prueba de ansiedad	
3	Al rendir un certamen, pienso sobre lo mediocre de mi desempeño en comparación con el rendimiento

	de mis compañeros.
8	Al rendir un certamen, pienso en las preguntas que no podré contestar.
14	Cuando rindo un certamen, pienso en que fracasaré.
19	Al rendir un certamen siento una sensación incomoda que me hace sentir mal.
28	Al rendir un certamen, siento que mi corazón se acelera.

Fuente: *Elaborado a partir de la tesis, Burgos y Sánchez. (2012)*

La ansiedad es considerada como un factor que se relaciona negativamente con las expectativas y con el rendimiento académico (Pintrich, et al., 1991). Se comprende que la ansiedad está compuesta por dos aspectos interdependientes, los cuales son la preocupación o componente cognitivo y el componente emotivo (Burgos & Sánchez, 2012).

Resumen de resultados subescala prueba de ansiedad

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a los resultados de los datos estadísticos de la subescala *prueba de ansiedad*.

Tabla 16
Distribución de los datos para la subescala prueba de ansiedad

	Prueba de ansiedad				
		P8	P14	P19	P28
Promedio	3,72	4,34	3,17	3,55	4,38
Moda	6,00	4,00	1,00	5,00	4,00
Desviación estándar	1,89	1,46	2,09	2,01	2,02

Fuente: *Elaboración propia a partir de 33 casos.*

Análisis de datos subescala pruebas de ansiedad

En la tabla I-20 se observa que los valores promedio de la subescala son los más bajo vistos hasta el momento, estos están entre 5,24 y 3,17. La desviación estándar entre los ítems que obtuvieron el porcentaje de mayor rechazo fue de 1,993 y 1,380, respectivamente. En cuanto al valor de porcentaje de rechazo mayor recae en los ítems 19, *Al rendir un certamen siento una sensación incomoda que me hace sentir mal*, y 28, *Al rendir un certamen, siento que mi corazón se acelera*, con un 44,83%, y la moda es 5. No obstante, estos ítems obtuvieron la mayor aceptación en la subescala con un 45%, lo cual indica que un certamen y en general una evaluación provoca en el estudiantado una sensación de estrés, lo que puede indicar que el nivel de ansiedad frente a una evaluación puede perjudicar su rendimiento.

3. Resultados

Los principales resultados que emergen del análisis de datos arrojan, en lo específico, muestran valores de aprobación en las distintas subescalas del cuestionario MSLQ, las que superan el 65% promedio de las preferencias del estudiantado participante. No obstante, los valores de rechazo de las subescalas representan un porcentaje importante de los participantes. Entre las subescalas de mayor porcentaje de rechazo destacan *prueba de ansiedad* (39,3%), *organización* (29,3%), *regulación de esfuerzo* (32,76%), y *aprendizaje de pares* (20,7%). A éstos se agregan *repetición y ensayo*, *elaboración*, *pensamiento crítico*, *autorregulación*, *tiempo ambiente estudio*, y *solicitud de ayuda*, cuyos valores de rechazo fluctúan entre 12% y 19%.

De los porcentajes de rechazo, se puede explicar que factores como la ansiedad y la regulación del esfuerzo se constituyen en elementos que, en el caso de la regulación del esfuerzo indica que el estudiantado participante (sobre un 30% de ellos) carecerían de herramientas que le permitan controlar su rendimiento, y una baja capacidad para desarrollar y finalizar actividades, siendo una de las razones principales de esta falencia los elementos distractores que cobran preponderancia ante actividades académicas. En el caso del rendimiento académico influye negativamente en el estudiantado. Lo anterior, es aclarado por Burgos y Sánchez (2012), quienes plantean que la ansiedad está compuesta por dos aspectos interdependientes, los cuales son la preocupación o componente cognitivo y el componente emotivo. A esto se agrega que, el estudiantado inicialmente no posee una estructura que defina la forma correcta para acceder a la información que les permita profundizar y apropiarse de los conocimientos estudiados. Sobre esto, (Pintrich, et al., 1991) expone que la organización es un procedimiento dinámico que necesita esfuerzos cognitivos, y también compromiso en el hacer, la reiteración de esto tendrá efectos en el rendimiento.

Por su parte, la subescala *autorregulación metacognoscitiva* da cuenta que un porcentaje de los participantes (15,2%) no desarrolla un proceso consciente que les entregue claridad en la elaboración de conocimientos, y la falta de un control de sus procesos de aprendizaje, evidenciando la falta de herramientas que le permitan concentrarse en su aprendizaje.

4. Conclusiones

En el contexto general del cuestionario, las preguntas relacionadas con la obtención de buenas calificaciones presentan porcentajes de rechazo promedio de 15,5% y, por otro lado, un 70,7% de aceptación promedio, lo que muestra que la obtención de una buena calificación es importante para gran porcentaje de los participantes, sin embargo, y como lo indica Elton (1996, citado en Tapia, 2005), conseguir calificaciones positivas da seguridad, una seguridad que es básica, razón por la que el alumnado estudian sobre todo para aprobar.

Lo anterior, muestra la importancia de lograr en el estudiantado la motivación por el aprendizaje, erradicando la

calificación como elemento primordial de su proceso de aprendizaje, como lo plantean Rinaudo, De La Barrera y Donolo (2006) respecto a qué:

Las metas de aprendizaje de los estudiantes se alinean con la obtención de conocimientos, y de desarrollar una competencia, se basan en el convencimiento de que el esfuerzo conduce al éxito o al fracaso, concibiendo a la inteligencia como un aspecto variable, modificable o transformable (p.7).

Lo mencionado pudiese indicar que el estudiantado no posee aún una madurez suficiente para asumir sus responsabilidades académicas, a esto se agrega que muchos de ellos se encandilan al involucrarse en lo que es su nueva vida universitaria, y descuidan las exigencias académicas, lo que conlleva niveles de frustración detonados por los bajos resultados. Esto, en muchos casos, se debe a la falta de conocimiento y uso de estrategias de aprendizaje, cuya consecuencia es que un estudiantado con baja motivación por el aprendizaje utiliza pobres estrategias de aprendizaje como estudiar dos días antes de un examen (Maquilón & Hernández, 2011).

En consecuencia, la falta de un método establecido y sistemático de estudio que le reporte beneficios académicos y la dificultad de adoptar uno, es una tarea que debe ser abordada por el docente o el equipo de apoyo académico de una institución. Es aquí donde cobra valor pensar en un plan que ayude a conocer y orientar al estudiantado respecto a estilos y estrategias de aprendizaje. Al respecto, Gómez, Moncayo y Fuentes (2003) (citado en Maquilón & Hernández, (2011) plantean "la importancia de promover en las aulas las estrategias de aprendizaje, puesto que está comprobado que la mayoría del estudiantado no utilizan estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo".

Dentro de las proyecciones derivados de los resultados, se considera el integrar de forma estable la utilización de metodologías activas en el desarrollo de las clases, considerando que éstas ayuden a relacionar al estudiantado con su especialidad, logrando, a través de la integración de los contenidos de las asignaturas, una enseñanza focalizada en conocimientos esenciales de la especialidad y que además, motiven el trabajo de equipos y el desarrollo de autoaprendizaje, es decir, hacerlos prontamente responsables de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Boza, A. & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos Universitarios. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 125-142.

Burgos, E. & Sanchez, P. (2012). *Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)*. (Teis de grado), Universidad del Bio Bio. Chillán.

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

Giarrocco J. (2017). Motivación y contexto del aula, elementos esenciales en una clase de indumentaria. *Escrito en el Facultad*. 13(136). p. (90). Buenos Aires, Argentina.

Hernandez R., Fernandez, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Jordán, J. Arriagada, J. (2016). *La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método*. España. Ediciones Universidad de Salamanca.

Maquilón, J. & Hernández, F. (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. REIFOP 14 (1), 81-100.

Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios, Actualidades investigativas en Educación*. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2005/vol5/no2/18.pdf>

Pintrich, P., Smith, D., Duncan, T. & Mckeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/271429287_A_Manual_for_the_Use_of_the_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire

Rinaudo, M., De La Barrera, M. & Donolo, D. (2006) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. 9(22)Recuperado de *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* <http://reme.uji.es>

Steinmann, A. & Bosch, B., Aiasa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). pp. 585-598

Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. *Ministerio de Educación y Ciencia*. pp. 209-242.

1. Departamento de Electricidad. Universidad Federico Santa María sede Concepción. Ingeniero en Control e Instrumentación. Magíster en Educación mención Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. ivan.acencio@usm.cl

2. Departamento Fundamentos de la Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctor © Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum. Magíster en Gestión Escolar. maite@ucsc.cl