



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
Facultad de Ciencias Económicas

***MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DEL ÚLTIMO AÑO
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO.***

Trabajo de Investigación

Srta: Romina GUADAGNINI

Número de Legajo: 24357

Profesor: Dr. Germán DUEÑAS RAMIA

Carrera: Licenciatura en Administración

Dirección de Correo Electrónico: romina_lms86@hotmail.com

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I: “Motivación académica”	3
1. Antecedentes	3
2. Concepto de motivación	5
Capítulo II: “Teoría del autoconcepto”	10
1. Variables personales de la motivación	10
1.1. Componente de expectativa	11
1.2. Componente de valor	13
1.3. Componente afectivo	15
1.3.1. Concepciones sobre inteligencia	17
2. Variables contextuales de la motivación	20
2.1. Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto	20
2.2. Influencia de las variables contextuales en las metas adoptadas	20
2.3. Influencia de las variables contextuales en las emociones	22
Capítulo III: “Teoría de la autodeterminación”	23
1. Teoría de la autodeterminación	23
2. Teorías organísmicas	30
2.1. Teoría de las necesidades psicológicas básicas	30
2.2. Teoría de la evaluación cognitiva (TEC)	32
2.3. Teoría de la integración organísmica (TIO)	33
2.4. Teoría de las orientaciones de causalidad	35
3. Contexto social	36
4. Modelo jerárquico de MI y ME	38

Capítulo IV: “Metodología de investigación”	47
Capítulo V: “Resultados de la investigación”	51
Capítulo VI: “Análisis de los resultados”	69
Capítulo VII: “Conclusiones”	81
Bibliografía	89
Anexo	90

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación forma parte de un proyecto mayor denominado: “motivación académica de los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo”, dirigido por el profesor Doctor Germán Dueñas Ramia.

El objetivo de la investigación llevada a cabo consiste en determinar la orientación motivacional de los alumnos próximos a finalizar sus estudios en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

Por eso, se ha realizado una investigación exploratoria y descriptiva, donde la información se obtuvo a través de encuestas realizadas en forma personal en la facultad y mediante correo electrónico.

El trabajo se estructura en introducción, desarrollo y conclusiones. A la introducción le corresponde el capítulo I, en el cual se presenta los estudios que son antecedentes de este tema y los diferentes conceptos de motivación presentados por diversos autores.

El desarrollo comprende el marco teórico, la metodología de investigación, los resultados obtenidos y el análisis de los mismos. El marco teórico abarca el capítulo II, donde se desarrolla la teoría del autoconcepto, y el capítulo III, que se refiere al desarrollo de la teoría de la autodeterminación.

A continuación, el capítulo IV describe en detalle los métodos y las técnicas utilizadas para la consecución de la información. Hace referencia a la encuesta que se realizó, la cual se encuentra en el anexo para su observación, a la muestra utilizada, como así también al objetivo principal del trabajo y a la hipótesis planteada, la cual se refiere al predominio de la motivación intrínseca respecto a la motivación extrínseca.

Posteriormente, el capítulo V expone los resultados obtenidos al aplicar la encuesta y en el capítulo VI se realiza un análisis de los mismos, tanto desde el punto de vista de la teoría del autoconcepto como de la teoría de la autodeterminación.

Finalmente, en el capítulo VII se presentan las conclusiones obtenidas de la investigación llevada a cabo, como también la orientación motivacional de los alumnos, el cual es el objetivo de este trabajo, y la confirmación de la hipótesis planteada.

CAPÍTULO I

MOTIVACIÓN ACADÉMICA

1. ANTECEDENTES

La motivación académica debe abordarse tanto desde el punto de vista cognitivo como motivacional, ya que el aprendizaje es un proceso cognitivo y motivacional a la vez. Para aprender es necesario “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a los componentes cognitivos como la capacidad, los conocimientos, las estrategias y las destrezas; pero también es necesario “querer” hacerlo, lo que implica a los factores motivacionales como la disposición, la intención y la motivación suficiente.

Al mismo tiempo, la motivación recibe la influencia de variables personales como las percepciones que la persona tiene de sí misma, sus intereses, actitudes, expectativas, entre otras; como también la influencia de variables contextuales como los contenidos, los profesores, el tipo de interacción, los sistemas de evaluación, etc. Por lo tanto, la motivación no sólo está influida por las variables cognitivas y motivacionales, sino también por las variables personales y contextuales, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a PINTRICH, MARX Y BOYLE).

El estudio de la motivación abarca dos grandes períodos históricos. El primero comprende desde los años veinte hasta finales de los años sesenta, y se caracteriza por el estudio del fenómeno motivacional, ya sea desde un enfoque psicoanalítico, donde prevalecen las fuerzas internas, o desde un enfoque conductista, donde predomina la influencia de fuerzas externas. El segundo período incluye desde finales de los años sesenta hasta la actualidad, y se caracteriza por la incorporación de las teorías cognitivas y el autoconcepto como elemento central de tales teorías, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a WEINER) .

Los dos pilares fundamentales en los que se basa la motivación son, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a MATEOS):

- *“Determinismo: sostiene que los acontecimientos internos y externos son los agentes principales a través de los cuales se puede predecir la conducta”.*
- *“Hedonismo: es el componente afectivo de la necesidad y se relaciona con la consecución del placer y la evitación del dolor, que son las causas últimas de la conducta”.*

El estudio de la motivación se ha llevado a cabo mediante diversas teorías, algunas de ellas son:

- Teorías biológicas
- Teorías basadas en la personalidad
- Teorías conductuales
- Teorías cognitivas
- Teorías emocionales

Actualmente, la motivación académica no sólo recibe la influencia de la familia y la escuela, como sucedía años atrás, sino que su principal influencia son las telecomunicaciones, en especial la televisión e Internet. Estos medios tienen un gran poder motivacional y pueden constituir tanto una ventaja como una desventaja, según el fin que se les proporcione, (VALLE, Antonio; CABANACH, Ramón; RODRÍGUEZ, Susana; NUÑEZ José y GONZÁLEZ PIENDA, Julio; 2006).

2. CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

Respecto al concepto de motivación, no existe en la literatura un único significado que la defina, al contrario hay una gran variedad de significados anunciados que intentan definirla. Lo mismo ocurre con las teorías, se carece de una teoría unificada, integradora de todos los modelos motivacionales existentes que explique la motivación con exactitud, por lo que correspondería hablar de aproximaciones teóricas.

Según el diccionario de la Real Academia Española, *“la motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. La motivación proviene del latín “motivus” que significa movimiento, y de los sufijos “tio y onis” que forman sustantivos verbales que expresan acción y efecto”*.

Según Mabel Albesa (2000), profesora de la Universidad Nacional de Cuyo, *“la motivación es el por qué de la conducta humana; y sostiene que la conducta motivada es la conducta que lleva a la satisfacción de una necesidad”*.

Son muchos los autores que han intentado definir este concepto, algunas definiciones que mejor sintetizan a la motivación son (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a estos autores):

- Para VALENZUELA-GONZÁLES *“es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada”*.
- Según MARSH *“la motivación surge como respuesta a ciertas necesidades que se manifiestan en el ser humano y que predisponen a éste para la acción, para llevar a cabo determinadas conductas motivadas tendientes a satisfacer dichas necesidades”*.
- VALLERAND Y THILL *“la consideran un constructor hipotético utilizado para describir las fuerzas, ya sean internas, externas o una combinación de ambas, que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta”*.
- Para RYAN Y DECI *“la motivación se refiere a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final”*.
- Otros autores como VALLE, NUÑEZ, RODRIGUEZ Y GONZÁLEZ PUMARIEGA entienden que la motivación es *“un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”*
- Para PINTRICH Y SCHUNK *“la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene”*.

- BURÓN define a la motivación *“como el proceso interno determinado por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos que impulsan a una persona a iniciar, desarrollar y/o finalizar una conducta”*.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, PLAMERO Y MARTINEZ SÁNCHEZ consideran a la motivación *“como un proceso adaptativo, que es resultado del estado interno de un organismo, que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado”*.
- Para GONZÁLES TORRES *“motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para alcanzar el o los objetivos. Motivarse implica la búsqueda de la satisfacción por voluntad propia, o a través de la estimulación”*.

La diversidad de definiciones sobre motivación y modelos teóricos se debe a cuatro causas fundamentales, (VOLMAE PSICOLÓGOS; 2011):

- Falta de un modelo integrador.
- Utilización de muestras deficientes.
- Instrumentos de medida inadecuados.
- Dispersión investigadora.

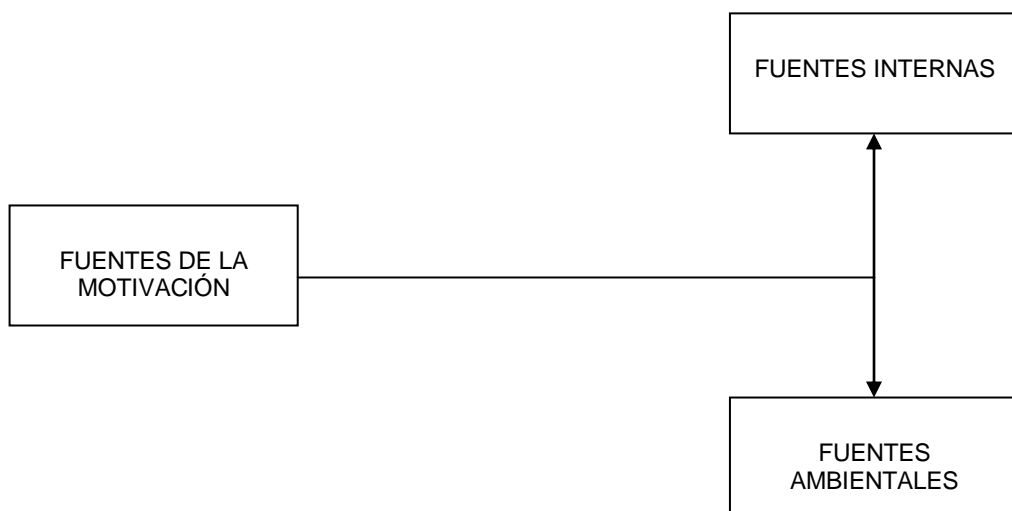
A pesar de las diferencias existentes en la variedad de definiciones, el concepto que se va a adoptar en el presente trabajo de investigación para definir a la motivación, es aquel que la considera como *“el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”*, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a VALLE, NUÑEZ, RODRIGUEZ y GONZÁLEZ PUMARIEGA).

El concepto de motivación académica incluye varias variables, entre ellas, (VOLMAE PSICOLÓGOS; 2011):

- Autoconcepto
- Autoestima
- Atribuciones
- Las metas
- El interés y el valor de la tarea

Por otro lado, podemos decir que las fuentes de la motivación pueden ser tanto internas como ambientales. Las fuentes internas están relacionadas con la historia genética, la historia personal y las variables psicológicas de cada persona; mientras que las fuentes ambientales comprenden las variables externas que influyen sobre el sujeto, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a PALMERO, MARTÍNEZ-SANCHEZ y FERNÁNDEZ-ABASCAL).

Figura 1: Fuentes de la Motivación



Fuente: Elaboración propia

Un concepto relacionado a la motivación es el de “Aprendizaje Autorregulado”, entendiéndose por el mismo al proceso activo en el que los estudiantes establecen los objetivos que dirigen su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar sus cogniciones, motivación y comportamientos con la intención de alcanzar dichos objetivos, (VALLE, Antonio; CABANACH, Ramón; RODRÍGUEZ, Susana; NUÑEZ José y GONZÁLEZ PIENDA, Julio; 2006).

Según numerosas investigaciones, el aprendizaje y el logro académico de los alumnos aumenta en la medida en que los mismos utilizan mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje, y se comportan de manera autorregulada.

En los capítulos siguientes se desarrollan dos teorías motivacionales, una desde el enfoque del autoconcepto y la otra desde el enfoque de la autodeterminación. Por lo tanto, el desarrollo de ambos modelos contribuyen teóricamente a la comprensión de las orientaciones motivacionales de los alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Cuyo, el cual es el objetivo de la investigación llevada a cabo.

CAPÍTULO II

TEORÍA DEL AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es el elemento central de las teorías cognitivas, y es una de las variables psicológicas más relacionadas con el desempeño y el rendimiento académico de los estudiantes. *“El autoconcepto es la imagen que la persona tiene de sí misma y se determina mediante la acumulación de información, la cual es evaluada mediante los sistemas de valores”*, (PSICOTHEMA; 1996).

1. VARIABLES PERSONALES DE LA MOTIVACIÓN

Existen tres componentes motivacionales que son importantes para la motivación en contextos educativos, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PINTRICH y DE GROOT):

- Componente de expectativa: se refiere a las percepciones de competencia, autoeficacia, control y a las atribuciones. Se podría resumir en la siguiente pregunta: ¿Soy capaz de hacer esta tarea?
- Componente de valor: incluye las metas, el interés, el valor y la motivación intrínseca. Este componente se traduce en la siguiente pregunta: ¿Por qué hago esta tarea?

- Componente afectivo: se relaciona con la ansiedad, el orgullo, la vergüenza, la culpa y la ira. Se podría reducir en la siguiente pregunta: ¿Cómo me siento al hacer esta tarea?

1.1. Componente de expectativa

“El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesores”, (PSICOTHEMA; 1996).

La función más importante del autoconcepto es la de regular la conducta de las personas mediante el proceso de autoevaluación, por lo que la conducta de un estudiante en un momento dado está determinada en gran medida por el autoconcepto que tenga en ese momento.

La autoestima, que es la valoración positiva o negativa del autoconcepto, está relacionada con el locus de control, que es el grado en que una persona atribuye los sucesos a causas internas o externas. Por lo tanto, los estudiantes que desarrollan la autoestima tienen una mejor atribución causal. Así, los alumnos que poseen una autoestima baja atribuyen sus éxitos a fuerzas externas como el azar, y sus fracasos a fuerzas internas como baja capacidad. Mientras que aquellos alumnos que poseen una autoestima alta atribuyen tanto sus éxitos como fracasos a fuerzas internas.

Las personas poseen distintos patrones motivacionales en base a la meta de logro que persiguen, (PSICOTHEMA; 1996, cita a WEINER). Estas metas determinan las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo ante los resultados de éxito o fracaso, (PSICOTHEMA; 1996, cita a DWECK y AMES). Las metas de logro se clasifican en cuatro categorías, (PSICOTHEMA; 1996, cita a ALONSO):

- Metas relacionadas con la tarea: incluyen a su vez tres tipos de metas. En primer lugar, la motivación de competencia, cuando el fin consiste en incrementar la propia competencia. En segundo lugar, cuando el propósito es la tarea en sí misma. Se trata de una meta de motivación intrínseca, y finalmente, cuando lo que se persigue es actuar con autonomía estamos en presencia de las metas de motivación de control.
- Metas relacionadas con la autovaloración (con el yo): abarca dos tipos de metas. Por un lado, las metas de motivación de logro cuando el fin es alcanzar el éxito y experimentar situaciones positivas y satisfactorias. Por otro lado, se encuentran las metas de miedo al fracaso que se persiguen cuando se quiere evitar experiencias negativas asociadas al fracaso.
- Metas relacionadas con la valoración social: si bien no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, estas metas tienen como finalidad lograr la aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de conductas académicas.
- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: este tipo de metas tampoco están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico pero se utilizan para favorecerlo, y se relacionan con la consecución de premios o recompensas y la evitación de todo aquello que signifique castigos o pérdidas de situaciones u objetos valorados por el individuo.

Estas metas no son excluyentes, por lo contrario, los alumnos pueden realizar una actividad académica teniendo presente varios tipos de metas a la vez, dependiendo de sus características personales y de la actividad misma.

Tabla 1: Metas de la Actividad Escolar.

<p><i>Metas relacionadas con la tarea</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la propia competencia (Motivación de competencia) • Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca) • Actuar con autonomía y no obligado (motivación de control)
<p><i>Metas relacionadas con la autovaloración (con el «yo»)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito (motivación de logro) • Evitar la experiencia de «vergüenza» o «humillación» que acompaña al fracaso (miedo al fracaso)
<p><i>Metas relacionadas con la valoración social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo • Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo
<p><i>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas • Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas

Fuente: PSICOTHEMA; 1996

1. 2. Componente de valor

Existen dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca. Así, por un lado, se encuentran las metas de aprendizaje o centradas en la tarea; y por otro lado, las metas de rendimiento o centradas en el yo, (PSICOTHEMA; 1996, cita a DWECK, NICHOLLS y AMES).

Las personas con metas de aprendizaje están interesadas en la adquisición de nuevas habilidades, en la mejora de sus conocimientos, en el interés por aprender y en la preferencia por el reto. Mientras que los individuos con metas de rendimiento buscan demostrar a los demás sus competencias y obtener valoraciones positivas sobre su capacidad y evitar las negativas, (PSICOTHEMA; 1996, cita a HARTER).

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos, así las metas de aprendizaje generan el patrón motivacional de dominio; mientras que las metas de rendimiento conducen a un patrón motivacional de indefensión, donde el primer patrón motivacional resulta mucho más adaptativo que el segundo, (PSICOTHEMA; 1996, cita a DWECK).

Las personas que siguen un patrón de dominio tienden a involucrarse en tareas desafiantes y adoptan una serie de estrategias cognitivas que les permite superar las dificultades con las que se encuentran. Por otro lado, las personas que siguen un patrón de indefensión buscan defender las creencias sobre sus capacidades y evitar aquellas tareas que suponen un riesgo al fracaso, aún, en detrimento del conocimiento, (PSICOTHEMA; 1996, cita a HEYMAN, DWECK, PINTRICH y SCHRAUBEN).

Sin embargo, cuando las personas con orientación a la tarea o al rendimiento están confiadas en el éxito de la tarea, su conducta es bastante similar, ya que ambas aceptan el desafío y persisten en el esfuerzo de realizar la actividad exitosamente. Por el contrario, cuando los individuos dudan del éxito de la tarea, aquellos orientados al aprendizaje tienden a aceptar el desafío y persisten a pesar de las dificultades; mientras que las personas que se orientan al rendimiento evitan este tipo de tareas con altas probabilidades de fracaso, (PSICOTHEMA; 1996, cita a MILLER, BEHRENS, GREENE y NEWMAN).

El hecho que los sujetos persigan distintos tipos de metas, ya sea de aprendizaje o rendimiento, depende tanto de variables personales como situacionales.

Tabla 2: Metas, niveles de confianza y patrones de logro

<i>Meta</i>	<i>Confianza</i>	<i>Tarea</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Patron</i>
Rendimiento	Baja	Moderadamente fácil, para evitar muestras de incompetencia	Percepción de fracaso, afecto negativo y atribuciones a la capacidad	Indefensión
Rendimiento	Alta	Moderadamente difícil, si las tareas aseguran muestras de competencia	Alguna preocupación por el rendimiento, eficaz solucionando el problema	Dominio atenuado
Aprendizaje	Alta o baja	Moderadamente difícil, para incrementar la competencia	Afecto positivo, eficaz solucionando el problema	Dominio

Fuente: PSICOTHEMA; 1996

1. 3. Componente afectivo

Este componente está relacionado con la inteligencia emocional de una persona, la cual se refiere a *“la capacidad de conocer las propias emociones y autorregularlas emocionalmente, es decir, regularlas tanto personal como socialmente”*. El concepto de inteligencia emocional está vinculado a la motivación, debido a que una persona es inteligente emocionalmente en la medida en que pueda mejorar su propia motivación, (PSICOTHEMA; 1996, cita a GOLEMAN).

Las emociones pueden tener efectos positivos y negativos sobre la motivación intrínseca y extrínseca. Cuando un individuo disfruta al realizar una tarea, se asume que se trata de un efecto positivo sobre la motivación intrínseca, pero las emociones positivas relacionadas indirectamente con el

contenido de la tarea, como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito un informe, también pueden ejercer una influencia positiva sobre la motivación intrínseca, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

Por el contrario, emociones negativas como la ansiedad, la tristeza y la ira pueden reducir el disfrute de la tarea. Al igual que la aparición de factores motivacionales extrínsecos que conducen a conductas de evitación producen efectos negativos sobre la motivación intrínseca. Algunas de las emociones negativas que producen evitación de conductas son el aburrimiento, la ansiedad y la tristeza, entre otras, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

En cuanto a la motivación extrínseca, las emociones pueden ser prospectivas o retrospectivas. *“Las emociones prospectivas son aquellas que están ligadas prospectivamente y de forma directa con los resultados”*, donde emociones como la esperanza y la expectativa, producen motivación extrínseca positiva; pero emociones como la desesperanza conducen a una motivación extrínseca negativa por no poder alcanzar los resultados o evitar aquellos que son negativos, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

Cuando se relacionan los resultados negativos con la conducta de evitación como consecuencia de la ansiedad, se pueden distinguir dos situaciones. La primera es el caso de contextos no restrictivos, es decir tareas ordinarias de la clase, en donde el fracaso se puede evitar al demandar al estudiante tareas más fáciles que pueda realizar con éxito. La segunda situación se trata de contextos restrictivos, como por ejemplo un examen; el fracaso se puede evitar proporcionándole al alumno los recursos didácticos necesarios para que afronte con éxito las tareas, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

Las emociones retrospectivas son *“las que se relacionan retrospectivamente con la tarea y los resultados, y funcionan generalmente como evaluativas”*. Ejemplos de estas emociones serían la alegría por los resultados, la tristeza, la decepción, el orgullo, la vergüenza, etc. Por lo tanto,

aquellas emociones relacionadas a resultados positivos como una buena nota o felicitaciones de los padres tienen un efecto positivo sobre la motivación extrínseca; mientras que las emociones relacionadas a resultados negativos como es el caso de experimentar vergüenza o decepción produce efectos negativos sobre la motivación extrínseca, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

Se puede deducir que la motivación intrínseca positiva junto con la motivación extrínseca positiva incrementa la motivación total. Respecto a los efectos de las emociones, generalmente las emociones positivas producen efectos positivos; pero las emociones negativas producen tantos efectos negativos como positivos, en particular las emociones prospectivas y retrospectivas como es el caso de la ansiedad, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

La ansiedad por un lado, reduce la motivación intrínseca positiva e induce a la motivación intrínseca negativa para buscar una nueva tarea y evitar la que se había propuesto; pero por otro lado, la ansiedad relacionada al fracaso puede proporcionar una alta motivación para evitar el mismo. El resultado neto dependerá de la intensidad de cada emoción opuesta, (PSICOTHEMA; 1996, cita a PEKRUN).

1.3.1. Concepciones sobre inteligencia

Las personas pueden tener dos concepciones distintas sobre la inteligencia. En primer lugar, se encuentran aquellas que la consideran como un factor estable y diferenciado del esfuerzo, lo que se denomina “concepción diferenciada de la inteligencia” que les hace creer que a mayor esfuerzo menor capacidad y, al contrario, menor esfuerzo mayor capacidad, (PSICOTHEMA; 1996, cita a NICHOLLS).

En segundo lugar, hay individuos que conciben la inteligencia como un factor modificable según el esfuerzo, “concepción menos diferenciada de la inteligencia”, de manera que creen que estos dos constructos están relacionados de forma directa y positiva, ya que sostienen que a mayor esfuerzo mayor capacidad, (PSICOTHEMA; 1996, cita a NICHOLLS).

Los sujetos que tienen una idea menos diferenciada de la inteligencia suelen tener como meta desarrollar su competencia, es decir metas centradas en la tarea, lo que les lleva a implicarse en tareas académicas y dedicar el esfuerzo y la persistencia necesaria para la realización de las mismas, incluso en aquellos casos donde la persona mantiene creencias de baja capacidad, (PSICOTHEMA; 1996, cita a NICHOLLS).

Por otro lado, las personas que tienen una concepción más diferenciada de la inteligencia pretenden defender y proteger sus creencias de competencia en lugar de desarrollarla, la cual será evaluada a través de la comparación con las demás personas. Es decir, que estos individuos persiguen metas centradas en el yo o metas de rendimientos, por eso intentan evitar las tareas que suponen un riesgo de fracaso; y no dedican esfuerzo y persistencia en la ejecución de las mismas por que sostienen que altos niveles de esfuerzo son indicios de falta de capacidad, (PSICOTHEMA; 1996, cita a NICHOLLS).

Entonces, las personas que buscan desarrollar su competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes (personas con metas de aprendizaje) tienen un patrón motivacional adaptativo; y aquellas que tratan de demostrar a los demás su competencia (personas con metas de rendimiento) tienen un patrón motivacional desadaptativo. Lo que determina la elección de una u otra meta por parte del individuo y consecuentemente su patrón motivacional es el concepto que este tiene sobre su capacidad, (PSICOTHEMA; 1996, cita a DWECK).

De esta manera, los que consideran su capacidad como algo fijo, adoptan metas de rendimiento con las que demuestran su competencia a los demás y obtienen juicios favorables. Así, las personas que creen que tienen alta capacidad suelen implicarse en tareas de dificultad media, ya que las tareas relativamente fáciles no ofrecen la oportunidad de parecer competente y las excesivamente difíciles tienen alto riesgo de fracaso.

Pero los individuos que tienen creencias de baja capacidad suelen evitar las tareas con una dificultad media e implicarse en aquellas muy fáciles, debido a que tienen bajo riesgo de fracaso, o muy difíciles, ya que si bien las expectativas de éxito son bajas, el fracaso no amenaza sus creencias de capacidad.

Tabla 3: Enfoque integrado sobre concepciones de inteligencia, elección de metas e implicación en la tarea

<i>Concepto de capacidad</i>	<i>Metas académicas</i>	<i>Autoconcepto (percepciones y creencias respecto a la capacidad) y elección de tareas</i>
<p><i>Capacidad como algo fijo</i></p> <p>“Concepción más diferenciada de la inteligencia”</p>	<p>Metas de rendimiento</p> <p>Objetivo fundamental: demostrar su competencia a los demás obteniendo de ellos juicios favorables respecto a su capacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias de alta capacidad: Mayor implicación en tareas de dificultad media y evitación de tareas de dificultad extrema. • Creencias de baja capacidad: Mayor implicación en tareas de dificultad extrema y evitación de tareas de dificultad media.
<p><i>Capacidad como algo modificable</i></p> <p>“Concepción menos diferenciada de la inteligencia”</p>	<p>Metas de aprendizaje</p> <p>Objetivo fundamental: Incrementar y mejorar su competencia a través del aprendizaje.</p>	<p>Mayor implicación en tareas de dificultad media, con independencia de las creencias sobre sus niveles de capacidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En el otro extremo, se encuentran las personas que conciben a la inteligencia como algo modificable, que se puede incrementar mediante el esfuerzo y la incorporación de nuevos aprendizajes. Estas personas tienden a realizar tareas que suponen un desafío; y con independencia de que tengan una capacidad baja o alta, perciben al fracaso no como una amenaza sino como una oportunidad para adquirir estrategias eficaces y adquirir nuevos aprendizajes.

2. VARIABLES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN

Como se mencionó anteriormente, la motivación no sólo está influenciada por variables personales sino también por variables contextuales; por lo tanto, al abordar la motivación se debe incluir tanto las variables personales como contextuales, ya que estas últimas también tienen que ver en la adopción de un tipo de meta u otro.

2.1. Influencia de las variables contextuales en el autoconcepto

Las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos como padres, compañeros y profesores es de suma importancia en el desarrollo del autoconcepto, ya que la información que el alumno recibe de las demás personas le permite desarrollar, mantener y modificar su autoconcepto, el cual repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico, (PSICOTHEMA; 1996, cita a GARCÍA).

2.2. Influencia de las variables contextuales en las metas adoptadas

Dentro de estas variables contextuales, se distinguen los elementos relacionados con la estructura de la clase, donde se destacan tres dimensiones importantes que influyen en las metas adoptadas por los alumnos, (PSICOTHEMA; 1996, cita a AMES):

- En relación con las tareas y actividades de aprendizaje, el centrarse en los aspectos significativos de las mismas, diseñar tareas que ofrezcan desafío y reto, potenciar el desarrollo y utilización de estrategias de aprendizaje eficaces, son algunas estrategias para favorecer metas de aprendizaje.
- Respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad, las estrategias que favorecen las metas de aprendizaje son permitir la participación de los alumnos en la toma de decisiones, ayudarlos a desarrollar su responsabilidad e independencia, potenciar el desarrollo y utilización de habilidades de autodirección y control, entre otras.
- En cuanto a las prácticas de evaluación, algunos ejemplos que favorecen las metas de aprendizaje son centrarse en la mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos, promover la visión de los errores como parte del proceso de aprendizaje, etc.

Las estrategias mencionadas favorecen el desarrollo de patrones motivacionales de dominio, es decir que se caracterizan por un alto interés intrínseco por la tarea.

Las personas que tienen metas de aprendizaje emplean estrategias cognitivas con mayor frecuencia que aquellas que tienen metas de rendimiento, debido a que estas últimas están menos implicadas en el aprendizaje y creen que la utilización de estrategias significa que carecen de capacidad suficiente, (PSICOTHEMA; 1996, cita a NOLEN). De esta manera, las metas (porqué) y las estrategias (cómo) están relacionadas entre sí, de tal forma que las metas tienen una gran influencia sobre las estrategias aplicadas a las tareas académicas, (PSICOTHEMA; 1996, cita a MAHER y PINTRICH).

2.3. Influencia de las variables contextuales en las emociones

Las emociones que experimenta el alumno al realizar las tareas están determinadas principalmente por las características propias de las tareas y específicamente por los contenidos de las mismas y la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su ejecución.

CAPÍTULO III

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

1. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (TAD)

“La TAD (Teoría de la Autodeterminación) es una metateoría organísmica que pone de relieve la importancia de los recursos internos de las personas”. Esta teoría se desarrolló como una aproximación a la motivación humana y a la personalidad, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

Las teorías organísmicas, al contrario de las teorías mecanicistas, presentan al ser humano como un organismo que se comporta por su propia voluntad. En este sentido, debemos entender el concepto “ metateoría organísmica” como *“un modelo que organiza las distintas teorías que sostienen que los cambios en los individuos son principalmente cualitativos, es decir, que las necesidades están presentes al nacer y evolucionan con el desarrollo de la persona”*, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

A su vez, las teorías organísmicas se diferencian de las cognitivas, ya que las primeras tratan sobre conductas intencionales que son iniciadas y reguladas autónomamente; mientras que las segundas se refieren a conductas controladas por fuerzas interpersonales o intrapersonales, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

“La autodeterminación es una cualidad en el ser humano que le permite elegir entre varias opciones y ser el determinante de la acción. Es tanto una capacidad como una necesidad del individuo para ejercer el control de sus conductas y la libre voluntad de elección”, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

Las distintas conductas y elecciones presentan un locus de causalidad interno o externo. *“El locus de causalidad es interno cuando la conducta es iniciada o regulada por un suceso informativo; independientemente ocurra dentro o fuera de la persona”.* Por otra parte, *“el locus de causalidad es externo cuando la conducta es iniciada y regulada por un suceso controlador, ocurra dentro o fuera del individuo”.*

No debe confundirse el concepto de locus de control que sostiene que los resultados y consecuencias se deben a factores internos (locus de control interno) o externo (locus de control externo), (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a ROTTER); con el concepto de locus de causalidad que se refiere al suceso que inicia y regula la conducta, ya sea informativo (locus de causalidad interno) o controlador (locus de causalidad externo).

La TAD propone un continuo, desde la perspectiva de la autonomía, que fluye desde un estado de regulación hasta un estado de verdadera autorregulación; y contiene distintos niveles motivacionales. El primer estado se caracteriza por la falta de motivación y de intención para actuar; continúa con estados regulados de menor a mayor autodeterminación que implican involucrarse en actividades controladas; y finalmente se llega a un estado autodeterminado, donde la conducta está dirigida por la voluntad del individuo.

Los diferentes tipos de motivación, así como los distintos estilos de regulación y locus de causalidad son los siguientes, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECY y RYAN):

Amotivación: “este estado se caracteriza por una falta de motivación, de intención de actuar, como consecuencia de que para la persona la acción o tarea tiene poco valor, se percibe incompetente o incapaz para actuar o tiene bajas expectativas o creencias para alcanzar los resultados deseados”.

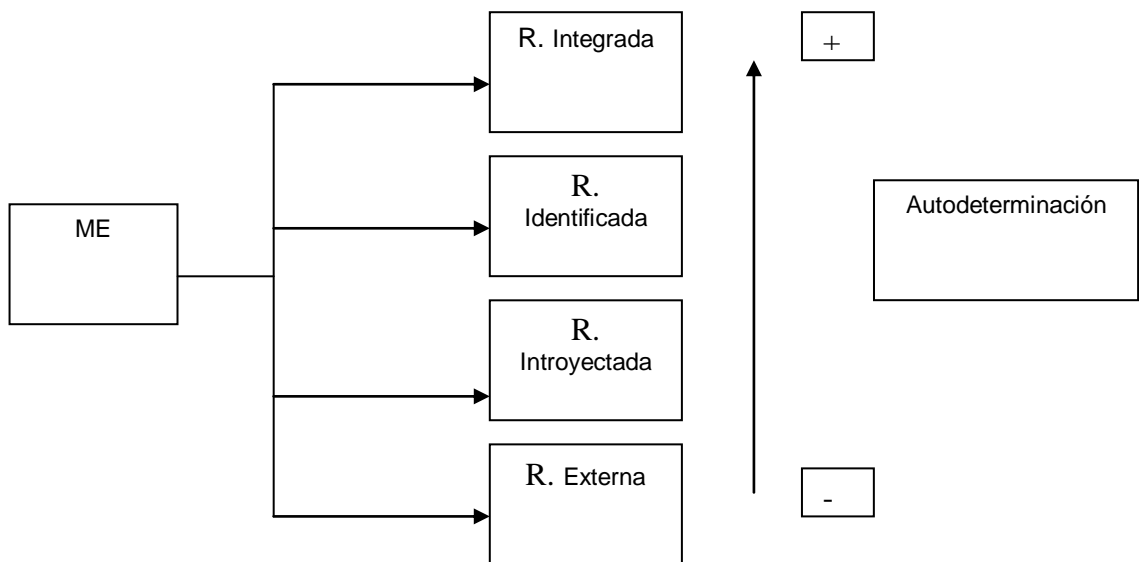
En esta situación las personas no creen que exista relación entre las acciones y los resultados y el locus de causalidad es impersonal. Un ejemplo sería un estudiante que va a la universidad sin saber muy bien porqué y tampoco está interesado en saberlo.

ME: “se relaciona con la ejecución de una actividad para alcanzar algún logro, por lo tanto, la conducta no se realiza por sí misma sino para lograr algo”. La ME depende del momento y del contexto dado, y existen tres conceptos básicos relacionados con la misma, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a REEVE):

- Castigo: se refiere a un objeto ambiental que resulta no atractivo para el individuo, el cual es suministrado después de la realización de la conducta, reduciendo sus probabilidades de repetición.
- Recompensa: comprende un objeto ambiental atractivo que se le proporciona al individuo después que realiza un comportamiento, aumentando las probabilidades de que se vuelva a repetir.
- Incentivo: es un objeto ambiental que puede ser atractivo o no y se le suministra a la persona antes de un posible comportamiento para conseguir que realice o no una conducta.

Los distintos tipos de ME en base a los diferentes grados de autonomía y autodeterminación son:

Figura 2: Tipos de motivación extrínseca.



Fuente: Elaboración propia.

- Regulación externa: es el primer estado de ME y representa la conducta más controlada y menos autónoma. En este caso, la conducta es regulada por medios externos como recompensas, castigos, miedos y reglas; careciendo de un proceso de internalización. Este tipo de comportamiento está asociado a bajos niveles de bienestar psicológico, y presenta un locus de causalidad externo. Un ejemplo sería un alumno que asiste a la universidad para conseguir en un futuro un trabajo prestigioso y bien remunerado.
- Regulación introyectada: si bien es el primer estado de regulación interna, la internalización es parcial ya que el proceso de la conducta no es iniciado en el propio individuo. Generalmente las personas que tienen este tipo de motivación realizan actividades para obtener cierto reconocimiento social, pudiendo experimentar también algún

sentimiento de culpa o presiones de origen internas. Estas conductas están asociadas a niveles de autoestima inestables y no son autodeterminadas pero si autocontroladas porque el individuo se siente obligado a realizarlas.

Esta regulación implica que las personas asumen un valor pero no se identifican con él y lo aceptan como propio. El locus de causalidad que presenta es externo pero sólo en partes. Como ejemplo podemos mencionar a los estudiantes que concurren a la universidad sólo para demostrar su capacidad para finalizar los estudios.

- Regulación identificada: es un estado motivacional más autónomo y autodeterminado que los restantes ya mencionados, en donde la persona reconoce un valor en la actividad y la ejecuta por elección propia. En la regulación identificada, el sujeto experimenta bienestar psicológico, dirección y objetivo en lugar de obligaciones y presiones.

Muchos autores sugieren que la regulación identificada podría ser más relevante que la MI, ya que los valores asociados a la conducta podrían anular a los factores que dificultan su realización, y así mantener la persistencia en tareas que resulten interesantes en sí mismas, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a RYAN y VALLERAND). El locus de causalidad de este tipo de regulación es parcialmente interno. Un ejemplo que podríamos mencionar serían las personas que asisten a la universidad porque creen que la educación que reciben mejorará su competencia laboral.

- Regulación integrada: es la forma más autónoma de la ME, y se produce cuando las personas asimilan completamente las regulaciones identificadas, por lo tanto, se identifican con el valor de una tarea y aceptan la responsabilidad de realizarla, estableciendo relaciones entre sus necesidades, valores y metas individuales. El locus de causalidad que presenta es interno. A modo de ejemplo, un estudiante con

regulación integrada es aquel que concurre a la universidad porque sabe cual es el futuro profesional que persigue y está convencido que la educación que recibe le ayudará a lograrlo.

MI: “implica desarrollar actividades por la satisfacción inherente en sí misma, sin necesidad de reforzamientos externos”; y presenta un locus de causalidad interno. Este tipo de motivación, al igual que la ME, dependen del momento y del contexto dado, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a PINTRICH y SCHUNK).

La aportación teórica más interesante en este sentido es el concepto de flujo, que supone un completo involucramiento por parte del individuo en una actividad; y si además los requisitos de la tarea están equilibrados con la capacidad del sujeto, el estado de flujo mejora. A su vez, la retroalimentación que produce este estado de flujo mejora la MI, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a CSIKSZENTMIHALYI).

Los distintos estados que una persona puede experimentar al realizar una actividad están representados mediante las diversas combinaciones entre el nivel de desafío y el grado de habilidad y capacidad.

El estado de flujo se produce cuando las habilidades y capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un desafío; pero cuando el mismo es bajo respecto a las capacidades, el sujeto se siente relajado y posteriormente aburrido; y si ambos, desafío y capacidades, presentan bajos niveles, la persona se siente apática. Un ejemplo de un estudiante con MI, sería aquel que concurre a la facultad porque disfruta de lo que aprende.

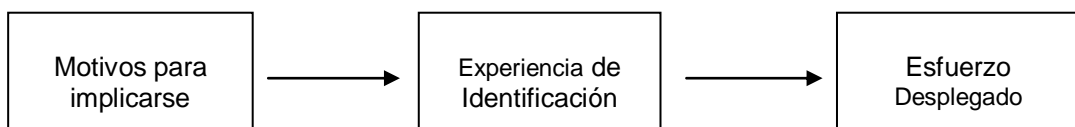
Figura 3: Estados en el modelo de flujo



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008

Una forma de incentivar la internalización es explicar al individuo las razones por las que debe implicarse en una tarea, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a REEVE, JANG, HARDRE y OMURA).

Figura 4: Relación entre razones aportadas e internalización.



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008

No es necesario ir progresando por cada estado del continuo de autodeterminación propuesto por la TAD, sino que una persona puede situarse en cualquier estado según la conducta que desarrolle y en función de los factores personales y contextuales; aunque la tendencia natural del ser humano tiende a la autonomía y autodeterminación, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a RYAN).

La TAD ofrece una visión integradora entre la MI y la ME, al considerar que la conducta puede ser guiada por una regulación autodeterminada y/o por una regulación controlada. La TAD ha ido evolucionando a través de cuatro teorías que comparten la metateoría organísmica y el concepto de necesidades psicológicas básicas, las cuales se detallan a continuación junto con el contexto social con el que se relacionan, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a VANSTEENKISTE, LENS y DECI).

2. TEORÍAS ORGANÍSMICAS

2.1. Teoría de las necesidades psicológicas básicas

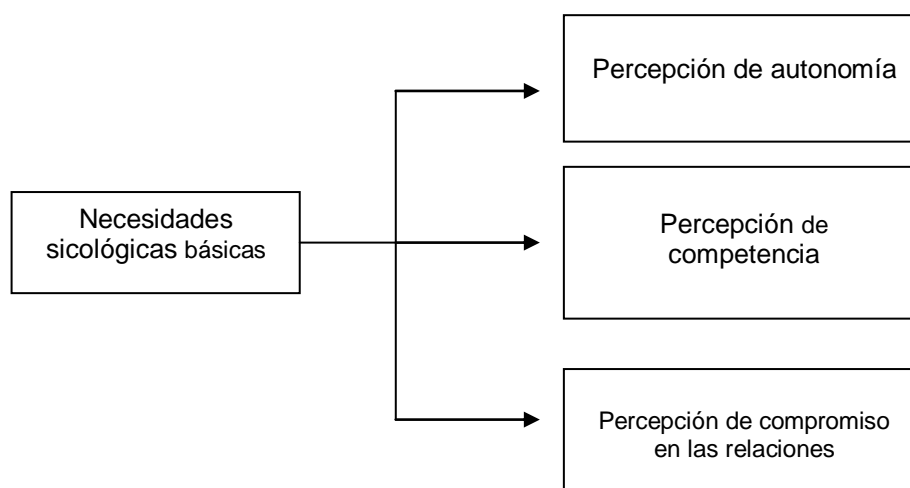
Esta teoría está orientada a desarrollar el proceso de crecimiento psicológico y sus respectivas necesidades, con el fin de alcanzar un alto nivel de autodeterminación y personalidad integrada. Las personas identifican sus necesidades a través de la observación de los resultados y consecuencias psicológicas positivas o negativas, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

La percepción de la persona sobre la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas está influenciada por factores ambientales y contextuales; de esta manera, cuando el sujeto tiene la percepción de que sus necesidades están siendo satisfechas su motivación autodeterminada aumentará, caso

contrario se produce un efecto negativo sobre la motivación, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a GROUZET, VALLERAND, THILL y PROVENCHER).

La TAD distingue tres necesidades psicológicas básicas que inician y regulan la conducta, y se relacionan con el qué y el porqué de las metas perseguidas, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

Figura 5: Necesidades psicológicas básicas del ser humano.



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008

La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas es esencial para lograr el bienestar psicológico de las personas, donde cada necesidad realiza aportes independientes para lograr dicho bienestar, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a REIS, SHELDON, GABLE, ROSCOE y RYAN). Por otro lado, se puede evidenciar que una alta orientación a la tarea puede favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en especial las de competencia y autonomía; pero contrariamente, una orientación a resultados puede frustrar tal satisfacción, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a NTOUMANIS y STANDAGE).

A la vez, es de vital importancia el apoyo de los padres y otros significativos como profesores y compañeros para que el alumno satisfaga sus necesidades de autonomía, competencia y compromiso en las relaciones, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a NIEMIEC).

2.2. Teoría de la evaluación cognitiva (TEC)

La TEC se desarrolló para explicar los factores que producen variación en la MI en un contexto social. Esta teoría sostiene que cuando una persona se encuentra en una situación que le ofrece desafíos óptimos, retroalimentación y apoyo a la autonomía, su MI aumentará, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a FORTIER, VALLERAND Y GUAY).

Las proposiciones básicas bajo las cuales se desarrolla la TEC son las siguientes:

1º Proposición: sostiene que los sucesos que promueven un locus de causalidad más externo afectan a la MI de forma negativa, mientras que los que promueven un locus de causalidad más interno la aumentarán.

2º Proposición: se relaciona con los sucesos que promueven la competencia percibida de las personas, los cuales aumentarán la MI; caso contrario la disminuirán.

3º Proposición: se refiere a que los sucesos presentan tres aspectos fundamentales y cada uno de ellos tiene una importancia funcional. Por un lado, el aspecto informativo promueve tanto la competencia como el locus de causalidad interno; por otro lado, el aspecto de control promueve un locus de causalidad externo que disminuye la MI y aumenta la obediencia o desobediencia extrínseca. Por último, el aspecto amotivacional promueve la incompetencia, lo que disminuye la MI y aumenta la amotivación. Entonces la

influencia relativa de estos aspectos es lo que determina la importancia funcional de cada acontecimiento.

4º Proposición: establece que los sucesos que permiten la información interna mantienen o aumentan la MI, pero aquellos que facilitan un control interno o una relativa incompetencia disminuyen la MI.

La TEC con el paso de los años ha sufrido ciertos cambios; y si bien es cierto que la autonomía y la competencia percibida aumentan la MI, también es necesario que la tarea presente cierto grado de interés, de novedad y desafío; de lo contrario, la TEC sería de difícil aplicación y es muy probable que se requiriera de la ME.

2.3. Teoría de la integración orgánica (TIO)

Esta teoría está desarrollada para describir los distintos tipos de ME y sus correspondientes niveles de regulación, indicando en cada uno los factores contextuales que aumentan o disminuyen la internalización e integración de los mismos.

Las conductas más autónomas producen mayor bienestar psicológico y crecimiento personal que aquellas que son menos autodeterminadas. Las conductas extrínsecas pueden ser más autodeterminadas a través del proceso de internalización, *“por el cual la persona adopta una creencia y la transforma en valor o meta”*; e incluye los conceptos de introyección e integración, que son las dos formas de internalización, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a RYAN y DECI).

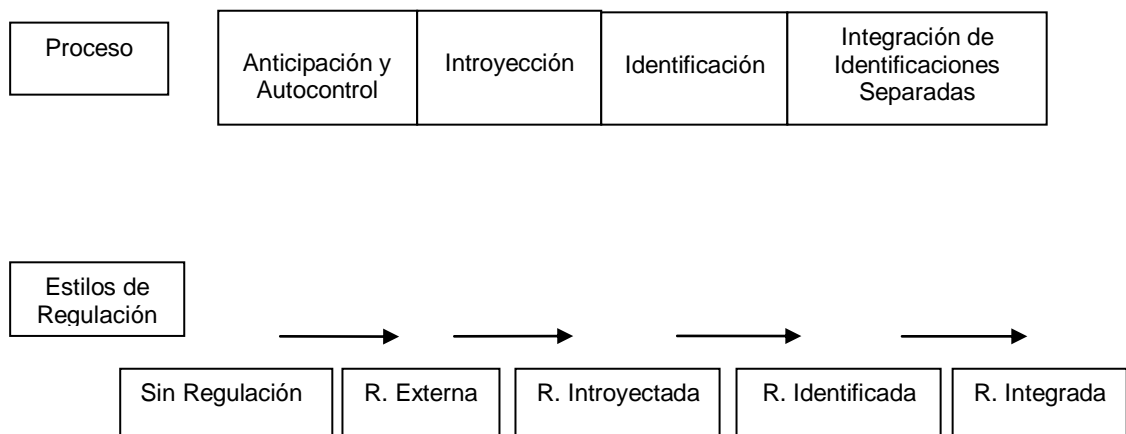
El proceso hacia la regulación integrada está en función de tres factores, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN):

- Competencia: la internalización requiere que el individuo asuma desafíos acorde a su competencia percibida.

- Conflicto: se produce cuando las tendencias del ser humano son contradictorias con la conducta esperada.
- Control: el desarrollo del proceso de internalización requiere la ausencia de presiones y controles para que se realice de forma eficiente. Un excesivo control produce como consecuencia la obediencia o desobediencia, las cuales obstaculizan la integración; la obediencia porque si bien el individuo logra la conducta no logra el deseo de autodeterminación, y la desobediencia porque la persona ni siquiera logra el comportamiento deseado.

A continuación se presenta el continuo de internalización propuesto por la teoría de integración orgánica:

Figura 6: Continúo de internalización propuesto por la TIO.



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008.

Uno de los factores que afecta la internalización de las conductas extrínsecas es la competencia percibida. Ante un mismo nivel de competencia percibida la diferencia entre un sujeto motivado intrínseca y otro extrínsecamente está en el interés, la confianza, la mejora del rendimiento, la

persistencia, el aumento de la autoestima y en el bienestar general, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECY Y RYAN).

Por otro lado, la regulación identificada es un elemento fundamental en la motivación académica, debido a que tiene implicaciones positivas en el interés de una tarea y en la persistencia, incluso en mayor medida que la MI, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a MIQUELON).

2.4. Teoría de las orientaciones de causalidad

Esta teoría proporciona un modelo mediante el cual evalúa las distintas tendencias del ser humano respecto al funcionamiento autónomo. Las tendencias u orientaciones son las siguientes, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN):

- Orientación a la autonomía: *“se refiere a las personas que regulan sus conductas en base a las posibilidades y opciones de elección”*. En este caso las conductas son iniciadas y reguladas por sucesos internos o por sucesos ambientales informativos.

Los sujetos que presentan este tipo de orientación poseen un locus de causalidad interno. La importancia de esta orientación radica en las consecuencias de la misma y se refieren a aspectos como meticulosidad, interés, alta competencia percibida, bajos niveles de ansiedad y bienestar psicológico.

- Orientación de control: *“se relaciona con las personas que regulan sus conductas en base a factores externos y del ambiente social como recompensas o castigos”*.

Se trata de conductas iniciadas y reguladas por sucesos externos o por sucesos ambientales de control; en este caso los controles deberían introyectarse y funcionar como acontecimientos

controlados de forma interna. Las personas que posean esta orientación tienen un locus de causalidad externo.

- Orientación de causalidad impersonal: *“comprende a los individuos que regulan sus conductas de forma incontrolada, en base a percepciones de incompetencia”*.

Las personas que tienen esta orientación creen que las conductas y los resultados son independientes y actúan sin intención alguna. El locus de causalidad que presentan es impersonal

Estas orientaciones representan las distintas clases de motivación, ya que la orientación a la autonomía se relaciona con la MI y la regulación integrada e identificada, que son las formas de ME más autodeterminadas; la orientación de control se relaciona con la regulación externa e introyectada, que son los tipos de ME menos autónomas; y por último la orientación impersonal se relaciona con la amotivación.

3. CONTEXTO SOCIAL

Tanto el contexto social como las relaciones con los otros significativos que se producen en el mismo influyen no sólo en la conducta sino también en el desarrollo personal. En este sentido, la TAD presenta una orientación socializadora, ya que se enfoca hacia el crecimiento y desarrollo personal mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

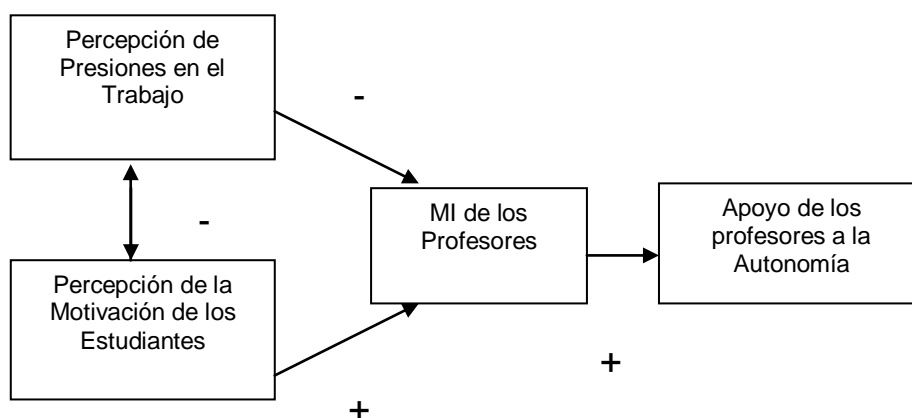
De esta manera, la percepción de los alumnos sobre el contexto social influye en las percepciones que los mismos tengan sobre su autonomía y competencia. Por lo tanto, un contexto que apoye a la autonomía facilita una MI, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI, RYAN, GUAY y VALLERAND).

El contexto de socialización puede ser de dos maneras distintas; por un lado, puede ser un contexto controlador, donde el individuo se siente presionado por actuar de determinadas formas; mientras que por otro lado, se puede tratar de un contexto que apoya a la autonomía, donde el individuo actúa en base a sus elecciones, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN).

Según la TAD, son tres las dimensiones mediante las cuales el individuo valora y evalúa el contexto social, y que también facilitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a DECI y RYAN):

- Apoyo a la autonomía: se trata de un contexto que permite elegir entre varias opciones, lo que a su vez realza la autonomía de los estudiantes y mejora su aprendizaje. En el contexto educativo las variables que influyen en el apoyo a la autonomía son la percepción de presión en el trabajo, la percepción de la motivación de los estudiantes y la MI de los profesores. Este modelo se muestra en la siguiente figura, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a PELLETIER):

Figura 7: Modelo de influencia en el apoyo a la autonomía.



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo;2008.

- Entorno social estructurado: se refiere al grado en el cual las contingencias de la conducta y consecuencias son comprensibles, las expectativas claras y la retroalimentación está presente.
- Participación: comprende el grado en el que los otros significativos se interesan en mantener una relación que implica la utilización de recursos psicológicos.

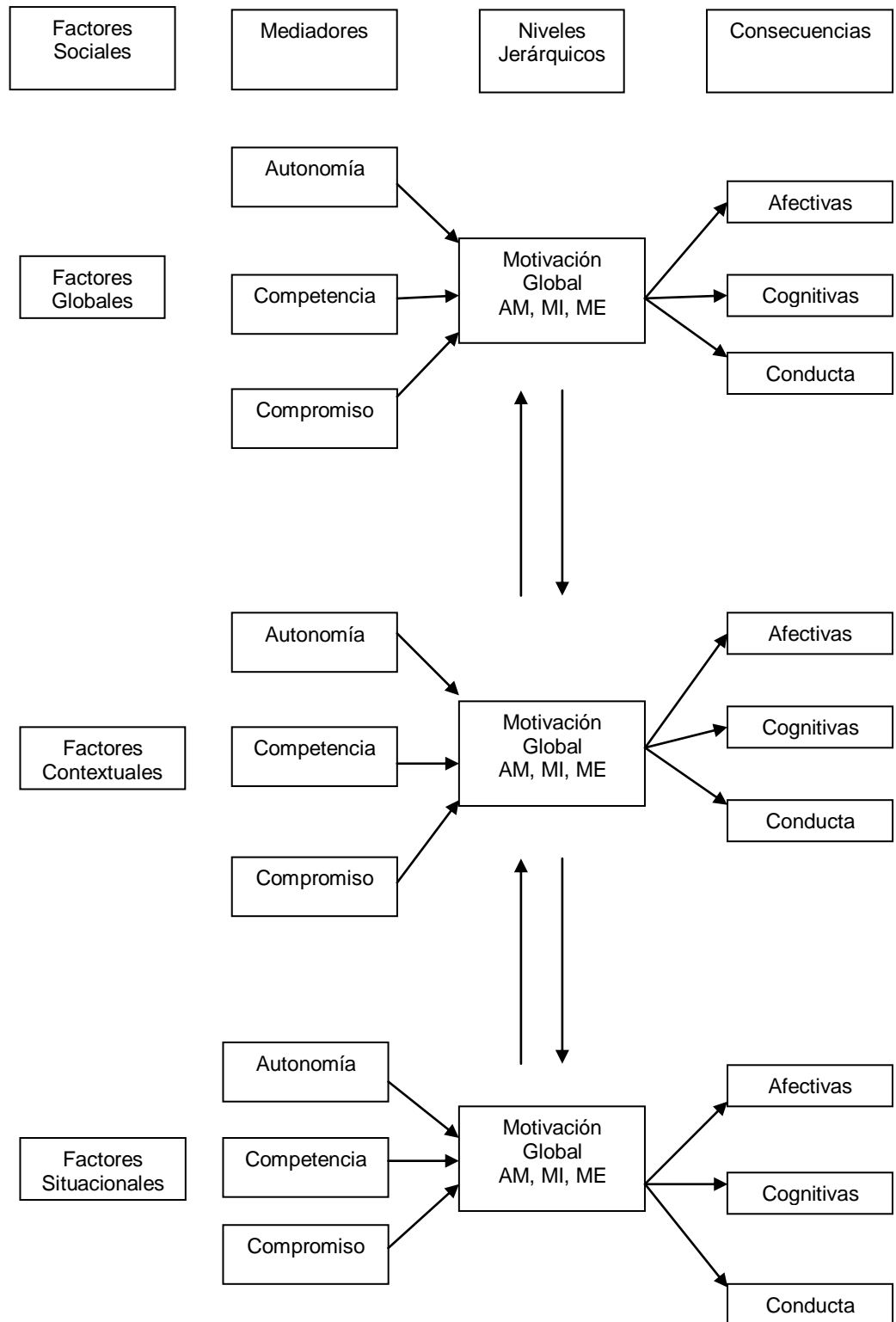
Cuando una persona se encuentra en un contexto social donde estas tres dimensiones están presentes de forma positiva, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas aumenta; además proporcionan al individuo la capacidad para desarrollar los recursos necesarios para su autorregulación. En este sentido, el aprendizaje autorregulado es la clave para mejorar la MI, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a ROHRKEMPER).

Debido a todo lo mencionado respecto al contexto social, se puede señalar que el mismo es un aspecto fundamental para mantener la MI y lograr ser más autodeterminado en la ME.

4. MODELO JERÁRQUICO DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA (MJMIE)

Este modelo comprende tres niveles de jerarquía denominados: “nivel global”, “nivel contextual” y “nivel situacional”; y considera tanto los tipos de motivación, como los determinantes, mediadores y consecuencias.

Figura 8: MJMIE



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008.

El modelo sostiene que la estabilidad de la motivación varía según el nivel jerárquico; por lo tanto, la estabilidad decrece desde el nivel global hacia el nivel situacional

A su vez, los determinantes o factores sociales influyen en cada uno de los niveles; así los factores globales afectan a la motivación global, los factores contextuales a la motivación contextual y los situacionales a la motivación situacional.

Respecto al impacto de los factores sociales sobre la motivación, se utilizan mediadores en cada uno de los niveles para reflejarlo, ya que los mediadores permiten explicar la influencia de una variable independiente en una variable dependiente, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a ROESCH y WEINER). Asimismo, los factores sociales que no afectan a estos mediadores tampoco afectan a la motivación. Los mediadores a los cuales nos referimos son los siguientes:

- Percepción de autonomía
- Percepción de competencia
- Percepción de compromiso en las relaciones

Los factores sociales influyen desde el nivel más alto de la jerarquía hacia el nivel más bajo y de forma escalonada, entonces la motivación global puede afectar a la contextual y ésta a la situacional; y excepcionalmente la motivación global puede influir en la motivación situacional. Por lo tanto, la motivación en cada nivel jerárquico está influenciada por los factores sociales de cada nivel y por la motivación del nivel superior en la jerarquía.

Por otra parte, se produce una relación recursiva entre los niveles, de manera tal que la motivación situacional puede producir efectos en la contextual y esta en la global a lo largo del tiempo.

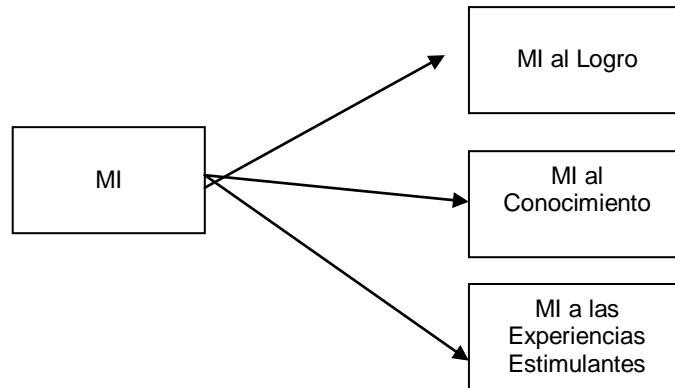
Las distintas clases de motivación producen consecuencias en cada uno de los niveles jerárquicos de carácter afectivo, cognitivo y conductual; ya sea de forma positiva o negativa. Generalmente la MI produce consecuencias positivas, mientras que la amotivación y la regulación externa provocan consecuencias negativas.

El MJMIE se desarrolla a través de cinco postulados, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a VALLERAND):

1º Postulado: establece que la motivación debe comprender a la MI, a la ME y a la amotivación. Además considera tres clases de MI:

- MI al conocimiento: implica realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta mientras se aprende. Se relaciona con el intelecto de la persona y con la MI al aprendizaje. Por ejemplo: un alumno que asiste a la facultad porque quiere aprender sobre los temas que le interesan.
- MI al logro: comprende las actividades que se realizan por el placer y la satisfacción que se experimenta al lograr una meta u objetivo. Se relaciona con la efectividad, con los desafíos internos y la orientación a la tarea, donde el individuo busca experiencias de competencia. A modo de ejemplo: un alumno que siente satisfacción cuando supera o logra sus estudios.
- MI a las experiencias estimulantes: se trata de las actividades que se realizan para experimentar placer. Se relaciona con lo estético, las sensaciones de flujo y las experiencias extremas. Un ejemplo sería un estudiante que concurre a la universidad porque le gusta participar y opinar en los debates que se producen en las clases.

Figura 9: Tipos de MI.



Fuente: Elaboración propia.

El modelo también propone cuatro clases de ME, las cuales son la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada.

Por su parte, la amotivación también presenta cuatro clases, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a PELLETIER, DION, TUSON y GREEN DEMERS):

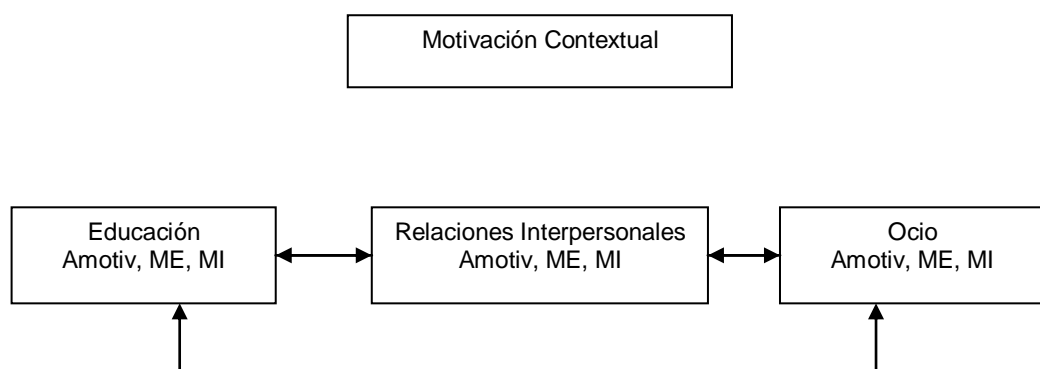
- Amotivación referida a la creencia del individuo de la falta de habilidad y capacidad para realizar una acción.
- Amotivación relacionada a las creencias del sujeto de que las estrategias utilizadas no permiten lograr los resultados deseados.
- Amotivación como consecuencia de las creencias del individuo respecto a que las demandas de la conducta son muy exigentes, razón por la cual no está dispuesto a involucrarse en ella.
- Amotivación como resultado de la percepción de incompetencia por parte de la persona ante la complejidad de la tarea.

2º Postulado: sostiene que la MI, ME y la amotivación existe a nivel global, contextual y situacional, lo cual permite una mejor comprensión de la motivación:

- Nivel global: comprende las diferencias motivacionales de las personas, las cuales son relativamente estables a lo largo del tiempo.
- Nivel contextual: se relaciona con los campos o escenarios específicos de actuación, donde las orientaciones motivacionales de las personas pueden variar de un contexto a otro; por lo tanto, las variaciones motivacionales son más evidentes en este nivel.

Si bien los contextos en los que una persona actúa pueden ser muy variados, existen tres contextos que son principales, los cuales son el educativo, el de ocio y el de las relaciones interpersonales, (SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008, cita a BLAIS, VALLERAND, GAGNON, BRIERE y PELLETIER).

Figura 10: Principales contextos en los que se desarrolla un adolescente



Fuente: SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo; 2008.

En cada uno de estos contextos las orientaciones motivacionales son relativamente estables, pero a la vez son susceptibles de influencias sociales y características de cada uno de los contextos mencionados.

- Nivel situacional: se refiere a la motivación de una persona en un momento dado, al realizar una actividad. Este nivel implica determinar las razones por las cuales el individuo se involucra en una tarea. En este nivel la motivación, al contrario de los otros niveles, presenta inestabilidad debido a que es muy sensible al ambiente. Para una mejor comprensión de la conducta en este nivel debemos preguntarnos cuándo y dónde se realiza la misma.

3º Postulado: se relaciona a los determinantes motivacionales en base a las distintas orientaciones adoptadas, y se desarrolla a través de tres corolarios:

- Corolario 1: la motivación es afectada por factores sociales de carácter global, contextual y situacional. Los factores situacionales comprenden variables que intervienen en una determinada actividad en un momento dado y no permanecen constantes en el tiempo; mientras que los factores contextuales se refieren a variables que están presentes en un contexto pero no en otro, y finalmente los factores globales se tratan de variables que influyen sobre los distintos contextos de vida de una persona.

No obstante, cada factor influye en su nivel correspondiente y no en otros; es decir, los factores situacionales influyen en la motivación situacional, los factores contextuales en la motivación contextual y los factores globales en la motivación global.

- Corolario 2: Los impactos de los factores sociales en la motivación están mediados por las percepciones de autonomía, de competencia y de compromiso en las relaciones, las cuales se relacionan con las necesidades psicológicas básicas; por lo tanto, los factores sociales no solamente afectan la motivación sino que también facilitan que el individuo se involucre en aquella actividad que satisfaga sus necesidades básicas. Es necesario aclarar que la mediación de las percepciones mencionadas se da en los tres niveles jerárquicos.
- Corolario 3: La motivación tiene un efecto escalonado, desde el mayor nivel jerárquico hacia el menor, lo que significa que la motivación global influye sobre la motivación contextual y esta sobre la motivación situacional. Asimismo, altos niveles de autodeterminación en los niveles superiores facilitan la autodeterminación en los niveles inferiores.

4º Postulado: sostiene que existe una relación recursiva entre la motivación en un nivel dado y la motivación en el siguiente nivel superior de la jerarquía. En este sentido, la repetición de experiencias positivas puede producir una relación recursiva desde el nivel inferior al superior.

5º Postulado: la motivación produce consecuencias de carácter cognitivo como la atención, la concentración, la memoria y el aprendizaje; a su vez de tipo afectivo como el interés, la satisfacción, las emociones positivas, la ansiedad y el bienestar; y también de tipo conductual como la persistencia, la intensidad y la complejidad. Los diferentes tipos de consecuencias están en función de las distintas clases de motivación.

De este postulado se derivan dos corolarios:

- Corolario 1: las clases de consecuencias dependen del tipo de motivación; de esta manera, partiendo del continuo de autodeterminación las consecuencias son cada vez menos positivas, desde la MI hasta la amotivación.
- Corolario 2: las consecuencias se dan en los tres niveles jerárquicos y dependen del nivel de motivación que las produce; así las consecuencias situacionales se producen en la motivación situacional, las consecuencias contextuales en la motivación contextual y finalmente las consecuencias globales en la motivación global.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque adoptado para llevar a cabo el trabajo de investigación es cuantitativo, ya que la recolección de datos para probar la hipótesis planteada se basa en el análisis estadístico con el fin de establecer patrones de comportamientos, (HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar; 1998).

El problema que se pretende resolver con la información recabada a través de la presente investigación se traduce en la siguiente pregunta: “¿Cuál es la orientación motivacional de los alumnos del último año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC?”

La hipótesis planteada se refiere al “predominio de la motivación intrínseca respecto a la motivación extrínseca”, tanto desde el enfoque del autoconcepto como de la autodeterminación. Si una persona presenta un autoconcepto y una autodeterminación elevada, existe un predominio de la motivación intrínseca; por el contrario, si el autoconcepto y la autodeterminación son bajos, se produce un predominio de la motivación extrínseca.

Por lo tanto, el objetivo que se pretende lograr es: “determinar la orientación motivacional de los alumnos del último año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC”.

Otros objetivos derivados del objetivo principal son determinar el tipo de meta que persiguen los estudiantes, las características motivacionales y los patrones de conducta.

El alcance de la investigación o método es descriptivo debido a que el fin que se persigue con la investigación es especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, (HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar; 1998). En este caso, el fenómeno que se analiza es la motivación académica y se busca determinar las clases de metas perseguidas por los alumnos, sus características motivacionales y los patrones de conductas que presentan.

El método en algún punto también puede llegar a ser exploratorio, ya que se examina un tema del cual se carece una teoría integradora y unificada de los distintos modelos existentes que expliquen el concepto de motivación académica, (HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar; 1998).

Respecto al diseño de la investigación, es el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información requerida. El diseño elegido para llevar a cabo la investigación es no experimental debido a que los estudios para la consecución de información se realizan sin manipulación deliberada de variables, (HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar; 1998).

El diseño además se caracteriza por ser transeccional, ya que los datos se recopilan en un momento único. A su vez, el diseño es descriptivo porque se trata de ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, evento, contexto, fenómeno o situación. En esta investigación se busca proporcionar una orientación motivacional de los alumnos de Ciencias Económicas de la UNC, (HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar; 1998).

La recolección de información se realizará mediante encuestas, las cuales son una técnica de recopilación de datos primarios en el que la información se reúne al comunicarse con una muestra representativa de personas, (ZIKMUND, William; 1996).

El tipo de encuesta que se utilizará es el cuestionario, el cual contendrá preguntas tanto abiertas como cerradas. Las preguntas abiertas no limitan las respuestas de los encuestados; mientras que las preguntas cerradas imponen un límite al número de repuestas permitidas, (ZIKMUND, William; 1996).

A la vez, el cuestionario presenta preguntas cerradas simples, cuya respuesta se limita al Si o No; como también preguntas cerradas de opción determinada, donde el encuestado tiene que elegir una opción entre varias alternativas. El cuestionario se realizará en forma personal en la Facultad de Ciencias Económicas y mediante correo electrónico.

Respecto al muestreo, el mismo incluye cualquier procedimiento que utilice un pequeño número de artículos o parte de una población para obtener una conclusión con respecto al total de la población, (ZIKMUND, William; 1996).

Generalmente las etapas que se abordan para determinar una muestra son: establecer la población meta que se traduce en la siguiente pregunta: ¿Quiénes integrarán la muestra?; luego establecer el tamaño de la muestra mediante la siguiente pregunta: ¿que tan grande debe ser la muestra?; y finalmente elegir la manera de seleccionar las unidades de muestreo, las cuales se pueden elegir a través del muestreo probabilístico o no probabilístico, (ZIKMUN, William; 1996).

El muestreo probabilístico es la técnica de muestreo en la cual cada miembro de la población tendrá una probabilidad de selección conocida mayor a cero; mientras que el muestreo no probabilístico selecciona a los miembros de la muestra en base al juicio o conveniencia personal, desconociendo la

probabilidad de que cualquier miembro de la población sea elegido, (ZIKMUND, William; 1996).

En la investigación actual la población meta son los alumnos del último año de las respectivas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, es decir, aquellos estudiantes que cursen el último año de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

Mientras que el tamaño de la muestra será de 101 alumnos, donde 50 estudiantes pertenecen a la carrera de Contador Público, 41 a la carrera de Licenciatura en Administración y 10 alumnos a la carrera de Licenciatura en Economía.

Las unidades de muestreo, que en este caso se trata de estudiantes, serán elegidas mediante el muestreo probabilístico y específicamente mediante el muestreo aleatorio simple, entendiéndose por el mismo al procedimiento de muestreo que asegura a cada elemento de la población una probabilidad igual de ser incluido en la muestra, (ZIKMUND, William; 1996).

Posteriormente, se procederá a realizar el trabajo de campo con el fin de comprobar la hipótesis planteada y obtener las conclusiones correspondientes. Por lo tanto, en los capítulos siguientes se desarrollarán temas referidos a la obtención de resultados, análisis de los mismos y conclusiones obtenidas.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó en el capítulo anterior, el presente trabajo de investigación se realizó para determinar la orientación motivacional de los alumnos del último año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC; y de esta manera, comprobar la siguiente hipótesis planteada: “Predominio de la motivación intrínseca respecto a la motivación extrínseca”, tanto desde el punto de vista de la teoría del autoconcepto como de la teoría de la autodeterminación.

Para dicho propósito se recolectó información mediante encuestas realizadas a 101 alumnos de los últimos años de las respectivas carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

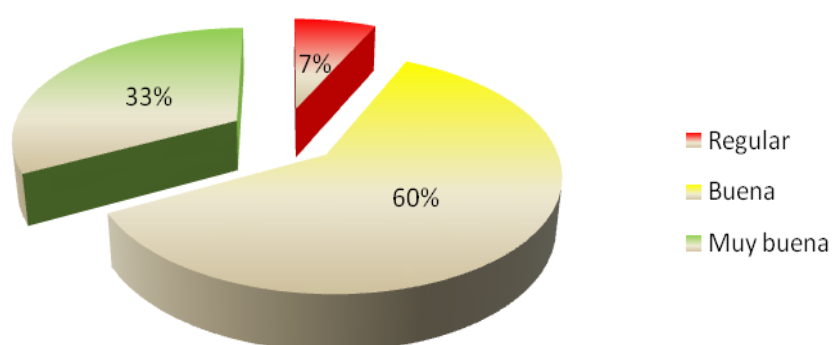
Las encuestas se realizaron de forma personal en la facultad y a través de correo electrónico. Las mismas están compuestas por dos partes, una relacionada al autoconcepto y la otra a la autodeterminación.

Respecto a la parte de la encuesta relacionada al autoconcepto, la misma contiene 20 preguntas, y tiene como objetivo determinar si el encuestado tiene un autoconcepto alto o bajo; interpretándose un autoconcepto elevado como un

predominio de la motivación intrínseca y un autoconcepto bajo como predominio de la motivación extrínseca.

Las respuestas a la primera pregunta relacionada a la imagen que los estudiantes tienen sobre sí mismos, fueron las siguientes:

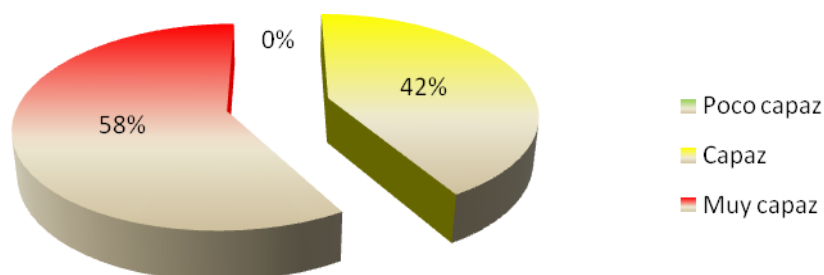
Gráfico 1: ¿Qué imagen tiene de sí mismo/a como estudiante?



Como se puede observar el sesenta por (60%) de los encuestados tiene una buena imagen como estudiante, mientras que el treinta y tres por ciento (33%) tiene una muy buena imagen, y tan sólo el siete por ciento (7%) tiene una imagen regular.

Los resultados referidos a la capacidad de los alumnos para estudiar las respectivas carreras se presentan a continuación:

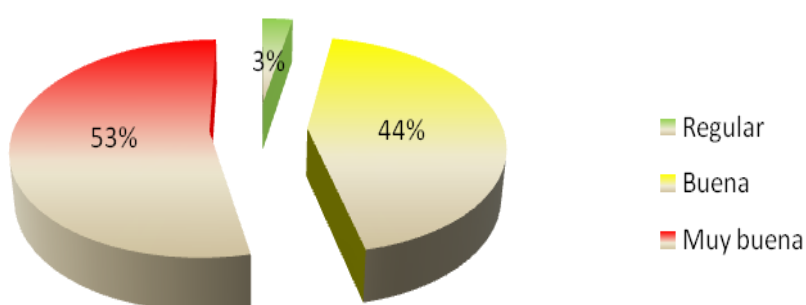
Gráfico 2: ¿Se siente capaz de estudiar esta carrera?



El cincuenta y ocho por ciento (58%) respondió sentirse muy capaz de estudiar las respectivas carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía. Por otro lado, el cuarenta y dos por ciento (42%) se siente capaz de estudiar dichas carreras. Lo que resulta interesante es que ninguno de los encuestados se siente poco capaz de estudiar las carreras que se dictan en la facultad.

Las expectativas que tienen como estudiantes también fueron evaluadas, los resultados se pueden observar a continuación:

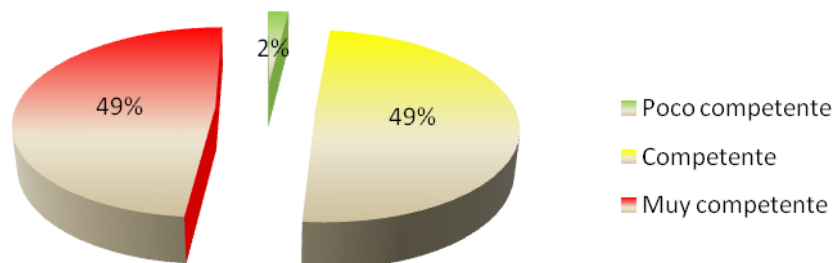
Gráfico 3: ¿Qué expectativas tiene como estudiante?



El cincuenta y tres por ciento (53%) de los alumnos considera que tiene muy buenas expectativas como estudiantes de las respectivas carreras, el cuarenta y cuatro por ciento (44%) de los mismos cree que tiene buenas expectativas y tan sólo el tres por ciento (3%) piensa que tiene expectativas regulares.

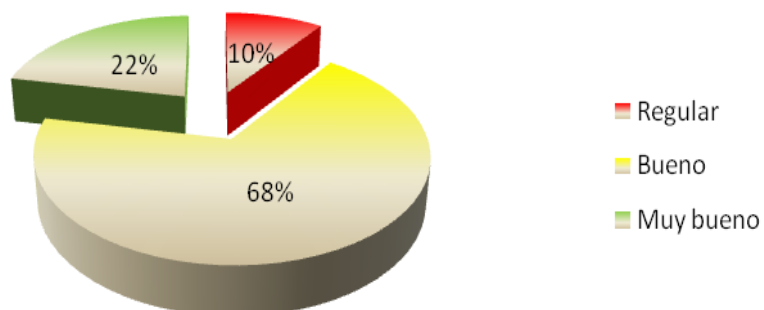
La percepción que los alumnos tienen sobre su competencia se clasifica en tres posibles resultados: el cuarenta y nueve por ciento (49%) de los alumnos se considera muy competente, aunque también el cuarenta y nueve por ciento (49%) se percibe como competente y sólo el dos por ciento (2%) se cree poco competente.

Gráfico 4: Respecto a su competencia, ¿Usted se considera?



A su vez, también se evaluó el desempeño de los mismos, el cual se observa a continuación:

Gráfico 5: ¿Qué desempeño tiene en la facultad?

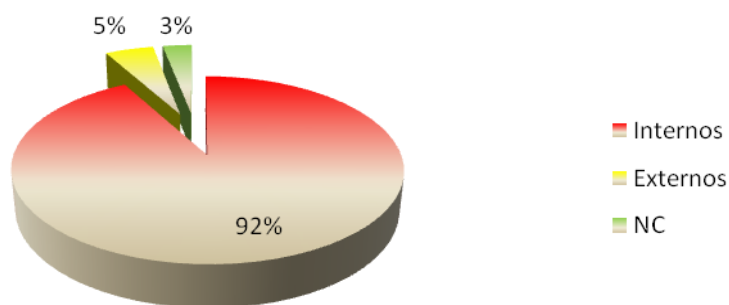


El sesenta y ocho por ciento (68%) de los alumnos declaró tener un buen desempeño en la Facultad, mientras que el veinte dos por ciento (22%) considera que tiene muy buen desempeño y el diez por ciento restante (10%) cree que tiene un desempeño regular.

También se obtuvieron resultados sobre los factores que según los estudiantes se basan sus éxitos y fracasos, ya que tal atribución está relacionada a la autoestima de los alumnos, la cual es la valoración positiva o negativa del autoconcepto.

Por un lado, tenemos los factores a los cuales los encuestados atribuyen sus éxitos:

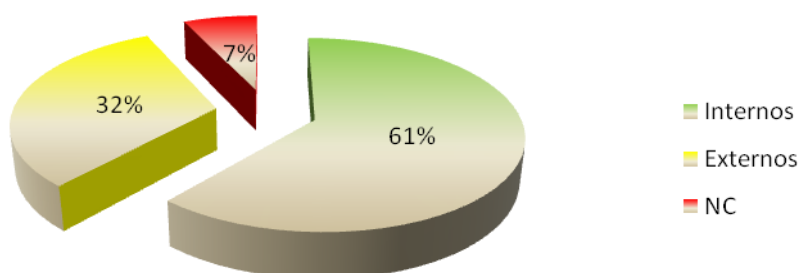
Gráfico 6: ¿A qué factores atribuye sus éxitos?



La mayoría de los alumnos, es decir el noventa y dos por ciento (92%) atribuye sus éxitos a factores internos como la voluntad, el estudio, la perseverancia y la constancia, etc. Por el contrario, un cinco por ciento (5%) lo atribuye a factores externos como la suerte y el azar; y sólo un tres por ciento (3%) no contesta.

Por otro lado, observamos los factores a los cuales los estudiantes atribuyen sus fracasos:

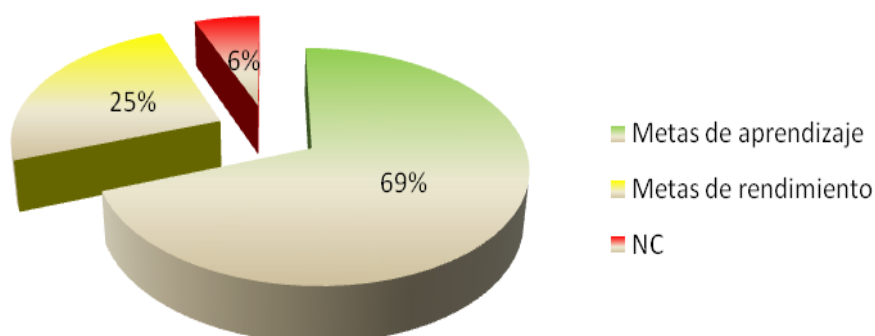
Gráfico 7: ¿A qué factores atribuye sus fracasos?



El sesenta y uno por ciento (61%) de los encuestados manifestaron atribuir sus fracasos a factores internos como falta de interés, prioridad a otras actividades, cansancio y estrés, etc. Mientras que el treinta y dos por ciento (32%) lo atribuyeron a factores externos como poco tiempo para estudiar y dificultad de los exámenes, etc.; y el siete por ciento restante (7%) no contestó.

Cuando se les preguntó el porqué estudiaban las relativas carreras, las respuestas fueron las siguientes:

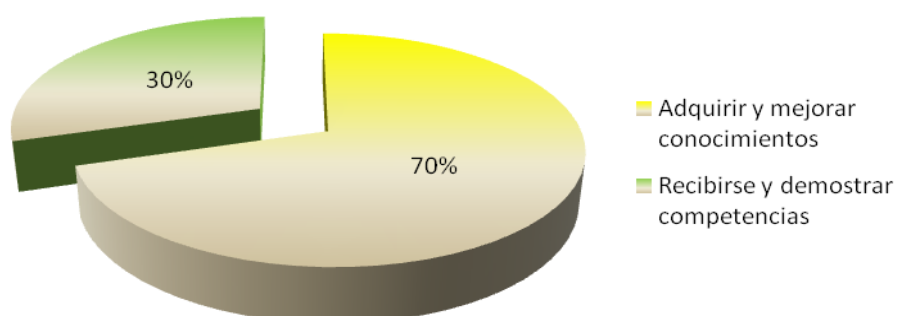
Gráfico 8: ¿Por qué estudia esta carrera?



El sesenta y nueve por ciento (69%) de los alumnos estudia la carrera porque le gusta y está interesado en adquirir y mejorar sus conocimientos, por lo que sus respuestas se relacionan con metas de aprendizaje. Por otro lado, el veinticinco por ciento (25%) sigue la carrera por la salida laboral que la misma ofrece, lo cual se relaciona con metas de rendimiento. Y finalmente un seis por ciento (6%) no respondió.

Al preguntar el principal interés en estudiar dichas carreras, las respuestas obtenidas fueron las que a continuación se presentan:

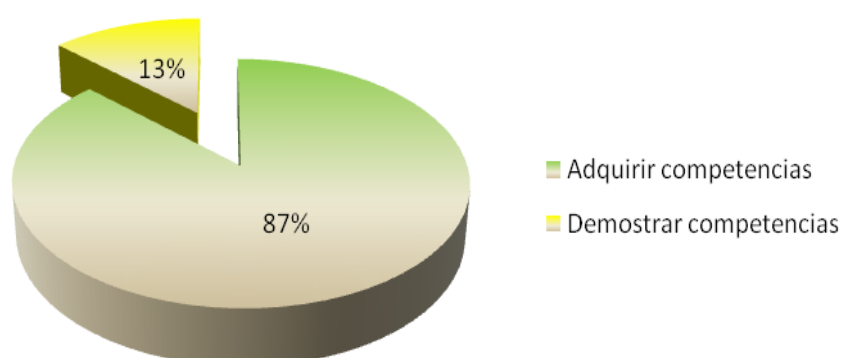
Gráfico 9: ¿Cuál es su principal interés en estudiar?



Como se podrá observar la mayoría de los encuestados, es decir el setenta por ciento (70%) respondió que su principal interés en estudiar está más relacionado con adquirir y mejorar sus conocimientos; mientras que el principal interés del treinta por ciento (30%) restante está más relacionado con recibirse y demostrar sus competencias.

Por lo tanto, cuando a los alumnos se les preguntó sobre la preferencia de adquirir nuevas competencias o demostrar sus competencias, ellos respondieron lo siguiente:

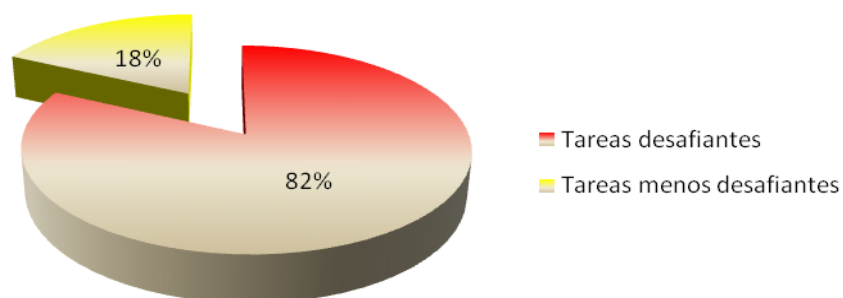
Gráfico 10: Principal interés



El ochenta y siete por ciento (87%) de los alumnos respondió estar más interesado en adquirir competencias, y el trece por ciento (13%) restante en demostrarlas.

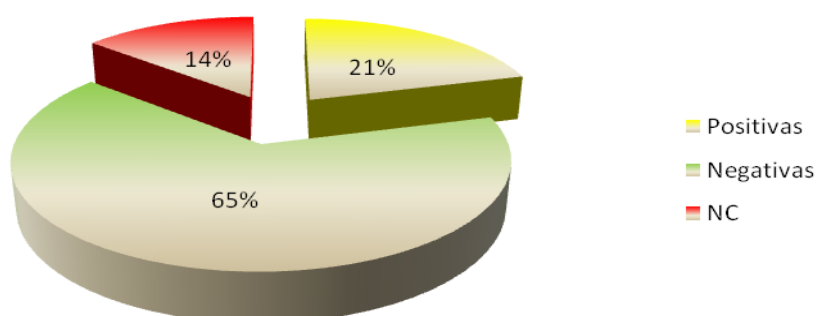
Respecto a la clase de tareas, el ochenta y dos por ciento (82%) prefiere tareas desafiantes aunque presenten un alto riesgo al fracaso; mientras que el dieciocho por ciento restante (18%) elige tareas menos desafiantes para evitar el riesgo al fracaso.

Gráfico 11: ¿En qué clase de tareas prefiere involucrarse?



En cuanto a las emociones que los alumnos experimentan en el momento en que rinden un examen, se arrojaron los siguientes resultados:

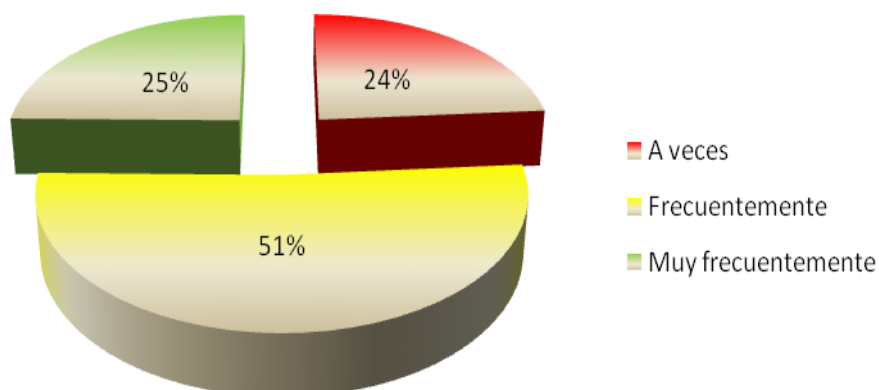
Gráfico 12: ¿Qué emociones experimenta cuando rinde un examen?



El sesenta y cinco por ciento (65%) contestó sentir emociones negativas como ansiedad, nervios, malestar, etc. Mientras que un veintiuno por ciento (21%) declaró sentir emociones positivas al momento del examen como por ejemplo tranquilidad, confianza, autorrealización, etc.; y un catorce por ciento (14%) no contestó.

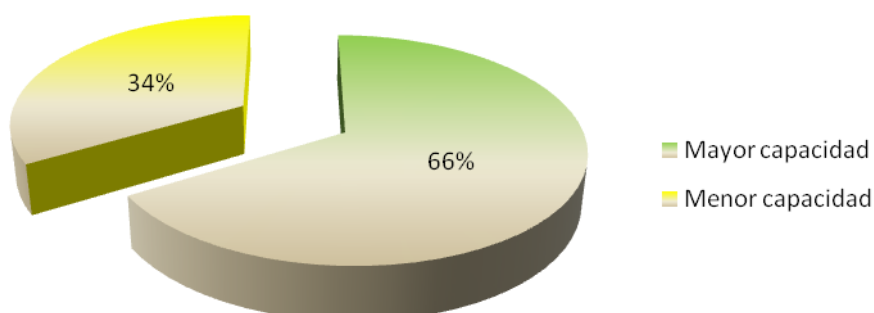
Por otro lado, un cincuenta y un por ciento (51%) de los estudiantes declaró reconocer y autorregular sus emociones frecuentemente, un veinticinco por ciento (25%) de forma muy frecuente, y un veinticuatro por ciento (24%) sólo algunas veces.

Gráfico 13: ¿Usted generalmente reconoce y autorregula sus propias emociones?



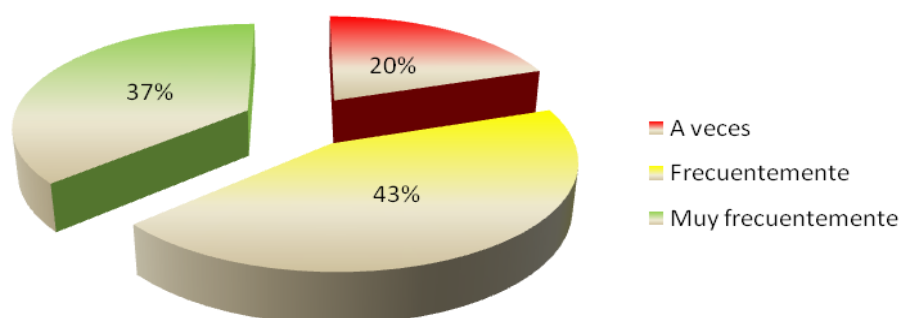
En cuanto a la relación esfuerzo-capacidad, el sesenta y seis por ciento (66%) cree que un mayor esfuerzo conduce a una mayor capacidad; por el contrario, un treinta y cuatro por ciento (34%) piensa que un mayor esfuerzo se relaciona con una menor capacidad.

Gráfico 14: Relación esfuerzo-capacidad



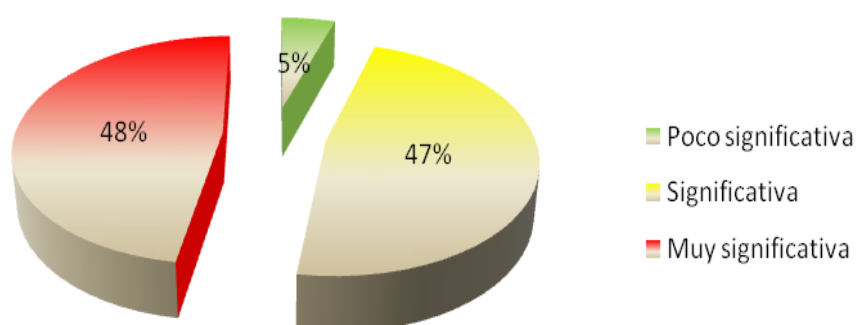
El cuarenta y tres por ciento (43%) de los alumnos confesó utilizar frecuentemente técnicas de estudios como tomar apuntes, consultar bibliografía complementaria, realizar resúmenes, entre otros. A su vez, un treinta y siete por ciento (37%) recurre a técnicas de estudio de manera muy frecuente; y por último, un veinte por ciento (20%) sólo algunas veces.

Gráfico 15: ¿Con qué frecuencia utiliza técnicas de estudios?



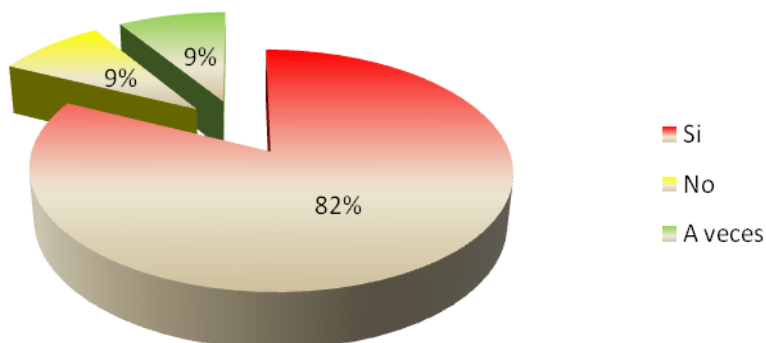
En relación a la interacción con otros significativos como padres, compañeros y profesores, un cuarenta y ocho por ciento (48%) piensa que la misma es muy significativa, un cuarenta y siete por ciento (47%) significativa, y tan sólo un cinco por ciento (5%) piensa que es poco significativa.

Gráfico 16: ¿Qué tan significativa es la interacción con sus padres, compañeros y profesores?



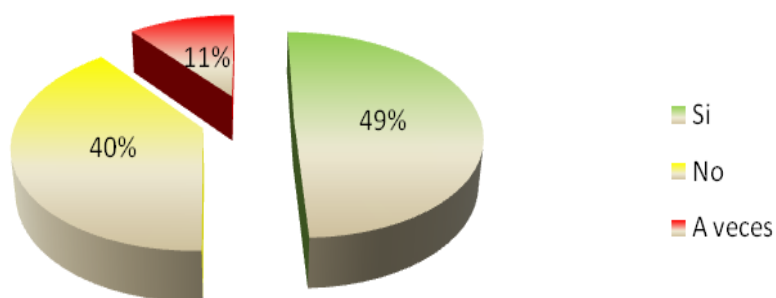
Respecto a la estructura de la facultad, un ochenta y dos por ciento (82%) de los alumnos cree que los profesores dictan contenidos significativos en las clases; mientras que un nueve por ciento (9%) piensa que se dictan contenidos poco significativos; y el otro nueve por ciento (9%) faltante considera que algunas veces el dictado de las materias es importante.

Gráfico 17: ¿Usted cree que los profesores dictan contenidos significativos de las materias en clases?



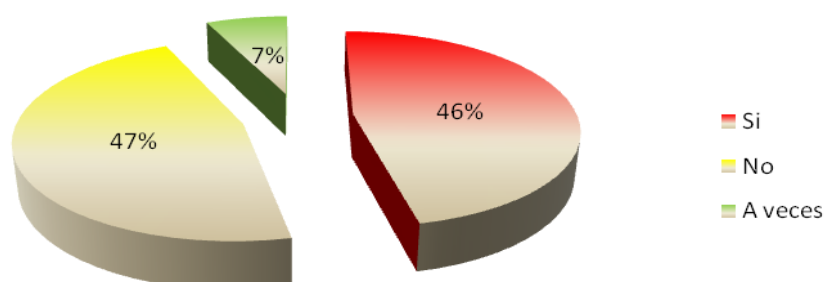
Por otro lado, el cuarenta y nueve por ciento (49%) piensa que los profesores diseñan exámenes que contribuyen al aprendizaje; el otro cuarenta por ciento (40%) cree que el diseño de los exámenes no contribuye al aprendizaje; y el once por ciento final considera que sólo en algunas ocasiones.

Gráfico 18: ¿Usted cree que los profesores diseñan exámenes que contribuyen al aprendizaje?



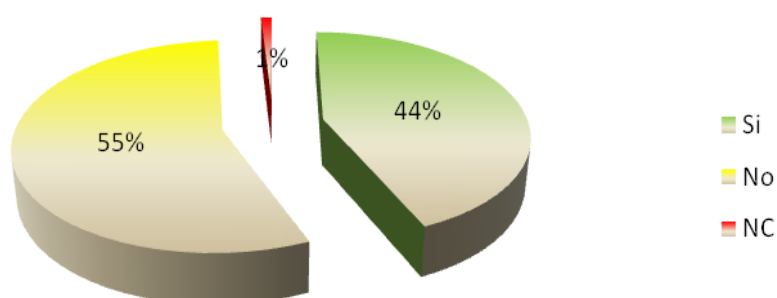
Respecto a la participación que los alumnos tienen en clases, el cuarenta y seis por ciento (46%) considera que las clases si promueven su participación; el cuarenta y siete por ciento (47%) piensa que no participan de las mismas, y el resto (7%) sólo en algunas oportunidades.

Gráfico 19: ¿Usted cree que el dictado de clases promueve la participación del alumno?



Finalmente, el cuarenta y cuatro por ciento (44%) de los estudiantes piensa que los sistemas de evaluación diseñados en la facultad promueven los errores o aplazos como parte del proceso de aprendizaje; el cincuenta y cinco por ciento (55%) piensa lo contrario; y solamente el uno por ciento (1%) no respondió a esta pregunta.

Gráfico 20: ¿Usted cree que los sistemas de evaluación diseñados en la facultad promueven los errores como parte del proceso de aprendizaje?

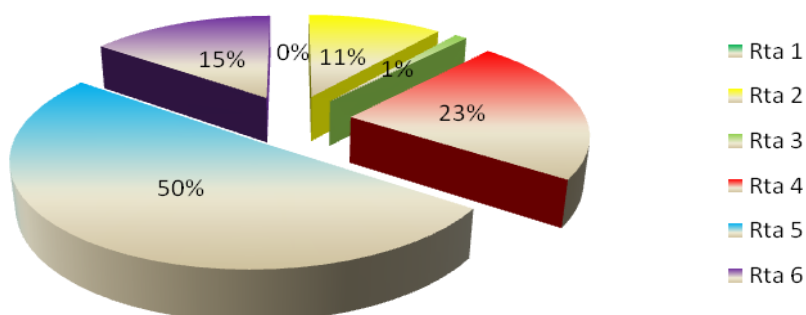


Por otro lado, la parte de la encuesta que corresponde a la autodeterminación, contiene diez preguntas que intentan determinar si los encuestados tienen una motivación más o menos autodeterminada; entendiéndose “más autodeterminada” como predominio de la motivación intrínseca, y “menos autodeterminada” como predominio de la motivación extrínseca.

Cuando a los alumnos se les preguntó el por qué de la asistencia a la facultad, el veintitrés por ciento (23%) respondió porque cree que la educación que recibe mejorará su competencia laboral; el cincuenta por ciento (50%) porque sabe cuál es el futuro laboral que persigue y la educación que recibe en la facultad lo ayudará a lograrlo; y el quince por ciento (15%) porque disfrutan de lo que aprenden. Todas estas respuestas están relacionadas con la motivación intrínseca, de menor a mayor autodeterminación.

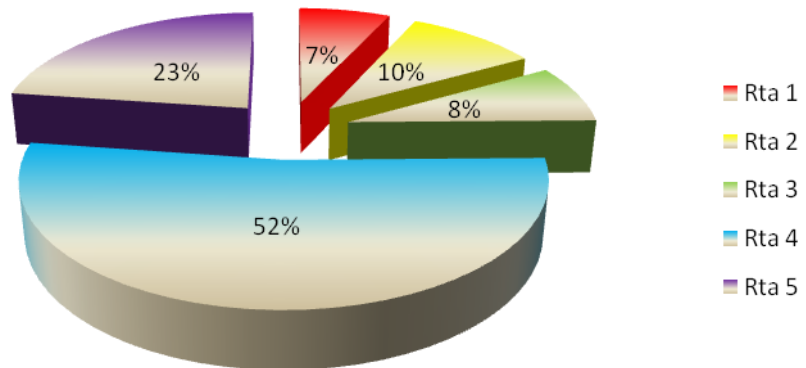
No obstante, el once por ciento (11%) de los estudiantes respondió asistir a la facultad para conseguir en un futuro un trabajo prestigioso y bien remunerado; y el uno por ciento (1%) restante no sabe bien aún el porqué de su asistencia. Estas respuestas se refieren a la motivación extrínseca, de mayor a menor autodeterminación.

Gráfico 21: ¿Por qué asiste a la facultad?



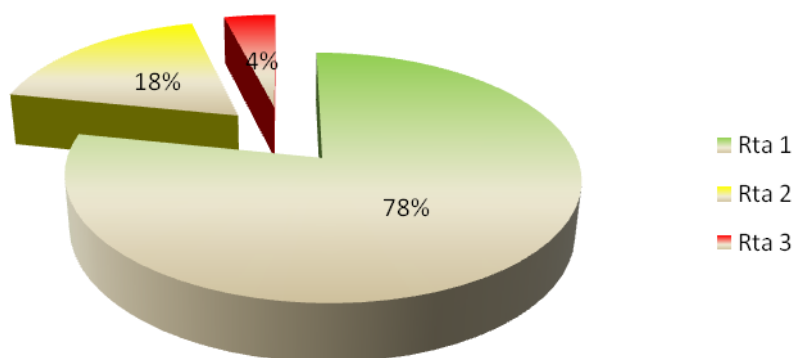
Respecto a la conducta académica de los alumnos, al veintitrés por ciento (23%) los satisface por sí misma; para el cincuenta y dos por ciento (52%) tiene un valor y la ejecutan por elección propia; y para el ocho por ciento (8%) tiene un valor pero no se identifican con él. Por otra parte, un diez por ciento (10%) de la conducta de los alumnos está regulada por medios externos como recompensas, miedos o castigos, y el siete por ciento (7%) restante tiene poca relación con los resultados académicos deseados.

Gráfico 22: Atribución de causalidad de la conducta



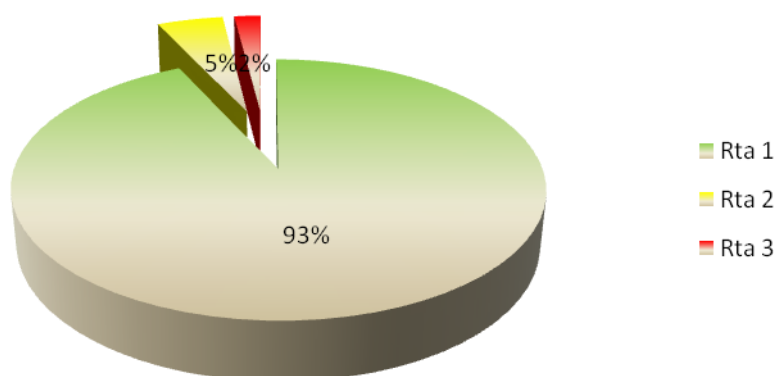
La autonomía que la facultad brinda a los alumnos también fue evaluada, en donde el setenta y ocho por ciento (78%) de los mismos piensa que las actividades y las tareas como el material, los temas de los trabajos prácticos, entre otros ya están determinadas. Por otro lado, el dieciocho por ciento (18%) de los estudiantes creen que pueden realizar tareas de libre elección como elegir las materias electivas a cursar, la bibliografía complementaria, etc.; y únicamente el cuatro por ciento (4%) respondió no tener demasiada intención de realizar tareas.

Gráfico 23: Autonomía brindada en la facultad



El noventa y tres por ciento (93%) de los encuestados también declaró asistir a clases para aprender y tener conocimientos, el cinco por ciento (5%) porque es obligatorio y el dos por ciento (2%) faltante no sabe muy bien por qué.

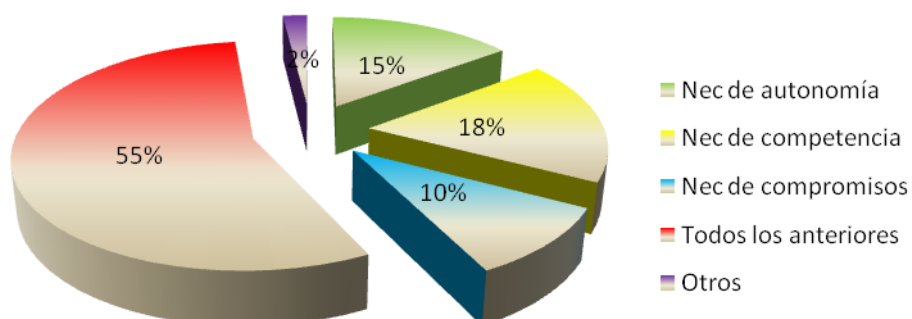
Gráfico 24: ¿Por qué asiste a clases?



A cerca de las necesidades psicológicas básicas, el quince por ciento (15%) de los estudiantes respondió que durante el cursado de la carrera satisface sólo las necesidades de autonomía; el dieciocho por ciento (18%) las de competencia; y el diez por ciento (10%) las necesidades de compromisos en las relaciones.

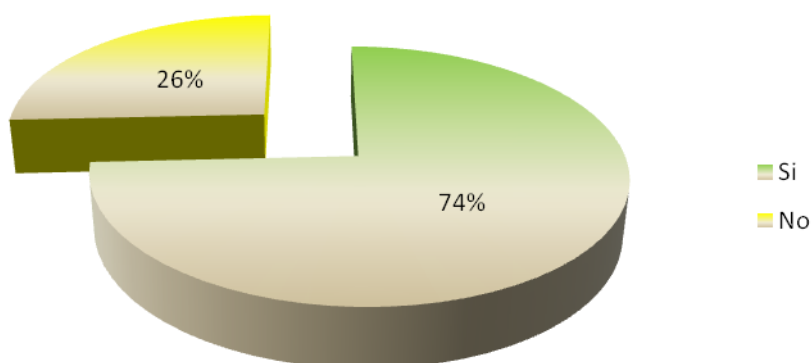
Mientras que el 55 por ciento (55%) de los encuestados contestó satisfacer todas las anteriores, es decir las tres necesidades psicológicas básicas; y únicamente el dos por ciento (2%) satisface otras necesidades distintas.

Gráfico 25: ¿Qué necesidades cree que está satisfaciendo durante el cursado de la carrera?



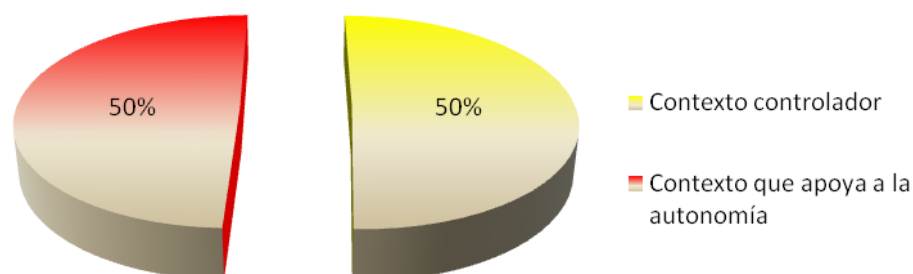
Posteriormente, el setenta y cuatro por ciento (74%) de los encuestados respondió que la facultad les ofrece desafíos y retroalimentación; pero el otro veintiséis (26%) restante contestó lo contrario.

Gráfico 26: ¿Usted piensa que la facultad le ofrece desafíos y apoyo a la autonomía?



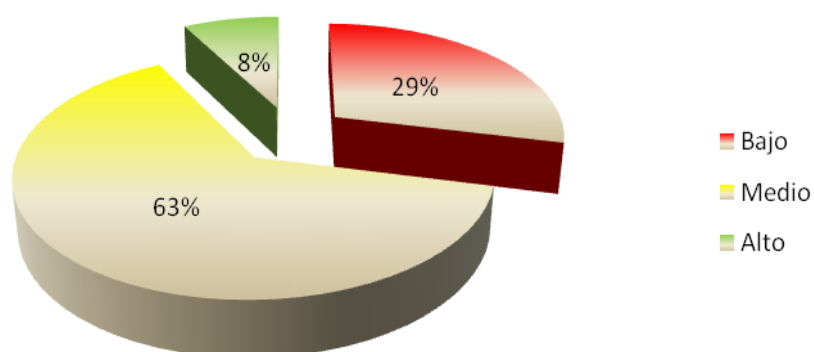
Sin embargo, un cincuenta por ciento (50%) de los alumnos piensa que la facultad es un contexto controlador, donde se sienten presionados a actuar de determinadas maneras. Por el contrario, para el otro cincuenta por ciento (50%) la facultad es un contexto que apoya la autonomía, donde los mismos actúan en base a sus propias elecciones.

Gráfico 27: Contexto de la facultad



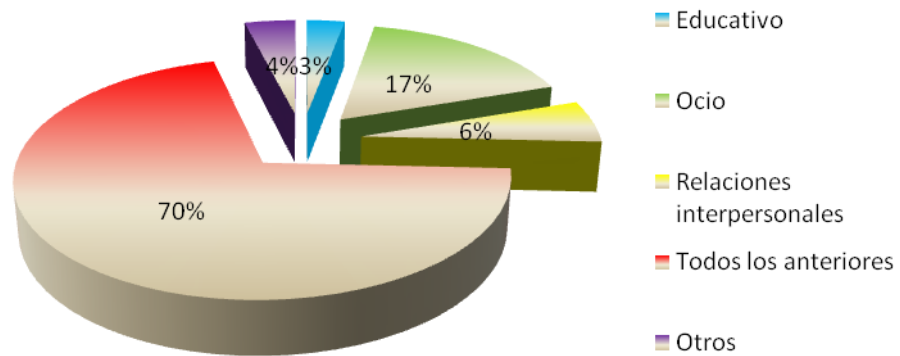
Continuando con el contexto de la facultad, el sesenta y tres por ciento (63%) dijo que la misma promueve la participación y la interacción con los compañeros y profesores en términos medios; un veintinueve por ciento (29%) en términos bajos; y sólo un ocho por ciento (8%) en términos altos.

Gráfico 28: ¿En qué grado la facultad promueve la participación de los alumnos y la interacción con los compañeros y profesores?



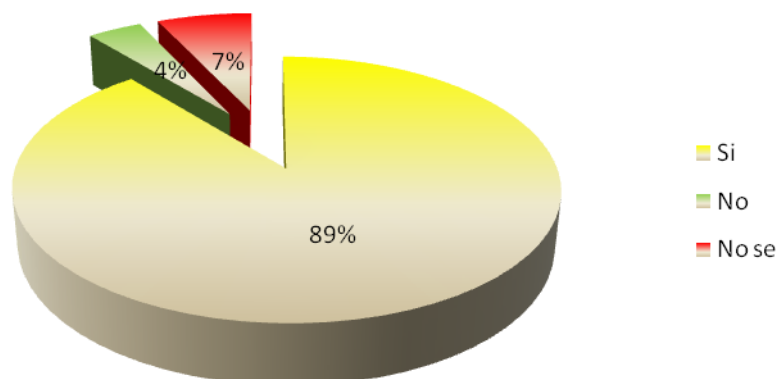
Posteriormente, los encuestados respondieron en cuál contexto deciden con libertad, donde el tres por ciento (3%) dijo que sólo en el educativo; el diecisiete por ciento (17%) en el de ocio; y el seis por ciento (6%) en el contexto de las relaciones interpersonales. Mientras que el setenta por ciento (70%) contestó decidir libremente en todos los contextos anteriores; y solamente el cuatro por ciento (4%) en otros contextos, como se podrá observar en el gráfico a continuación:

Gráfico 29: ¿En qué contextos elige con libertad?



Por último, a los encuestados se les preguntó si estaban convencidos de la carrera que estudiaban, cuya respuesta fue positiva en un ochenta y nueve por ciento (89%); negativa en un cuatro por ciento (4%); y únicamente un siete por ciento (7%) respondió no saber.

Gráfico 30: ¿Está convencido de la carrera que estudia?



En el capítulo siguiente se procederá a analizar los resultados que se exponen actualmente en este capítulo, para obtener las conclusiones correspondientes.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior se expusieron los resultados obtenidos de una encuesta realizada a 101 estudiantes del último año de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC (Universidad Nacional de Cuyo).

Por lo tanto, en este capítulo analizaremos la estructura de la encuesta y los resultados correspondientes para que posteriormente se puedan obtener las conclusiones pertinentes.

La parte de la encuesta referida al autoconcepto comprende variables personales y contextuales que intentan evaluar el autoconcepto de los alumnos meta y, así, establecer la orientación motivacional de los mismos desde el punto de vista de la teoría del autoconcepto.

Según las variables personales, son tres los componentes motivacionales esenciales en contextos académicos, los cuales son: el componente de expectativa, el componente de valor y el componente afectivo.

El componente de expectativa se refiere a las percepciones de competencia, autoeficacia y a las atribuciones; y se resume en la siguiente pregunta: “¿Soy capaz de hacer esta tarea?”

Para evaluar este componente se realizaron las siguientes preguntas:

- . ¿Qué imagen tiene de sí mismo como estudiante?
- . ¿Se siente capaz de estudiar esta carrera?
- . ¿Qué expectativas tiene como estudiante?
- . ¿Cómo percibe su competencia?
- . ¿Qué desempeño tiene en la facultad?

También se evaluó la autoestima, que es la valoración positiva o negativa del autoconcepto, a través de la atribución causal de los alumnos, que es la atribución de los resultados a causas internas o externas. De esta manera, los alumnos que tengan una valoración positiva del autoconcepto atribuirán tanto los éxitos como fracasos a causas internas; y aquellos que tengan una valoración negativa atribuirán los éxitos a causas externas y los fracasos a causas internas.

Posteriormente, se evaluó el componente de valor que se refiere a las metas, el interés, el valor y la motivación intrínseca; y se traduce en la siguiente pregunta: “¿Por qué hago esta tarea?”

El por qué de la realización de las tareas está relacionado a las metas académicas que persigue el alumno, las cuales pueden ser metas de aprendizaje o metas de rendimiento. Por lo tanto, para determinar el tipo de meta que adoptan los estudiantes se realizaron las siguientes preguntas:

- . ¿Por qué estudia esta carrera?
- . ¿Su principal interés en estudiar está más relacionado a adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos o a recibirse y demostrar sus competencias?
- . ¿Qué le interesa más adquirir o demostrar competencias?
- . ¿Usted prefiere involucrarse en tareas desafiantes a pesar del riesgo al fracaso o en tareas menos desafiantes para evitar el riesgo a fracasar?

En cuanto al componente afectivo, se refiere a la inteligencia emocional de una persona, es decir, a la capacidad de la misma de reconocer y autorregular sus propias emociones. La inteligencia emocional está relacionada con la motivación, debido a que una persona es inteligente en la medida en que pueda mejorar su propia motivación. Este componente se resume mediante la siguiente pregunta: “¿Cómo me siento al hacer esta tarea?”.

Para evaluar el componente afectivo se realizaron las siguientes preguntas:

- . ¿Qué emociones experimenta cuando rinde un examen?
- . ¿Usted generalmente reconoce y autorregula sus propias emociones?
- . ¿Usted cree que un mayor esfuerzo se relaciona más con mayor o menor capacidad?
- . ¿Con qué frecuencia utiliza técnicas de estudio como tomar apuntes, realizar resúmenes, esquemas, gráficos o consultar bibliografía complementaria, etc?

A la vez, las variables contextuales también fueron evaluadas ya que influyen sobre el autoconcepto de los alumnos, las metas académicas que adoptan y sus emociones; y por ende, sobre su motivación académica.

Por un lado, están las variables contextuales relacionadas a las interacciones sociales con otros significativos como padres, compañeros y profesores; las cuales influyen en el autoconcepto de los estudiantes y posteriormente en su motivación y rendimiento académico. La pregunta que se realizó para evaluar esta variable es la siguiente:

- . ¿Qué tan significativa es la interacción con sus padres, compañeros y profesores?

Por otro lado, están las variables contextuales relacionadas a la estructura de la clase que influyen sobre las metas adoptadas, donde existen ciertas estrategias que favorecen las metas de aprendizaje como por ejemplo

promover la participación de los alumnos y los errores como parte del proceso de aprendizaje.

Estas estrategias están relacionadas con las tareas y actividades de aprendizaje, con la distribución de autoridad y responsabilidad dentro de la clase y con las prácticas de evaluación. Con el fin de evaluar si estas estrategias se aplican en la facultad para favorecer las metas de aprendizajes adoptadas por los alumnos, se realizaron las siguientes preguntas:

- . ¿Usted cree que los profesores dictan contenidos significativos de las materias en clases?
- . ¿Usted cree que los profesores diseñan exámenes que contribuyen al aprendizaje?
- . ¿Según usted el dictado de clases promueve la participación del alumno?
- . ¿Usted cree que los sistemas de evaluación diseñados en la Facultad promueven los errores como parte del proceso de aprendizaje?

Los resultados obtenidos al aplicar esta parte de la encuesta muestran en primer lugar, que la mayoría de los alumnos tiene un componente de expectativa alto, debido a que tienen una buena imagen de sí mismos como estudiantes, altas percepciones de competencia y buenas expectativas y desempeño académico; por lo tanto, se creen muy capaces de realizar las tareas académicas.

A su vez, se observa que tienen una autoestima alta, es decir una valoración positiva del autoconcepto; ya que atribuyen tanto sus éxitos como fracasos a causas internas como la dedicación, el esfuerzo y la perseverancia, en el caso de los éxitos; y el cansancio, el estrés, la falta de madurez de los contenidos de las materias y la prioridad a otras actividades, en el caso de los fracasos.

En segundo lugar, los resultados muestran que los estudiantes tienen un componente de valor alto, debido a que estudian la carrera porque les gusta, es decir, por vocación; y adoptan metas de aprendizaje, donde su principal interés consiste en aprender; por eso, están más interesados en adquirir y mejorar sus conocimientos en lugar de demostrar sus competencias; por la misma razón prefieren involucrarse en tareas desafiantes aunque presenten un riesgo al fracaso.

Continuando con el análisis de las variables personales, se observa que los estudiantes tienen un componente afectivo moderado, ya que si bien los mismos experimentan emociones negativas al rendir un examen como malestar, angustia y nervios; también son inteligentes emocionalmente al reconocer y autorregular estas emociones y por lo tanto, mejorar su propia motivación.

Al mismo tiempo, los alumnos conciben a la inteligencia como un factor modificable según el esfuerzo, ya que sostienen que un mayor esfuerzo conduce a una mayor capacidad. Esta concepción de la inteligencia favorece la adopción de metas de aprendizajes, debido a que los alumnos piensan que la inteligencia se puede incrementar mediante el esfuerzo y la incorporación de nuevos aprendizajes.

Por esta razón, los estudiantes tienen mejor disposición a utilizar técnicas de estudios como tomar apuntes, realizar resúmenes, gráficos, esquemas, consultar bibliografía complementaria, entre otros.

Posteriormente, se evaluaron las variables contextuales, donde se puede observar que para los encuestados las interacciones sociales con otras personas como padres, compañeros y profesores son significantes. Esto se debe a que las interacciones sociales influyen en su autoconcepto y por ende, en su motivación y rendimiento académico.

En cuanto a las variables contextuales relacionadas a la estructura de la clase que influyen sobre las metas adoptadas, se aplican varias estrategias para favorecer la adopción de metas de aprendizaje, aunque algunas de ellas se aplican de forma insuficiente.

En relación a las tareas y actividades de aprendizaje, la mayoría de los encuestados cree que los profesores dictan contenidos significativos de las materias. Pero no todos piensan que los profesores diseñan exámenes que contribuyen al aprendizaje, ya que para un cuarenta y nueve por ciento (49%) los exámenes sí contribuyen al aprendizaje, un cuarenta por ciento (40%) piensa lo contrario y un nueve por ciento (9%) considera que sólo en algunas ocasiones.

Respecto a la estrategia relacionada a la distribución de autoridad o responsabilidad dentro de la clase, tampoco se aplica por completo en la facultad, debido a que para un cuarenta y seis por ciento (46%) de los alumnos las clases sí promueven su participación; mientras que para un cuarenta y siete por ciento (47%) todo lo contrario.

Por último, en cuanto a la estrategia referida a las prácticas de evaluación, los resultados también son muy divididos, porque para un cuarenta y cuatro por ciento (44%) de los estudiantes los sistemas de evaluación de la facultad sí promueven los errores o aplazos como parte del proceso de aprendizaje, ya que consideran que el hecho de desaprobarse los lleva a esforzarse y persistir en la preparación con éxito de la materia, lo cual implica un aprendizaje y maduración de los contenidos de la asignatura; mientras que para un cincuenta y cinco por ciento (55%) los errores no se promueven como parte del proceso de aprendizaje, ya que sostienen que muchas veces los exámenes no son evaluativos de los contenidos de la materia.

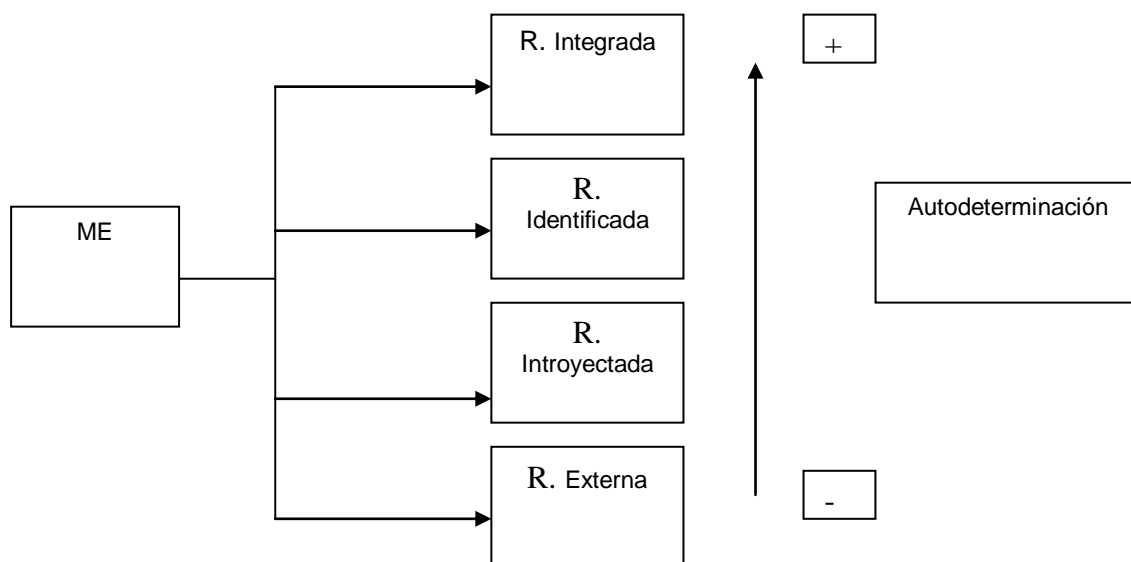
Entonces, se puede concluir que los alumnos presentan un autoconcepto elevado y adoptan metas de aprendizaje; por lo tanto, existe un predominio de la motivación intrínseca, desde el punto de vista de la Teoría del Autoconcepto. Pero por otro lado, la facultad en algunos casos promueve insuficientemente las bases para que los estudiantes desarrollen patrones motivacionales de

dominio, es decir, de aprendizaje que se caracterizan por un alto interés intrínseco por la tarea.

En cuanto a la otra parte de la encuesta, tiene como objetivo establecer el grado de autodeterminación de los comportamientos académicos de los alumnos respectivos. Esta parte se desarrolló en base al continuo propuesto por la TAD, según la perspectiva de la autonomía.

El continuo fluye desde la amotivación, caracterizada por conductas sin motivaciones e intenciones; luego por la motivación extrínseca, que se refiere a conductas reguladas de menor a mayor autodeterminación, que implican involucrarse en actividades controladas; y finalmente la motivación intrínseca, que se relaciona a conductas dirigidas por la voluntad de la persona, donde se trata de un estado de verdadera autodeterminación.

Figura 11: Tipos de motivación extrínseca



Fuente: Elaboración propia.

Para determinar el grado de autodeterminación de los comportamientos de los alumnos, se les pidió a los mismos que en primer lugar eligieran la conducta con la que más se identificaban entre varias conductas representativas de los diferentes tipos de motivación.

En segundo lugar, se evaluó la atribución de causalidad de los alumnos, es decir en qué grado las conductas intencionales son iniciadas y reguladas autónomamente. Mientras que en tercer lugar, se les preguntó sobre el grado de libertad con el que realizan las tareas y el por qué asisten a clases.

Luego, la encuesta se desarrolló en base a las subteorías que forman parte de la TAD. En cuanto a la Teoría de las Necesidades Básicas, se les pidió a los encuestados que eligieran qué necesidades satisfacen en contextos educativos.

A continuación, según la Teoría de la Evaluación Cognitiva, se les preguntó sobre el nivel de desafío y retroalimentación que le ofrece la facultad, ya que esta teoría sostiene que si una persona se encuentra en una situación que le ofrece desafíos y retroalimentación su MI aumentará.

Después, según la Teoría del Contexto Social, se evaluó si los alumnos perciben a la facultad como un contexto controlador o como un contexto que apoya a su autonomía.

Además se les preguntó si la facultad promueve la participación y la interacción social, y en qué contextos deciden con libertad, ya que el contexto es un aspecto fundamental para mantener la MI y lograr ser más autodeterminado en la ME. Por último, se les preguntó si estaban convencidos de la carrera que estudian y por qué, con el fin de confirmar el grado de autodeterminación.

Los resultados obtenidos al aplicar la segunda parte de la encuesta reflejan que la mayoría de los estudiantes asisten a la facultad porque saben cuál es el futuro laboral que persiguen y la educación que reciben los ayudará a lograrlo; lo que representa a la regulación integrada, que se caracteriza en que

el individuo reconoce un valor en la tarea y acepta la responsabilidad de realizarla estableciendo relaciones entre sus necesidades, valores y metas individuales.

La regulación integrada representa el estado más autónomo de la ME e incluso muchos autores sugieren que podría ser más relevante que la MI, debido a que los valores asociados a la conducta podrían anular los factores que dificultan su realización y así mantener la persistencia en las tareas que resulten interesantes en sí mismas.

Entonces, los alumnos piensan que su conducta académica tiene un valor y la ejecutan por elección propia, lo que indica que el comportamiento que realizan intencionalmente es iniciado y regulado autónomamente; es decir que presentan un locus de causalidad interno.

Sin embargo, un setenta y ocho por ciento (78%) de los encuestados declaró que algunas tareas ya están predeterminadas por la facultad como por ejemplo ciertos trabajos prácticos o material didáctico, entre otros, lo cual no beneficia al grado de autodeterminación de sus conductas. De todas formas, asisten a clases porque su principal interés consiste en aprender y tener conocimientos; y no porque sea obligatorio.

Continuando con el análisis de los resultados, se observa que los alumnos satisfacen las necesidades básicas en contextos educativos, las cuales son las necesidades de autonomía, de competencia y de compromisos en las relaciones. Es esencial que los alumnos satisfagan estas necesidades para que logren bienestar psicológico, ya que esta satisfacción les permite alcanzar un alto nivel de autodeterminación y personalidad integrada.

Las metas de aprendizajes que adoptan los estudiantes favorece la satisfacción de las necesidades básicas, en especial las de competencia y autonomía. Del mismo modo, las interacciones sociales facilitan la satisfacción de las necesidades básicas, sobre todo las de compromiso en las relaciones.

Respecto al contexto que representa la facultad, por un lado los estudiantes piensan que la misma les ofrece desafíos y retroalimentación, lo que favorece a la MI y a las conductas más autónomas de la ME, debido a que cuando una persona se enfrenta a situaciones que le proporcionan desafíos y retroalimentación su autodeterminación aumenta, aunque también es necesario que la tarea presente cierto grado de interés, novedad y desafío; caso contrario es muy probable que se requiera de la ME.

Por otro lado, si bien para un cincuenta por ciento (50%) de los alumnos la facultad es un contexto que apoya a la autonomía, donde actúan en base a sus propias elecciones; para el otro cincuenta por ciento (50%) es un contexto controlador, donde se sienten presionados a actuar de determinadas formas.

A su vez, el grado en que la facultad promueve la participación de los estudiantes y las interacciones sociales es en términos medios; lo cual se puede deber a la gran cantidad de alumnos que hay en las clases, a la gran cantidad de contenidos que se dictan en las mismas o simplemente a la estrategia metodológica que adopta el profesor.

Siguiendo con el análisis del contexto social, los alumnos contestaron que deciden libremente en los tres contextos principales en los que actúa una persona, los cuales son el contexto educativo, el de ocio y el de las relaciones interpersonales. Esto indica que los estudiantes no sólo son autodeterminados en el contexto de ocio y en el de las relaciones interpersonales sino también en el educativo.

Tanto el contexto social de la facultad como las interacciones sociales que se producen en el mismo influyen no sólo en las conductas de los alumnos sino también en su desarrollo personal, y particularmente en sus percepciones de autonomía y competencia.

Finalmente, ellos respondieron que estaban convencidos de la carrera que estudian, básicamente porque les gusta, es decir por el interés intrínseco de la carrera. De esta manera, se concluye que los alumnos tienen una conducta autodeterminada, confirmando así el predominio de la motivación intrínseca en contextos académicos desde el punto de vista de la TAD.

En síntesis, se puede concluir que los alumnos tienen un autoconcepto alto y una autodeterminación elevada, lo que confirma la hipótesis planteada relacionada al predominio de la motivación intrínseca respecto a la motivación extrínseca de los alumnos del último año de la FCE de la UNC.

Esto indica que los alumnos regulan sus conductas a través de su autoconcepto, obtenido del proceso de autoevaluación, y también de forma autónoma, es decir en base a la libre voluntad de elección.

Sin embargo, en base a los resultados obtenidos, se puede observar que la facultad aplica de forma insuficiente ciertas estrategias para favorecer las metas de aprendizaje que adoptan los alumnos y su MI o conductas más autodeterminadas.

Por eso, se recomienda que la facultad siga promoviendo la participación de los alumnos, las interacciones sociales de los mismos, la contribución tanto de los exámenes como de los errores o aplazos de los exámenes en el proceso de aprendizaje y las tareas académicas de libre elección.

En este sentido, hay que recalcar que la facultad promueve la participación de los alumnos no sólo haciendo participar a los mismos en clases sino también a través de las exposiciones de los trabajos prácticos y las clases de consultas, entre otros.

Del mismo modo, la facultad permite, sobre todo en el último año de la carrera, ciertas tareas de libre elección como cursar materias electivas, también elegir la bibliografía complementaria, los temas de los trabajos prácticos, los equipos de estudios y las empresas para hacer las prácticas profesionales, etc.

En fin, se recomienda la aplicación de cualquier estrategia, tanto desde el punto de vista de la facultad como del estudiante, para mantener y promover la MI de los mismos.

En base a todo lo desarrollado en este capítulo, queda determinada la orientación motivacional de estos alumnos, objetivo del presente trabajo de investigación, y se confirma la hipótesis planteada. Mientras que en el siguiente capítulo se procederá a obtener las conclusiones relevantes.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas del trabajo de investigación llevado a cabo son variadas, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. En primer lugar, se concluye en definir a la motivación como *“el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”*.

En segundo lugar, podemos concluir que la motivación debe abordarse tanto desde el punto de vista personal como contextual, ya que el contexto es un aspecto fundamental para mantener la MI de los alumnos.

Respecto a los resultados obtenidos de la aplicación de ambas teorías, se concluyó que la mayoría de los alumnos tiene un autoconcepto bien desarrollado porque presentan un componente de expectativas alto, es decir que tienen altas percepciones de capacidad; al igual que el componente de valor que también es elevado, por eso, adoptan metas de aprendizaje, porque su principal interés consiste en aprender y mejorar sus conocimientos.

Sin embargo, presentan un componente afectivo moderado, esto se debe a que experimentan emociones negativas al rendir; pero a su vez, regulan estas emociones y como consecuencia pueden aumentar su propia motivación.

Al mismo tiempo, presentan una gran autonomía de sus conductas, porque reconocen un valor en las actividades académicas y deciden realizarlas, por lo tanto, actúan en base a su voluntad de elección y son ellos mismos los determinantes de su comportamiento.

Además se observa que los alumnos no sólo actúan autónomamente en sus actividades académicas sino también en las actividades relacionadas al ocio y a las relaciones interpersonales, los cuales son los tres contextos principales en los que actúa una persona.

De esta manera, se confirma el predominio de la MI, según ambos enfoques, cuya regulación de la conducta se realiza a través del autoconcepto, obtenido del proceso de autoevaluación, y de manera autónoma, según las opciones de elección.

Por eso, los alumnos al tener un autoconcepto alto atribuyen sus éxitos y fracasos a causas internas (locus de control interno); y debido a que también tienen una autodeterminación alta, inician y regulan sus conductas en base a un suceso interno o un suceso ambiental informativo en lugar de controlador (locus de causalidad interno).

Las respectivas teorías consideran que tanto el contexto social como las interacciones sociales son fundamentales para mantener la MI de los alumnos. En este sentido, tanto las interacciones sociales como la adopción de metas de aprendizaje facilitan la satisfacción de las necesidades de autonomía, de competencia y de compromiso en las relaciones. Satisfacer estas necesidades básicas implica mayor bienestar psicológico y una personalidad más integrada y autodeterminada.

En cuanto al contexto, es necesario que este orientado a la autonomía de los alumnos, es decir que les permita realizar tareas académicas de libre elección y que además ofrezca desafío y retroalimentación.

Por lo tanto, el desafío de la facultad consiste en seguir desarrollando un contexto orientado a la autonomía, como también seguir promoviendo la participación de los alumnos y sus interacciones sociales, y todas aquellas estrategias que favorezcan la MI de los alumnos y sus conductas más autodeterminadas.

Por otro lado, se concluyó que los alumnos pueden tener distintas motivaciones según la conducta que realicen y en función de los factores personales y contextuales; aunque la tendencia natural de las personas es desarrollar su autoconcepto y autonomía.

Así, hay alumnos que tienen una MI, una regulación integrada o una regulación identificada, cuando poseen un autoconcepto y una autodeterminación elevada. Otros tienen una regulación identificada atenuada cuando su autoconcepto es bajo pero su autodeterminación es elevada.

Mientras que aquellos que poseen un autoconcepto alto y una autodeterminación baja presentan una regulación introyectada. Y por último, cuando los alumnos poseen tanto un autoconcepto como una autodeterminación baja presentan una ME; y si además poseen percepciones de incompetencia pueden llegar a presentar amotivación.

Los alumnos que tienen un autoconcepto alto y una autodeterminación elevada, presentan una MI o los estado más autónomo de la ME, los cuales son la Regulación Integrada o la Regulación Identificada.

En la MI los alumnos realizan las actividades por la satisfacción inherente en sí misma sin necesidad de reforzamientos externos. Mientras que en la Regulación Integrada los alumnos se identifican con el valor de la conducta y aceptan realizarla. Y en el caso de la Regulación Identificada, los estudiantes reconocen un valor en la actividad y la ejecutan por elección propia. En estos casos, los alumnos se sienten capaces de realizar la actividad y además eligen llevarla a cabo.

Mientras que los alumnos que tienen un autoconcepto bajo pero una autodeterminación elevada presentan una Regulación Identificada Atenuada, ya que a pesar de que presentan percepciones de incompetencia, reconocen un valor en la actividad académica y deciden realizarla.

Por otro lado, los estudiantes que tienen un autoconcepto alto pero una autodeterminación baja, presentan una Regulación Introyectada, debido a que reconocen un valor en la tarea pero no se identifican con él y lo asumen como propio. En este caso los alumnos deciden realizar las actividades académicas para obtener cierto reconocimiento social, por obligación o por alguna presión o sentimiento de culpa.

Finalmente, aquellos alumnos que presentan un autoconcepto y una autodeterminación baja, presentan una ME, debido a que realizan las tareas para obtener algún logro. Y si además presentan falta de motivación y de intención pueden llegar a tener una Amotivación de sus conductas.

Respecto a los resultados obtenidos, los mismos muestran que el ochenta y ocho por ciento (88%) de los encuestados presenta un autoconcepto y una autodeterminación alta, como consecuencia presentan un predominio de la MI; mientras que un once por ciento (11%) tiene un autoconcepto y una autodeterminación baja, debido a que poseen una ME de sus conductas.

A su vez, dentro del ochenta y ocho por ciento que presentan una MI, un veintitrés por ciento (23%) tiene una regulación identificada de sus conductas; un (50%) presenta una regulación integrada; y el quince por ciento restante (15%) tiene un interés intrínseco en estudiar.

Tabla 4: Clases de motivación según la teoría del autoconcepto y la TAD

	Autoconcepto Alto (Percepciones de Competencia)	Autoconcepto Bajo (Percepciones de Incompetencia)
Autodeterminación Alta (Voluntad de Elección)	MI Regulación Integrada Regulación Identificada	Regulación Identificada Atenuada
Autodeterminación Baja (Control)	Regulación Introyectada	ME Amotivación

Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo, si los estudiantes tienen una orientación a la autonomía y la facultad también, se favorece a la MI o a las conductas más autodeterminadas de los mismos. Mientras que si el contexto es controlador presentan una regulación identificada atenuada, debido a que si bien el contexto presiona a los alumnos a actuar de determinadas formas, ellos sin embargo, regulan sus conductas en base a las posibilidades y opciones de elección.

Por otro lado, si los alumnos regulan sus conductas en base a factores externos (orientación de control) y el contexto está orientado a la autonomía, es decir que promueve tareas de libre elección, los mismos presentan una regulación introyectada. Y si tanto los alumnos como el contexto de la facultad están orientados al control, se favorece a la ME.

Sin embargo, en el caso que los alumnos posean una orientación impersonal, los mismos presentarán una amotivación, independientemente de si el contexto apoya a la autonomía o no.

Tabla 5: Clases de motivación según la orientación de los estudiantes y el contexto de la facultad

	Contexto Autónomo (Tareas de libre elección)	Contexto Controlador (Tareas Determinadas)
Orientación a la Autonomía (Voluntad de Elección)	MI Regulación Integrada Regulación Identificada	Regulación Identificada Atenuada
Orientación al Control (Dependencia a Factores Externos)	Regulación Introyectada	ME

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, la mayoría de los encuestados están orientados a la autonomía, debido a que regulan sus conductas en base a las opciones de elección. En cuanto a la facultad, también está orientada a la autonomía porque dicta actividades de libre elección y permite que los estudiantes actúen según las opciones de elección, pero su orientación es más atenuada, ya que sólo para un cincuenta por ciento (50%) la facultad apoya a su autonomía; para un veinticuatro por ciento (24%) también les permite realizar tareas de libre elección y para un setenta y cuatro por ciento (74%) la facultad además ofrece desafíos y retroalimentación.

Por lo tanto, se vuelve a confirmar el predominio de la MI y autodeterminación de las conductas de los alumnos, pero esta vez según la orientación de los mismos y de la facultad respecto a la autonomía.

En cuanto a la adopción de metas de los estudiantes, se llegó a la conclusión de que cuando los alumnos tienen un componente de valor alto adoptan metas de aprendizaje, independientemente de sus percepciones de capacidad, es decir, que tanto los estudiantes que tienen una capacidad alta como baja, adoptan metas de aprendizaje cuando tienen un componente de valor alto, ya que su interés radica en aprender y mejorar sus conocimientos, inclusive se implican en tareas desafiantes a pesar del riesgo al fracaso que presentan.

Pero si el componente de valor es bajo al igual que su capacidad, los estudiantes adoptan metas de rendimiento y se implican en tareas moderadamente fáciles para evitar el riesgo al fracaso y muestras de incompetencia. Sin embargo, si los alumnos tienen un componente de valor bajo pero se consideran capaces, adoptan metas de rendimiento atenuado y se implican en aquellas tareas moderadamente difíciles que aseguren cierta muestra de competencia.

En esta investigación, la mayoría de los alumnos (70%) presenta metas de aprendizajes como consecuencia de un componente de valor alto y percepciones de competencia. Mientras que el otro treinta por ciento (30%) presenta metas de rendimiento atenuado, ya que si bien su principal interés consiste en demostrar sus competencias y evitar las valoraciones negativas, también tienen percepciones de capacidad y por eso, se implican en tareas de dificultad media que aseguren ciertas muestras de competencia.

Tabla 6: Clases de metas académicas según las percepciones de capacidad

	Capacidad Alta	Capacidad Baja
Componente de Valor Alto (Metas de Aprendizaje)	Metas de Aprendizaje	Metas de Aprendizaje
Componente de Valor Bajo (Metas de Rendimiento)	Metas de Rendimiento Atenuado	Metas de Rendimiento

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se concluye el presente trabajo de investigación, quedando determinada la orientación motivacional de los alumnos del último año de la FCE, objetivo de la investigación; y confirmando la hipótesis planteada referida al predominio de la MI respecto a la ME.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBESA, Mabel (2000): **“La Motivación y el Trabajo”**, Serie Cuadernos de Administración, Número 123, División Publicaciones de la FCE de la UNC, 17.
- GUADAGNINI, Romina (2005): **“Comportamiento Organizacional”**, Apuntes de la Materia, Mendoza, 30.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (1998): **“Metodología de la Investigación”**, McGraw Hill, Colombia, 501.
- PITHOD, Abelardo (1993): **“Comportamiento Organizacional. Psicología de las Organizaciones”**, Docencia, Bs. As., 253.
- PSICOTHEMA (1996): **“Una Aproximación Teórica al Concepto de Metas Académicas y su Relación con la Motivación Escolar”**, Psicothema, Vol 8, Nº 1, 16.
- ROBBINS, Stephen (1999): **“Comportamiento Organizacional”**, Prentice Hall, México, 816.
- SUÁREZ VIERA, Zoila del Cristo (2008): **“Motivación Académica en Estudiantes de Enseñanza Secundaria Postobligatoria en la Isla de Gran Canaria”**, Tesis, España, 305.
- VALLE, Antonio; CABANACH, Ramón; RODRIGUEZ, Susana; NUÑEZ José y GONZÁLEZ PIENDA Julio (2006): **“Metas Académicas, Estrategias Cognitivas y Estrategias de Autorregulación del Estudio”**, Psicothema, Vol 18, 2.
- VOLMAE PSICOLÓGOS (2011): **“Problemas de Motivación Académica”**, 2. Disponible en www.volmae.es.com (Agosto, 2011).
- ZIKMUND, William (1996): **“Investigación de Mercados”**, Pearson Educación, EEUU, 739.

ANEXOS

**CUESTIONARIO
AUTOCONCEPTO**

Apellido y Nombre:

Carrera:

Número de legajo:

1. ¿Qué imagen tiene de si mismo/a como estudiante?
 Regular Buena Muy Buena
2. ¿Se siente capaz de estudiar esta carrera?
 Poco Capaz Capaz Muy Capaz
3. ¿Qué expectativas tiene como estudiante?
 Regulares Buenas Muy Buenas
4. Respecto a su competencia, ¿Ud. Se considera?
 Poco Competente Competente Muy Competente
5. ¿Qué desempeño tiene en la facultad?
 Regular Bueno Muy bueno
6. ¿A qué factores atribuye sus éxitos?
7. ¿A qué factores atribuye sus fracasos?
8. ¿Por qué estudia esta carrera?
9. Su principal interés en estudiar está más relacionado en
 Adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos
 Recibirse y demostrar sus competencias
10. ¿Qué le interesa más?
 Adquirir nuevas competencias
 Demostrar sus competencias

11. Usted prefiere involucrarse en

Tareas desafiantes, aunque presenten un alto riesgo al fracaso

Tareas menos desafiantes y evitar el riesgo al fracaso

12. ¿Qué emociones experimenta cuando rinde un examen?

13. ¿Usted generalmente reconoce y autoregula sus propias emociones?

A veces Frecuentemente Muy Frecuentemente

14. ¿Usted cree que un mayor esfuerzo se relaciona más con?

Mayor Capacidad

Menor Capacidad

15. ¿Con qué frecuencia utiliza técnicas de estudio como tomar apuntes, realizar resúmenes, esquemas, gráficos o consultar bibliografía complementaria, entre otros?

A veces Frecuentemente Muy Frecuentemente

16. ¿Qué tan significativa es la interacción con sus padres, compañeros y profesores?

Poco Significativa Significativa Muy Significativa

17. ¿Usted cree que los profesores dictan contenidos significativos de las materias en las clases?

Si No

18. ¿Usted cree que los profesores diseñan exámenes que contribuyen al aprendizaje?

Si No

19. ¿Según usted el dictado de clases promueve la participación del alumno?

Si No

20. ¿Usted cree que los sistemas de evaluación diseñados en la Facultad promueven los errores como parte del proceso de aprendizaje?

Si No

**CUESTIONARIO
AUTODETERMINACIÓN**

Apellido y Nombre:

Carrera:

Número de Legajo:

1. ¿Por qué asiste a la facultad?

- No sabe
- Para conseguir en un futuro un trabajo prestigioso y bien remunerado
- Para demostrar su capacidad para finalizar la carrera
- Porque cree que la educación que recibirá mejorará su competencia laboral
- Porque sabe cuál es el futuro laboral que persigue y está convencido que la educación que recibe lo ayudará a lograrlo
- Porque disfruta de lo que aprende

2. Respecto a su conducta...

- Tiene poca relación con los resultados deseados
- Está regulada por medios externos como recompensas, miedos o reglas
- Tiene un valor pero no se identifica con el
- Tiene un valor y la ejecuta por elección propia
- Lo/a satisface por si misma

3. Usted cree que en la facultad...

- Las tareas como el material, los temas de los trabajos prácticos, entre otros ya están determinadas
- Puede realizar tareas de libre elección como elegir las materias a cursar, la bibliografía o los temas de los trabajos prácticos, etc.
- No tiene demasiada intención de realizar tareas

4. ¿Por qué asiste a clases?

- Para aprender y tener conocimientos
- Porque es obligatorio
- No sabe muy bien por qué

5. Durante el cursado de la carrera, ¿qué necesidades cree que está satisfaciendo?

- Necesidades de Autonomía
- Necesidades de Competencia
- Necesidades de Compromiso en las Relaciones
- Todas las anteriores
- Otras:

6. ¿Usted piensa que la facultad le ofrece desafíos, retroalimentación y apoyo a la autonomía?

- Si
- No

7. La facultad como contexto...

- Es un contexto controlador, donde se siente presionado a actuar de determinadas formas
- Es un contexto que apoya a la autonomía, donde actúa en base a sus elecciones

8. ¿En qué grado la facultad promueve la participación de los alumnos y la interacción con los compañeros y profesores?

- Bajo Medio Alto

9. ¿En qué contexto decide con libertad?

- Educativo
- Ocio
- Otros:
- Relaciones Interpersonales
- Todos los anteriores

10. ¿Está convencido de la carrera que estudia?

- Si No No se

¿Por qué?:

Declaración Jurada Resolución 212/99-CD

“El autor de este trabajo declara que fue elaborado sin utilizar ningún otro material que no haya dado a conocer en las referencias, que nunca fue presentado para su evaluación en carreras universitarias y que no transgredí o afecta derecho de terceros”

Mendoza, 29 de Septiembre de 2011

Guadagnini Romina

Apellido y Nombre

24357

Nº Registro

Firma