

MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: METAS VITALES Y ACTITUDES DE APRENDIZAJE

Motivation in university students: life goals and learning attitudes

ENCARNACIÓN MORAL PAJARES, CRISTINA PEDROSA ORTEGA, LETICIA GALLEGO VALERO,
CONCEPCIÓN MARTÍNEZ ALCALÁ, RAQUEL BARREDA TARRAZONA
Universidad de Jaén, España

KEYWORDS

*Motivation
Life goals
Learning attitudes
Higher Education
Teaching
Active learning
Teacher recommendations*

ABSTRACT

The methodological renewal promoted by the EHEA implies a new didactic approach, giving greater importance to motivational learning than to teaching. In this context, students' life goals and their attitude towards learning are key determinants of their motivation. The aim of this work is to analyse the motivational and learning orientations of students in the Faculty of Social and Legal Sciences at the University of Jaén in order to propose actions, procedures, tactics and resources to the teaching staff that will have a favourable influence on student motivation, encourage participation and attendance in class and contribute to active learning.

PALABRAS CLAVE

*Motivación
Metas vitales
Actitudes aprendizaje
Educación Superior
Enseñanza
Aprendizaje activo
Recomendaciones docentes*

RESUMEN

La renovación metodológica que impulsa el EEES implica un nuevo enfoque didáctico, dándole mayor importancia al aprendizaje motivacional que a la enseñanza. En este contexto, las metas vitales del alumnado y su actitud ante el aprendizaje son determinantes clave en su motivación. El objetivo de este trabajo es analizar las orientaciones motivacionales y de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén para proponer al profesorado actuaciones, procedimientos, tácticas, y recursos que influyan favorablemente en la motivación del alumnado, impulsen la participación y asistencia a clase y contribuyan a un aprendizaje activo.

Recibido: 17/ 08 / 2022

Aceptado: 20/ 10 / 2022

1. Introducción

El proceso de reestructuración que han experimentado las universidades con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) enfatiza y aumenta el desarrollo de las capacidades y de los componentes que permitan que el estudiante universitario se maneje y se habitúe a las exigencias de la sociedad (Garrote y Jiménez-Fernández, 2018). En este contexto, resulta clave reflexionar sobre qué actuaciones es posible emprender para motivar a los alumnos, con el propósito de que su aprendizaje sea más autónomo, completo y resiliente.

La motivación es un elemento principal en la explicación de la conducta humana, es la causa, interés o necesidad que estimula a una persona a emprender una acción o un conjunto de acciones determinadas. La motivación educativa se puede considerar como un proceso psicológico que determina la realización de actividades, contribuye a la participación del alumno de forma activa y persistente, y posibilita el aprendizaje (Sánchez, 1998). Para Montico (2004) un alumno motivado es aquel que (i) convierte su interés por estudiar una disciplina en acciones concretas, como realizar una búsqueda bibliográfica; (ii) dirige sus estudios hacia metas concretas, y (iii) su esfuerzo y persistencia le permiten conseguir las metas predeterminadas.

El interés de los estudiantes por una materia concreta está influido por una amplia variedad de aspectos tales como la consecución de un futuro mejor, el logro de éxito económico y otros más de carácter personal como la adquisición de conocimientos, el deseo de superación personal o tener mejores opciones en el trabajo. Todos ellos conforman un agregado de metas vitales que condicionan la disposición del alumnado (Álvarez, 2005). Asimismo, el grado de implicación del discente en el desarrollo de tareas y acciones específicas que contribuyan a su aprendizaje determinan, en gran parte, su motivación.

A partir de los argumentos expuestos el objetivo de esta investigación es analizar metas vitales y actitudes de aprendizaje que condicionan las orientaciones motivacionales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y, a partir del conocimiento, proponer al profesorado acciones, procedimientos, tácticas, y recursos que influyan favorablemente en la motivación del alumnado, impulsen la participación y asistencia a clase y contribuyan a un aprendizaje activo. Concretamente se trata de analizar ciertos factores que, según la literatura revisada, condicionan la motivación y el aprendizaje del alumnado universitario e identificar actuaciones a desarrollar por el docente para influir positivamente sobre las actitudes, el interés y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo se ha estructurado en seis apartados. En este primero, a modo de introducción, se justifica la importancia del estudio, se referencian argumentos sobre la necesidad de estudiar la motivación de los estudiantes universitarios y, en concreto, los factores que determinan sus metas vitales y actitudes de aprendizaje, y se exponen los objetivos de la investigación. En segundo lugar, se recoge la fundamentación teórica seguida del tercer apartado en el que se explica la metodología seguida para la recopilación y el análisis de los datos que fundamentan el estudio empírico. En cuarto lugar, se presentan los principales resultados obtenidos. En quinto lugar, se recoge la discusión y las conclusiones que se derivan del estudio realizado. Y, por último, se indican los agradecimientos.

2. Fundamentación Teórica

La investigación de la motivación en el ámbito educativo adquirió protagonismo durante la década de los ochenta del siglo pasado (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Weiner, 1985, Ames y Archer, 1988; Pintrich, 1988; Pintrich y De Groot, 1990), analizándose, entre otros aspectos, su contribución junto con la inteligencia y las diferencias individuales a explicar el rendimiento del estudiante (Cardozo, 2008). La motivación para aprender es definida como "la configuración individual de la personalidad que induce la actuación del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) y que está determinada por las expectativas, metas y nivel de satisfacción de estos; así como por los recursos didácticos que utiliza el profesor durante la dirección de dicho proceso (Morales et al., 2015). Por tanto, está conformada por un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Bolles, 1978; Beltrán, 1993 y Mc Clelland, 1989).

Tradicionalmente se ha diferenciado entre motivación extrínseca e intrínseca (Domínguez y Pino, 2004; Moreno-Murcia et al., 2013). La primera, es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin, proviene de estímulos o recompensas externas, como las calificaciones, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, conseguir recompensas, etc. La motivación intrínseca surge de los incentivos que yacen en la tarea misma, en su dificultad, en el desafío o estímulo que representa, siendo ésta en la que el docente puede desempeñar un papel importante, al poder actuar para crear un ambiente de aprendizaje que haga que el estudiante se implique (Orbegoso, 2016), lo que influirá en la manera de aprender y afrontar las tareas de estudio (Garrote y Jiménez-Fernández, 2018). Cuando las actividades académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión (Lamas, 2008).

Los aspectos que influyen en la motivación de los estudiantes han sido analizados por diferentes autores con distintas metodologías y enfoques (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013). En el ámbito universitario destacan las contribuciones de dos instituciones. Por un lado, la Universidad de Texas, con Weinstein, Schulte y Palmer (1987), que crearon el cuestionario LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), sobre estrategias de aprendizaje y

algunos aspectos motivacionales (Cano, 2006) y, por otro, la Universidad de Michigan con Printrich, Smith, García y Mckeachie (1993), que diseñaron el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Schunk y Luque, 2006), que integra múltiples factores. Este segundo modelo se apoya en una concepción social-cognitiva de la motivación y de las estrategias de aprendizaje y considera al estudiante como un procesador activo de información, cuyas creencias y conocimientos son mediadores importantes de su desempeño.

La propuesta de la Universidad de Michigan y los resultados de diferentes investigaciones como las de Roces et al. (1995); Martínez y Galán (2000); Rinaudo et al. (2003); Boza-Carreño y Méndez-Garrido (2013); y Garrote y Jiménez-Fernández (2018), permiten identificar como factores relacionados con la motivación del estudiante universitario los siguientes: (i) la consecución de metas vitales, entre las que se incluyen mejorar la comprensión de las cosas, promover la justicia o ganar dinero; (ii) motivos individuales, como la profesión que se quiere ejercer, la metodología del docente o la propia satisfacción personal; (iii) la actitud ante el aprendizaje, manifiesta en la disposición para la realización de tareas o la diligencia en su desarrollo; (iv) las condiciones e implicaciones en el estudio y (v) las estrategias de aprendizaje aplicadas, como la búsqueda de información complementaria o la realización de ejercicios de síntesis, la elaboración y organización de los materiales de estudio.

La implicación activa del alumnado en su proceso de adquisición de conocimiento es mayor cuando percibe que tiene las competencias necesarias para afrontarlo y unas altas expectativas de autoeficacia (Inglés et al., 2015). No obstante, cuando trasladamos esa necesidad natural de aprender del ser humano a entornos y contenidos formales de educación institucionalizada, no siempre la motivación por aprender cristaliza o se manifiesta con la misma intensidad (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013).

La motivación implica un conjunto de elementos que fundamentan la activación, dirección y persistencia de la conducta y, por tanto, es más un proceso que un producto, que dirige hacia una meta u objetivo. Así, aunque la motivación en educación se ha relacionado siempre con el rendimiento, también puede influir en el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013). Si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso le motiva a establecer nuevas metas y desafíos (Meece, 1991).

El interés en el aprendizaje está condicionado por aquello que se hace con, o por los alumnos, para incentivarlos, o también, a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento. Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje (Montico, 2004). En opinión de Colander (2007), gran parte del éxito de la docencia reside en la motivación, conseguir la disposición de los estudiantes para que aprendan. Sin embargo, enseñar es una actividad compleja, es un arte, que requiere transmitir la emoción que despierta el conocimiento. Para Garrote et al. (2016) es necesario que el profesorado tenga en cuenta las características de aprendizaje del alumnado de forma que la acción docente considere esta premisa con el fin de aunar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Aumentar la motivación personal de los estudiantes hacia el aprendizaje es una preocupación constante de los docentes de educación superior (Bara, 2001; García y Doménech, 2002; Orbegoso, 2016). Para ello, el docente debe conocer ¿qué motiva a los alumnos?, lo que le permitirá diseñar su docencia con la intención de generar e impulsar la intención de aprender del alumnado. De acuerdo con la propuesta de Pintrich y De Groot (1990) de la Universidad de Michigan son varios los componentes o dimensiones básicas de la motivación. De todos los considerados, en este trabajo se analizan dos. Por un lado, el componente de valor/metras vitales para dar respuesta a la cuestión ¿por qué aprendo?; y como segunda dimensión el compromiso/actitud ante el aprendizaje de los alumnos para responder a la cuestión de ¿puedo realizar las actividades necesarias para aprender?

3. Metodología

Para determinar los aspectos cognitivos de la motivación presentes entre los estudiantes se utilizó un cuestionario tipo CEAM II (Roces et al., 1995). El cuestionario, que fue validado por Boza-Carreño y Méndez-Garrido (2013), se limitó a los ítems con mayor peso para reducir su extensión de 40 ítems a 32. Una vez redefinido se testó en el grupo de estudiantes de cuarto curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas para comprobar si había problemas de comprensión. No fue necesario añadir, modificar o eliminar ningún ítem. Así pues, el cuestionario definitivo es una adaptación del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) diseñado por Printrich y De Groot (1990) y Printrich et al. (1993), que evalúa tanto las orientaciones motivacionales de los estudiantes como las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo. En el desarrollo de la investigación empírica, que fundamentan el análisis, se optó por el diseño de un cuestionario de preguntas cerradas, para facilitar las respuestas y controlar el nivel de univocidad, evitando así que los estudiantes se desorientasen a la hora de contestarlo. La muestra está compuesta por el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén.

Tal y como se presenta en la ficha técnica, la recogida de datos tuvo lugar durante el mes de noviembre de 2020 y mayo de 2021 a través de la plataforma de docencia virtual (ILIAS) mediante un cuestionario online auto-suministrado. Para el estudio realizado se han utilizado las respuestas de 523 alumnos de las siguientes titulaciones: Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) (151 alumnos); Grado en Derecho (149 alumnos); Grado en Finanzas y Contabilidad (GFICO) (39 alumnos); Grado en Administración y Gestión Pública

(GAP) (16 alumnos); Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (34 alumnos); Grado en Turismo (34 alumnos); Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (GDADE) (58 alumnos); Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad (GADE y GFICO) (23 alumnos); Grado en Estadística y Empresa (GEyE) (19 alumnos).

Tabla 1. Ficha técnica del estudio empírico

POBLACIÓN	
Población total	1.566 alumnos
Elementos de muestreo y alcance	Estudiantes de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén
Tiempo	23 de noviembre de 2020 a 11 de mayo de 2021
MUESTREO	
Tipo	Aleatorio estratificado.
Tamaño muestral	551 encuestas
Encuestas válidas	523 encuestas
Error muestral aproximado	3,87 % para $p = q = 0,5$ y un nivel de confianza del 95 %.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El total de preguntas que conforman el cuestionario es 21, de ellas sólo las referidas a metas vitales y actitudes ante el aprendizaje son las analizadas en lo que sigue. Concretamente, en la tabla 2 se especifican los ítems que fundamentan la investigación, que suman un total de 32. Se pidió a cada alumno participante que señale su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones propuestas, sabiendo que: 1=Nada de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo. La edad promedio de la muestra se sitúa en 21-22 años con una percepción de renta familiar media. Entre ellos el 38 % son hombres y el 62 % son mujeres.

Tabla 2. Categorías e ítems del cuestionario relativos a la motivación de los alumnos

CATEGORÍAS	ITEM
METAS VITALES	M1. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress
	M2. Estudiar me produce satisfacción
	M3. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico
	M4. Estudio para saber
	M5. Estudio para comprender en profundidad la materia
	M6. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual
	M7. Estudio para sentirme único, diferente a los demás
	M8. Estudio para ser mejor que los demás
	M9. Estudio para ser valorado por los demás
	M10. Estudio para asumir una responsabilidad social
	M11. Estudio para promover la justicia y la equidad
	M12. Estudio para poder ayudar a otros
	M13. Estudio para tener un futuro mejor
	M14. Estudio para ganar dinero
	M15. Estudio para tener una vida segura
ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE	A1. Me implico mucho en las actividades académicas
	A2. Confío en obtener buenas calificaciones
	A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios
	A4. Estudiar me genera ansiedad
	A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas
	A6. Me preocupa hacer todo bien
	A7. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea
	A8. Las tareas fáciles me parecen más atractivas
	A9. Hago solamente las tareas que me interesan
	A10. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles
	A11. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea
	A12. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí
	A13. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad
	A14. Atribuyo mis éxitos a mí mismo
	A15. Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí
	A16. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas
	A17. Me desmotivo fácilmente

Fuente: Elaboración propia, 2022.

La distribución por género que presenta la muestra es muy similar a la realidad que presenta el conjunto de la universidad española a nivel nacional, en la que un 40 % son hombres frente a un 60 % mujeres matriculadas en enseñanzas de grado y de primer y segundo ciclo en el curso 2019-2020, en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (INE 2019-20).

4. Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos del estudio realizado, que se han organizado en 2 subapartados: metas vitales y actitudes ante el aprendizaje relativos a la motivación de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén. El tratamiento de la información empírica se realiza con el programa estadístico SPSS.

4.1. Metas vitales

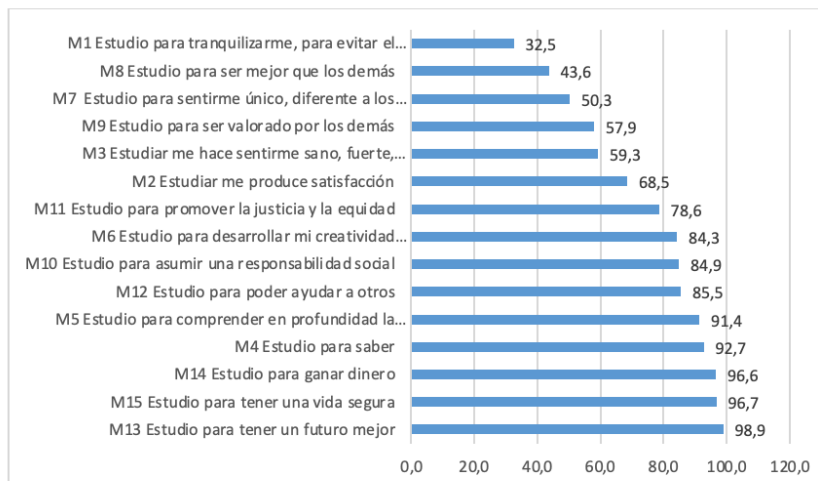
En la siguiente tabla 3 se recogen los porcentajes de frecuencia obtenidos por los alumnos de cada uno de los ítems de este apartado, así como las medias, mediana y su desviación estándar. Así mismo, en el gráfico 1 se representan los porcentajes acumulados de frecuencias de respuesta entre 3-5, ordenados en forma descendente.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencias, media, mediana y desviación estándar de metas vitales

	5	4	3	2	1	%ac.	Media	Mediana	Desv.est.
M1	2,87	7,46	22,18	28,87	38,62	100,00	2,07	2,00	1,078
M2	11,66	25,05	31,74	18,55	13	100,00	3,04	3,00	1,193
M3	7,84	19,31	32,12	25,05	15,68	100,00	2,79	3,00	1,158
M4	38,24	34,42	20,08	6,12	1,15	100,00	4,02	4,00	0,966
M5	30,02	38,43	22,94	6,69	1,91	100,00	3,88	4,00	0,978
M6	24,09	35,95	24,28	11,09	4,59	100,00	3,64	4,00	1,101
M7	10,52	18,93	20,84	18,93	30,78	100,00	2,59	3,00	1,367
M8	10,71	13,38	19,5	17,97	38,43	100,00	2,4	2,00	1,386
M9	12,05	18,74	27,15	15,68	26,39	100,00	2,74	3,00	1,349
M10	26	35,18	23,71	8,8	6,31	100,00	3,66	4,00	1,141
M11	29,83	28,68	20,08	10,52	10,9	100,00	3,56	4,00	1,308
M12	37,09	31,74	16,63	9,18	5,35	100,00	3,86	4,00	1,17
M13	82,22	14,15	2,49	0,38	0,76	100,00	4,77	5,00	0,586
M14	59,08	26	11,47	2,49	0,96	100,00	4,4	5,00	0,857
M15	67,11	22,75	6,88	2,49	0,76	100,00	4,53	5,00	0,793

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Gráfico 1. Metas vitales (% frecuencias acumulado 3-5)



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Las metas vitales de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén que han obtenido una mayor puntuación son las referidas a M13 Estudio para tener un futuro mejor (98,9%); M15 Estudio para tener una vida segura (96,7%); M14 Estudio para ganar dinero (96,6%), todas ellas relacionadas con asegurar el porvenir y el logro de unas condiciones de vida adecuadas, que garanticen su bienestar, con seguridad, competencia, dinero y éxito.

Como segundo bloque más valorado, se encuentran las metas cognitivas relacionadas con el saber y el comprender (Boza-Carreño y Méndez-Garrido, 2013). Así tenemos las metas M4 Estudio para saber (92,7%); y, M5 Estudio para comprender en profundidad la materia (91,4%). De estos dos primeros bloques, en más de un 90% los encuestados respondieron a las cuestiones formuladas sobre los aspectos considerados como: estoy de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Las metas sociales relativas a ayudar a los demás y a la responsabilidad social son consideradas, en conjunto, como de menor importancia. En esta categoría se incluyen las siguientes: M12 Estudio para poder ayudar a otros (85,5%); M10 Estudio para asumir una responsabilidad social (84,9%). Resultan escasamente significativas razones como: M1 Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress; M12 Estudio para ser mejor que los demás; M7 Estudio para sentirme único, diferente a los demás; o, M9 Estudio para ser valorado por los demás, todas ellas metas vitales afectivas y auto asertivas, en opinión de Boza-Carreño y Méndez-Garrido (2013).

4.2. Actitudes ante el aprendizaje

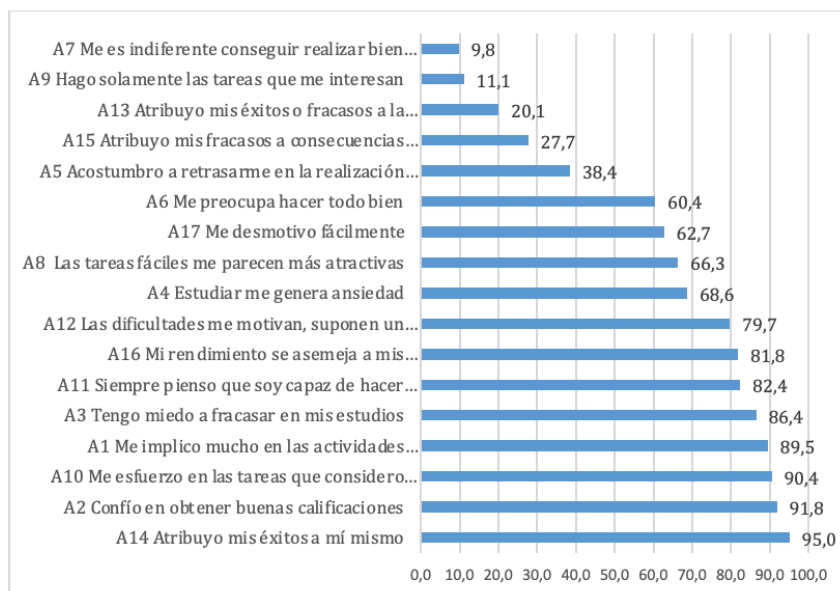
En la tabla 4 se recogen los porcentajes de respuesta de cada uno de los ítems que permiten concretar las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios encuestados, así como su media, mediana y desviación típica. Del mismo modo, el gráfico 2 representa los porcentajes acumulados de frecuencias de respuesta entre 3-5 de las actitudes ante el aprendizaje de los alumnos, ordenados en forma descendente.

Tabla 4. Porcentaje de frecuencias, media, mediana y desviación estándar de metas vitales

	5	4	3	2	1	%ac.	Media	Mediana	Desv.est.
A1	21,22	35,56	32,7	8,22	2,29	100,00	3,65	4,00	0,977
A2	20,84	43,59	27,34	6,88	1,34	100,00	3,76	4,00	0,906
A3	46,65	25,62	14,15	9,18	4,4	100,00	4,01	4,00	1,172
A4	19,12	22,18	27,34	22,94	8,41	100,00	3,21	3,00	1,23
A5	6,5	12,81	19,12	26,58	34,99	100,00	2,29	2,00	1,247
A6	22,18	21,03	17,21	15,68	23,9	100,00	3,02	3,00	1,488
A7	0,96	2,49	6,31	19,31	70,94	100,00	1,43	1,00	0,798
A8	11,66	19,31	35,37	21,22	12,43	100,00	2,97	3,00	1,171
A9	0,96	2,68	7,46	19,12	69,79	100,00	1,46	1,00	0,821
A10	42,83	32,5	15,11	4,21	5,35	100,00	4,03	4,00	1,109
A11	24,67	30,98	26,77	13,38	4,21	100,00	3,59	4,00	1,122
A12	18,74	28,3	32,7	13,96	6,31	100,00	3,39	3,00	1,128
A13	2,29	3,44	14,34	28,68	51,24	100,00	1,77	1,00	0,974
A14	39,01	40,15	15,87	4,21	0,76	100,00	4,12	4,00	0,879
A15	4,02	8,03	15,68	38,43	33,84	100,00	2,1	2,00	1,082
A16	9,56	32,89	39,39	13,19	4,97	100,00	3,29	3,00	0,98
A17	17,78	16,44	28,49	27,53	9,75	100,00	3,05	3,00	1,242

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Gráfico 2. Actitudes ante el aprendizaje (% frecuencias acumulado 3-5)



Fuente: Elaboración propia, 2022.

La actitud ante el aprendizaje muestra cómo el alumnado afronta la situación, es decir cómo es su comportamiento ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los ítems más valorados por la mayoría de los estudiantes encuestados de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén son los siguientes: A14 Atribuyo mis éxitos a mí mismo (95%); A2 Confío en obtener buenas calificaciones (91,8%); y, A10 Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles (90,4%). Más del 90% de los encuestados son los que están de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones anteriores.

Unos resultados que están en línea con el hecho de que un 81,85% responda que su rendimiento se asemeja a sus expectativas (A16), que un 82,4% declare estar de acuerdo con la afirmación sobre A11 Siempre pienso que soy capaz de hacer las tareas o que un 79,7% considere que las dificultades lo motivan, suponen un reto (A12). Sin embargo, sorprende que frente a la actitud que evidencian los datos referidos, entre un 86,4% declaren tener miedo a fracasar en los estudios (A3) o que un 68,6% afirme que estudiar le genera ansiedad (A4). Por su parte, las afirmaciones menos valoradas se refieren a: A7. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea (9,8%); A9 Hago solamente las tareas que me interesan (11,1%); o de atribución de logro externa (que se corresponde con los ítems A13 y A15).

En conjunto, se deduce una vinculación directa entre, por un lado, la percepción que el alumno tiene del esfuerzo que realiza y su compromiso con el estudio y, por otro, el miedo a fracasar o el stress que le genera estudiar. Por tanto, se puede apuntar que las actitudes ante el aprendizaje más significativas para el alumnado de las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas están relacionadas con la orientación al éxito y la atribución de logro interna, siendo las menos valoradas las actitudes relacionadas con la consecución de logro externo, así como la resignación ante el fracaso y en las actitudes de retraso y desinterés en la realización y entrega de actividades.

5. Discusión y Conclusiones

El aprendizaje universitario está condicionado por variables motivacionales y estrategias de aprendizaje, lo que exige disposición, intención, actitud suficiente para iniciar una nueva etapa formativa y, asimismo, capacidad y método para procesar información y aprenderla. Todo un conjunto de variables que, sin duda, determinan los resultados que se alcanzan por parte del alumnado. La mayor parte de los estudiantes llegan a la universidad habiendo utilizado únicamente la práctica de memorizar (Frese y Stewart, 1984). Sin embargo, los profesores universitarios no pueden limitarnos a achacar este déficit a las carencias de la educación precedente, sino buscar soluciones útiles en este nivel educativo (Roces et al., 1995).

En la actualidad, es práctica habitual en muchas universidades estadounidenses la aplicación de programas que tienen como objetivo una mejora de la motivación y de las estrategias de aprendizaje (Crawford, 1992; Pintrich et al., 1986; Weinstein, 1992) y se ha comprobado que estos programas producen mejoras notables en el rendimiento de los alumnos. Algunos de los contenidos que abarcan son: la identificación de metas, la administración del tiempo, la atención y concentración en clase y durante el estudio, la eliminación de la ansiedad, técnicas para hacer exámenes etc. (Roces et al., 1995).

En España, la aplicación de programas de este tipo en la universidad no está muy extendida, sería necesaria una mayor sensibilización sobre la utilidad de los mismos. Este tipo de entrenamientos deberían ir acompañados, además, de cambios en la forma de enseñar y de evaluar. Es necesario dejar de lado el énfasis que tradicionalmente se ha dado a la labor de transmisión de conocimientos del profesor al alumno dentro del ámbito universitario (lección magistral) y plantearse otro tipo de clases en las que el alumno se vea obligado a reflexionar, solucionar problemas, exponer sus puntos de vista (Roces et al., 1995), lo que influye positivamente en su motivación intrínseca. Weinstein (1992) declara que “aprender a aprender es quizás la meta más importante de la educación universitaria”.

En este trabajo se ha tratado de identificar, valorar y analizar los factores que condicionan la motivación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén y, concretamente, los referidos a metas vitales y actitudes ante el aprendizaje, con el propósito de a partir del conocimiento orientar las actuaciones de los docentes, dado que gran parte del éxito de su docencia deriva de la motivación que se transmite e impulsa. De forma esquemática, las principales conclusiones que se derivan del estudio son las siguientes:

1. En relación a las metas vitales cinco son las razones que principalmente determinan la motivación de los estudiantes de la Facultad, independientemente de la titulación cursada: Tener un futuro mejor, ganar dinero y tener una vida segura, aumentar sus conocimientos y conocer en profundidad la materia. En más de un 90% los encuestados respondieron a las cuestiones formuladas sobre los aspectos considerados como: estoy de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo. En un segundo nivel, se han podido identificar otros metas vitales como: poder ayudar a otros, asumir una responsabilidad social, desarrollar mi creatividad intelectual y promover la justicia y la equidad social. Resultan escasamente significativas razones como: la satisfacción personal, sentirse fuerte, sano y enérgico con el estudio, ser mejor valorado por los demás o sentirme único y diferente a los demás.

2. Las actitudes ante el aprendizaje muestran como una persona afronta una situación, cómo es su comportamiento ante la misma. Entre los estudiantes encuestados son mayoría, casi un 90%, los que declaran implicarse mucho en la realización de sus actividades académicas. Además, son más del 90% los que están de acuerdo, muy de acuerdo o totalmente de acuerdo cuando se les preguntan si confían en obtener buenas calificaciones, si atribuyen sus éxitos a sí mismo o si se esfuerzan en las tareas que consideran importantes o útiles. Unos resultados que están en línea con el hecho de que un 81,85% responda que su rendimiento se asemeja a sus expectativas, que un 82,4% declare estar de acuerdo con la afirmación sobre “siempre pienso que soy capaz de hacer las tareas” o que un 79,7% considere que las dificultades lo motivan, suponen un reto. Sin embargo,

sorprende que frente a la actitud que evidencian los datos referidos, entre un 86,4% declaren tener miedo a fracasar en los estudios o que un 68,6% afirme que estudiar le genera ansiedad.

A partir del estudio realizado, se han podido deducir una serie de recomendaciones para los docentes universitarios. Estas pretenden, a partir del conocimiento, influir especialmente sobre la motivación intrínseca del alumnado, propiciando su satisfacción en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que repercutirá favorablemente en sus resultados académicos. De este modo, las recomendaciones propuestas son las siguientes:

1. En el desarrollo de la actividad docente se deben incluir factores motivacionales vinculados a la orientación profesional de los alumnos.

2. Proponer actividades, tareas y ejercicios que permitan comprender la aplicabilidad en el desarrollo de la actividad profesional de los conocimientos teóricos y prácticos tratados en clase.

3. Organizar talleres/conferencias en las que participen profesionales de la titulación. Sus experiencias facilitaran la automotivación.

4. Plantear actividades que partan del interés del alumno y que éste sea el protagonista en el aprendizaje.

5. En la exposición del profesor, facilitar a los alumnos tomar apuntes, señalando frases claves. Así como tener creatividad en el discurso del docente para influir en la motivación del alumno para atraer su atención y establecer formas de relación en el grupo (Soler, 2012).

6. Diseñar y realizar actividades que favorezcan la metacognición, la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden.

7. En la medida de lo posible, procurar que los estudiantes progresen a su ritmo (Díaz y Hernández, 2010), esto supone una relación cercana entre docente y estudiante.

El alumnado debe sentirse competente, que posee el control sobre las acciones, autónomo, estar involucrado, etc. y respecto a la tarea que lleva a cabo, debe considerarla satisfactoria, de interés, con posibilidades reales de dominarla y con capacidad de obtener un buen rendimiento. La universidad debe ser capaz de transmitir a los estudiantes el interés, la capacidad, las competencias necesarias que permitan incentivar y satisfacer las necesidades de conocimiento de su alumnado. Todo ello debe ir acompañado de unas correctas técnicas de estudio por parte de los estudiantes y un método de enseñanza y evaluación acorde por parte de los docentes (Garrote et al., 2016).

6. Agradecimientos

Esta investigación nace en el marco de un proyecto del Plan PIMED-UJA (2019-2023), convocatoria 2019 "Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas", del Vicerrectorado de Coordinación y Calidad de las enseñanzas de la Universidad de Jaén (España).

Referencias

- Álvarez, M.B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave, *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievements'role in the classroom: Students' learning strategies and motivation process, *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bara, P.M. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de ESO, BUP y Universidad*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, SA.
- Bolles, R. C. (1978). *Teoría de la motivación*. México: Trillas.
- Boza-Carreño, Á. & Méndez-Garrido, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala, *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 347-347.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario, *Laurus*, 14 (28), 209-237.
- Cano, F. (2006). An in-depth analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), *Educational and Psychological Measurement*, 66 (6), 1023-1038.
- Colander, D. (2007). El arte de enseñar economía, *RAE: Revista Asturiana de Economía*, 38, 23-38.
- Crawford, J.J. (1992). *Ten Tips for Academic Success*. Williamsville, N.Y.: The Cambridge Stratford Study Skills Institute.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Domínguez, J. & Pino, M.R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 349-358
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning, *American psychologist*, 41 (10), 1040.
- Frese, M. & Stewart, J. (1984). Skill Learning as a Concept in Life-Span Developmental Psychology: An Analysis, *Human Development*, 27, 145-162.
- García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, *Docencia*, 16, 24-36.
- Garrote, D., Garrote, C. & Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44.doi: 10.15366/reice2016.14.2.002.
- Garrote, D. & Jiménez-Fernández, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, *Educare*, 54 (2), 351-368.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A. & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de educación secundaria, *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14 (14), 15-20.
- Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios, *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11 (19), 35-50.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Meece, J. (1991). *The classroom context and students' motivational goals*. In Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds). *Advances in motivation and achievement*, 7, 261-286.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología*, 15 (29), 105-112.
- Morales, M., Trujillo, J. M. & Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. Píxel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.
- Moreno-Murcia, J. A., Paulette, J. & Huescar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física, *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30-39.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological review*, 91 (3), 328.
- Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros, *Educare, Revista Científica de Educação*, 2 (1), 75-93.
- Pintrich, P. R. (1988). *Student learning and college teaching*. En R.E. Young y K.E. Eble (eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments*. New directions for teaching and learning. San Francisco: Ossey-Bass, Vol. 33, 71-86.
- Pintrich, P.R., Mckeachie, W.J. & Lin, Y. G. (1986). Teaching a Course in Learning to Learn, *Teaching of Psychology*, 14, 81-86.

- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pintrich, P.R & Schrauben, B. (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. En Schunk, D.H. y Meece, J. (eds.). *Students perceptions in the classroom*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 149-183.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academia performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A F, García, T. & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Rianudo, M.C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19 (1), 107-119.
- Roces, C., Tourón, J. & González-Torres, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120.
- Soler, R. (2012). ¿Es el lenguaje de los docentes creativo? Análisis de sus expresiones más frecuentes, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 88-104.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological review*, 92 (4), 548.
- Weinstein, C.E. (1992). *Students At-Risk for Academic Failure: Learning to Learn Classes*. En Prichard, K.; McLavan, R (Eds.), *Handbook of College Teaching: Theory and Applications*.
- Weinstein, C. E., Schulte, A., & Palmer, D. R. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.