

LA MOTIVACIÓN COMO SUSTENTO INDISPENSABLE DEL APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MOTIVATION AS INDISPENSABLE SUPPORT FOR LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

Eduardo F. Héctor Ardisana

Facultad de Agronomía, Universidad Agraria de La Habana

efidel@isch.edu.cu

Palabras clave: motivación, aprendizaje, motivación intrínseca y extrínseca

Keywords: motivation, learning, intrinsic and extrinsic motivation

Resumen

La baja motivación en los estudiantes universitarios es un factor común para varias carreras en muchos países. Este elemento es reconocido como causa del escaso aprendizaje por los alumnos, y como generador de actitudes que conspiran contra el éxito. El tipo e intensidad de la motivación que desarrollan los estudiantes está condicionado, entre otros factores, por el medio social en el que viven, y puede llevarles a adoptar patrones de conducta que fomentan el aprendizaje *per se*, o tendentes a la búsqueda de recompensas. Los profesores deben, por tanto, establecer estrategias que generen la motivación intrínseca, sin olvidar que la sociedad y la educación universitaria están edificadas sobre bases que favorecen el desarrollo de este tipo de motivación.

Abstract

Low motivation in university students is a common factor for several careers in many countries. This element is recognized as a cause of scarce learning of students, and as a generator of attitudes which conspire against success. The kind and intensity of the motivation developed by students are conditioned, among other factors, by the social environment in which they live, and may lead them to adopt patterns of behaviour encouraging learning *per se*, or trending to the search for rewards. Thus, the professors should establish strategies generating intrinsic motivation, not forgetting that the society and the university education are builded on bases which favor the development of the extrinsic motivation.

INTRODUCCIÓN

“Cuanto más trataba Tom de fijar su atención en el libro, tanto más vagaban sus ideas. Hasta que al fin, con un suspiro y un bostezo, abandonó su empeño. Le parecía que la salida del mediodía no llegaba nunca.”

Aventuras de Tom Sawyer (1876)

Mark Twain

En la literatura y el cine abundan las imágenes de estudiantes aburridos, apáticamente presentes en el aula, pero completamente desentendidos del proceso docente; otros, de carácter más inquieto, se dedican a molestar a sus condiscípulos o al profesor con sus constantes acciones distractoras, perturbando la clase; algunos sencillamente no asisten al aula; finalmente, una parte del alumnado abandona para siempre la educación. Esta realidad ocurre en todos los niveles, desde la infancia hasta las aulas universitarias.

Pareciera, pues, que aprender es un proceso tedioso, agotador y frustrante, un castigo que hay que tratar de evitar a toda costa. Sin embargo, estudiantes y profesores saben que abundan las experiencias en las que el aprendizaje se descubre como una actividad excitante, plena de realización personal y garante de un futuro exitoso.

¿Cuál es la causa de dos perspectivas tan diferentes? ¿Se trata de que sean distintas las personas que concurren a uno u otro proceso de aprendizaje? ¿Está la diferencia en el proceso en sí mismo, en las circunstancias que condicionan el acceso de los estudiantes a la enseñanza, o en ambos? ¿Pueden hacer algo los dirigentes institucionales y los docentes para mejorar la situación?

La motivación ha sido señalada como el motor para el éxito o el fracaso de los procesos de aprendizaje, aunque su origen sigue siendo un tema de discusión permanente. En el caso específico de los estudiantes universitarios, que han elegido una carrera que se supone ejercerán por el resto de su vida, la contradicción entre la supuesta voluntad de aprender y el poco interés por hacerlo es todavía más sorprendente.

Este trabajo tiene como objetivo revisar el concepto de motivación, su naturaleza y el papel que desempeña en la elección de las carreras universitarias, así como sus principales manifestaciones en la conducta de los estudiantes, y su influencia sobre el aprendizaje; con ello se pretende contribuir a que el docente pueda conformar estrategias para manejar este elemento en función de la adquisición de conocimientos por el alumno.

DESARROLLO

¿Qué es la motivación?

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2007) anota tres acepciones de este término:

motivación. f. Acción y efecto de motivar. || **2. Motivo** (|| causa). || **3.** Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

Numerosos autores han incursionado en la definición de la motivación hacia los estudios universitarios. La motivación, según VALLE y col. (1997) es lo que origina que un individuo decida cursar estudios universitarios y se mantenga en las aulas, y está dada por la persecución de determinadas metas académicas y personales. La motivación significa movimiento hacia la consecución de esas metas, y según GONZÁLEZ (2005) ese movimiento está condicionado por las actitudes, a las que define como las capacidades de responder favorablemente o no ante determinados estímulos, en este caso relacionados con el aprendizaje, el éxito académico y la aceptación por parte de profesores y condiscípulos.

La existencia de determinado tipo e intensidad de motivación está muy relacionada con el proyecto de vida del individuo, que ha sido conceptualizado por D'ANGELO (2002) como un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que forma parte concreta de su disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, defendiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad.

La naturaleza de la motivación

Se ha intentado explicar la motivación utilizando la noción del auto-concepto “*self*” y éste se ha definido como el auto-conocimiento del individuo y la forma en que éste se visualiza en el presente. CARVER y col. (1994) consideran los posibles auto-conceptos como las ideas que los individuos tienen sobre en qué “pudieran” convertirse, en qué les “gustaría” convertirse y el “temor” que sienten hacia aquello en lo que pudieran convertirse. De acuerdo con estos autores, todas las personas evidencian estos posibles auto-conceptos a lo largo de las metas que se proponen. Aún cuando el sujeto no sea capaz de percibirlo en su totalidad, la motivación se sitúa en el plano consciente, y las metas que genera se ubican entre los objetivos racionales (GONÇALVES, 2008).

LAMAS (2008) define la motivación *intrínseca* como la que se evidencia a través de acciones que el estudiante realiza por el interés que genera la propia actividad, considerada un fin en sí misma y no un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la motivación *extrínseca* se caracteriza como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están directamente relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas, que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas calificaciones, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso y ganar algún tipo de recompensa. Otros autores como DECI y RYAN (2001) incluían una tercera clasificación: la *amotivación* como la falta total de motivación para la realización de actividades. Sin embargo, esta categoría está en discusión, ya que la aparente actitud de total amotivación de algunos estudiantes generalmente oculta otros conflictos sociales y estrategias de escape a la confrontación que suponen las evaluaciones y las opiniones del grupo.

A cada uno de los dos tipos de motivaciones -intrínseca y extrínseca- se corresponden distintas metas de aprendizaje. Las metas de aprendizaje centradas en la tarea o de dominio, implican la búsqueda del desarrollo y mejoramiento de la capacidad. Las metas de rendimiento, o centradas en el “yo”, reflejan antes que el propósito de aprender, el interés de demostrar a los demás la propia capacidad a través de la obtención de valoraciones positivas y evitación de juicios negativos (RODRÍGUEZ y col., 2001). No obstante, no siempre es posible definir el límite entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Por ejemplo, PÉREZ y col. (2009) realizaron un estudio sobre las metas de estudio de jóvenes alumnos de las Facultades de Medicina, Educación e Ingeniería de la Universidad de Concepción, Chile. Los autores pudieron constatar la existencia de metas de aprendizaje *per se*, caracterizadas por respuestas como “*me gusta conocer muchas cosas*”; metas de refuerzo social, como “*no quiero que mis profesores me critiquen*” y metas de logro, tales como “*quiero conseguir un buen trabajo en el futuro*”.

Otra clasificación sobre la motivación la ofrecen PEREIRA y CASSART (2009) para el caso particular del aprendizaje de una lengua extranjera. Para estas autoras existe una

diferencia entre la orientación *integradora* de la motivación y la orientación *instrumental*. Por un lado, la motivación integradora tiene que ver con el deseo de aprender un idioma para comunicarse con personas de otras culturas que hablan ese idioma en particular, con el deseo de integrarse a la cultura de la comunidad que habla esa lengua, o con el deseo de identificarse con ellos y formar parte de esa sociedad. La motivación instrumental, por su parte, está relacionada con el deseo que tiene una persona de aprender una segunda lengua como medio para lograr ciertas metas, tales como un empleo. En este caso, los aprendices motivados instrumentalmente tienden a ver el aprendizaje del idioma como una herramienta utilitaria que les proporciona beneficios, están más motivados y por lo tanto logran una mayor competencia comunicativa. Sobre este tema, NOELS y col. (2000) demostraron que para fomentar un aprendizaje sostenido de un segundo idioma en estudiantes universitarios no es suficiente convencerles de que el aprendizaje de idiomas es interesante y divertido; deben persuadirse también de que ese aprendizaje tiene relevancia para su propio beneficio personal y profesional. Lo anterior parece tener sentido general para toda la educación universitaria, si se considera que muchas veces, para un aprendiz adulto, no es suficiente que el aprendizaje sea interesante y divertido, sino que le sea útil en su vida profesional.

La perspectiva de tiempo futuro (PTF) es la intensidad con que el futuro cronológico se integra en el espacio presente del individuo (LENS, 1998). Cuando la PTF es elevada, se convierte en una de las motivaciones extrínsecas más fuertes, representada por la posibilidad de obtener un empleo de prestigio, bien remunerado o que satisfaga otras determinadas expectativas. No en balde la visión de esta “tierra prometida” es una de las tácticas que más utilizan los docentes que pretenden estimular a sus estudiantes a aprender más y obtener mejores calificaciones.

A pesar de los aspectos negativos de la motivación extrínseca, particularmente de las calificaciones, se puede afirmar que la gran mayoría de nuestros actos, al igual que los de los estudiantes, están sujetos a la idea de una recompensa, sea material, afectiva, intelectual o de estatus social. Es una realidad que en nuestro medio, las recompensas funcionan como motor impulsor hacia las metas (DEL CASTILLO, 2010). Cuando se vive en ambientes donde lo central es la comparación social, los estudiantes tienden a centrarse en su habilidad. El rendimiento se encuentra explicado por metas de competencia y control, y de adquisición de un buen trabajo futuro (VALLE y col., 2008).

Por contraste, cuando se enfatizan la cooperación, la auto-superación o patrones personales, los estudiantes se focalizan más sobre su esfuerzo y en estrategias orientadas a la tarea (AMES y ARCHER, 1988). Desde el punto de vista del aprendizaje, la motivación intrínseca es preferible, en tanto parte de despertar el interés del individuo por la actividad o materia en sí misma, como vía para ampliar el propio conocimiento, y no de una recompensa o premio. Según RINAUDO y col. (2003) es más probable que estudiantes con este tipo de motivación seleccionen y realicen actividades por el interés que éstas les generan, que se predispongan a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados de los materiales así como en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. En este sentido, MCROBBIE y TOBIN (1997) argumentaban que cuando las tareas académicas son percibidas como interesantes, importantes y útiles, los estudiantes pueden estar más dispuestos a aprender con comprensión.

Hasta aquí se aprecia la existencia de dos tipos de motivación: una de ellas, la extrínseca, caracterizada por la persecución de metas a largo plazo, y otra, la intrínseca, marcada por el

propio interés en el aprendizaje. Es sabido que el joven no siempre llega a la universidad con un concepto claro de su futuro como profesional, por lo que es menos probable que tenga bien desarrollada la motivación extrínseca desde el inicio de su carrera. De ahí que el docente debe trabajar con ahínco en el fomento de la motivación intrínseca, logrando a través de un fuerte trabajo metodológico el interés del estudiante por el aprendizaje y el disfrute de esta actividad, especialmente en los primeros años de la carrera.

La motivación en la elección de los estudios universitarios

Un primer elemento a tomar en cuenta al analizar el comportamiento de un estudiante que no se interesa por su propio aprendizaje es si realmente está en el lugar donde quiere estar. En lo que se refiere a las oportunidades de elección vocacional, a menudo el estudiante no ha tenido la ocasión de conocer la gama de posibles profesiones que se le ofrecen, aunadas al autoconocimiento de sus habilidades y deseos profesionales. Por otra parte, la motivación es un proceso cambiante y llega a desarrollarse en el contacto con el medio y con factores como la clase social, el género, la raza, entre otros, los cuales son evidentemente elementos a considerar en la elaboración de una estrategia motivacional. Las necesidades, motivos e intereses se modifican a partir del individuo y del momento histórico, de modo que el conocimiento del grupo o la población, en sus particularidades más individuales, es un elemento indispensable de la estrategia.

Refiriéndose a los factores que deciden al futuro estudiante universitario por una u otra carrera, GONZÁLEZ (2005) los agrupa en las siguientes categorías:

- *Económicos*: Incluyen tanto los relativos a la posibilidad de costearse los estudios y mantenerse mientras estos duren, como las expectativas de empleo y obtención de beneficios monetarios después del egreso.
- *Demográficos*: Relacionados con la estructura en tamaño y edad de las cohortes universitarias. Incluye elementos como la educación previa, el género y el lugar de residencia.
- *Familiares*: Se vinculan al nivel educacional de los padres, su profesión y el número de hermanos que integran el núcleo familiar.
- *Sociales*: Están dados por la creciente diversidad cultural que ocasionan los movimientos migratorios y la internacionalización de las sociedades modernas.
- *Personales*: La capacidad intelectual del individuo, su rendimiento en los niveles educacionales precedentes, y las aptitudes psicológicas que lo motivan a continuar o no estudios superiores.
- *Tecnológicos*: La generación de nuevos avances científicos y tecnologías ha motivado tanto la fundación de nuevas carreras universitarias como el incremento del rigor y la profundidad en los conocimientos de las ya existentes.
- *Institucionales*: Determinados por el rol social del centro de estudios universitarios, su calidad y prestigio y su ubicación geográfica, esto último principalmente en cuanto a la distancia entre la universidad y la zona de residencia del estudiante.

En la compleja red de los elementos mencionados encontramos variados factores, entre los que destacan la edad, el género, el origen socioeconómico, los estereotipos profesionales, el

prestigio social de la carrera, la imagen personal o autoconcepto, las influencias familiares y de las amistades, las expectativas de seguridad laboral, las habilidades relacionadas con la carrera, que en su conjunto condicionan el gusto por la carrera y la vocación (MUNGARRO y ZAYAS, 2008). GÁMEZ y MARRERO (2003) al profundizar en los elementos afectivos que influyen en la elección hacen énfasis en los intereses personales de poder, prestigio y logro. Entre estos elementos se identifican el género, el origen socioeconómico, las influencias familiares y de amistades; inciden también las oportunidades de empleo. ARGÜELLO y FUNES (2010) encontraron en Argentina que los padres de clase media estimulan mucho a sus hijos a estudiar en la universidad, pretendiendo con ello que no desciendan en la escala social.

La familia y su percepción sobre el reconocimiento social de la profesión juegan un papel importante en la elección, pues hay quienes deciden seguir estudios de una carrera que no les satisface a nivel personal por la presión social y familiar que les induce a una elección profesional no acertada. Es posible incluso que el sujeto no sea capaz de reconocer cuánto ha influido el ambiente en su elección (DORNYEI, 2005). Pero también, en sentido contrario, el ambiente familiar puede crear una vocación adecuada cuando existen determinadas circunstancias que desde tempranas edades influyen positivamente hacia su desarrollo. Por ejemplo, es poco probable que un estudiante de idiomas cuyos padres son bilingües no progrese en el aprendizaje de una segunda lengua (DEL CASTILLO, 2010). Es conocida la tradición existente en familias de juristas, médicos y maestros hacia el ejercicio de esas profesiones por varias generaciones.

Al estudiar el comportamiento de los estudiantes ante el aprendizaje de una carrera, no debe olvidarse que en abundantes casos puede no ser la verdaderamente preferida por ellos. En muchos de los sistemas educacionales universitarios contemporáneos, para acceder a una u otra carrera, el estudiante debe cumplir determinados requisitos sobre la base de los resultados de sus estudios previos, la realización de exámenes de ingreso, pruebas de aptitudes, o combinaciones de estos elementos. Aunque sin duda estos elementos de cualificación de las capacidades individuales son necesarios, la consecuencia es que una parte nada despreciable de la población estudiantil habrá llegado a las aulas por caminos indirectos, situándose en espacios diferentes a los que en verdad quisieran ocupar. Así ha sido señalado por POLANCO (2005) para estudiantes de diversas especialidades en la Universidad de Costa Rica. GARCÍA y ORGANISTA (2006), en una investigación entre estudiantes de magisterio mexicanos, encontraron que el 30% de los alumnos la escogieron como segunda opción.

En Cuba, EICHEMENDÍA y col. (2008) constataron la reducción del ingreso a las carreras de Agronomía y Mecanización Agropecuaria entre los años 1997 y 2006, y relacionaron este fenómeno con la escasa motivación hacia esas profesiones, pues la mayor parte de estos estudiantes habían obtenido la carrera en segunda o tercera opción, en contraste con la Medicina Veterinaria que constituyó la primera opción para la mayoría de los sujetos investigados. GARCÍA (2009) demostró la falta de motivación hacia la carrera en estudiantes de Agronomía, y la incidencia de este factor en la permanencia en los estudios. La motivación por las carreras pedagógicas tampoco es alta, y con ello tampoco se alcanza el nivel de ingreso requerido (MARÍÑO y col., 2008). CLÁVER (2008) determinó varios factores que inciden en el bajo nivel de selección de carreras pedagógicas por jóvenes angolanos:

- No se concibe la orientación profesional-vocacional como un proceso dinámico, sistemático, continuo y dirigido por la escuela, que comienza desde las edades más tempranas de la vida.
- Existe una fuerte tendencia a realizar una orientación profesional hacia una profesión determinada, sin tomar en consideración las profesiones priorizadas socialmente, entre la que se destaca la profesión pedagógica.
- Hay contradicciones entre las expectativas personológicas de los educandos, las exigencias de la sociedad y las aspiraciones de la familia.
- La información profesional sobre la profesión pedagógica es deficiente.
- Se carece de indicaciones, estrategias, metodologías para realizar la labor de orientación profesional-vocacional.
- Existe una fuerte competencia de otras profesiones que son mejor remuneradas económicamente.

Es interesante que estos mismos rasgos pueden encontrarse en diversos países y carreras, y que las estrategias orientadas a la elección de esas vocaciones priorizadas por los Estados han conducido a que una parte significativa de los estudiantes ingrese a las carreras con un nivel de motivación muy bajo. Estos jóvenes, que han accedido a una carrera que no preferían, manifiestan dos tipos de comportamientos bien definidos (GÁMEZ y col., 2008): uno de ellos se corresponde con el perfil auto-controlado de una persona que persigue el cumplimiento de metas de logro (no ama la carrera pero el estudio se convierte en un medio para conseguir un buen trabajo); el otro se manifiesta como un individuo frustrado, al cual la carrera que ha elegido no convence como medio adecuado para satisfacer otras metas, y suele abandonar a corto plazo los estudios.

La baja motivación presente entre los estudiantes y su incidencia sobre la deserción (DÍAZ, 2008; ECHEMENDÍA y col., 2008; GARCÍA, 2009; HÉCTOR, 2010) exigen de la universidad moderna el desarrollo de programas y estrategias motivadoras que estimulen el amor por la carrera, eleven la autoestima de los jóvenes y les faciliten el tránsito por las aulas hacia su conversión en profesionales útiles a la sociedad. De lo contrario, se observarán en ellos comportamientos de apatía, rechazo y, a la larga, el abandono de los estudios.

La elección de estudios universitarios es, pues, un proceso complejo en el que participan diversos factores que condicionan la motivación del joven hacia una u otra carrera; la disfunción de alguno de estos factores provoca que se encuentren en las aulas a jóvenes sin interés por el estudio, lo que genera un pobre aprendizaje. Corresponde a los centros de educación superior el desarrollo de amplios programas de orientación vocacional en los niveles de estudio precedentes, y a los docentes de las carreras el establecimiento de estrategias motivadoras hacia la profesión, en particular por la demostrada incidencia de la escasa motivación en la deserción universitaria.

¿Cómo se comporta un estudiante con escasa motivación?

La baja motivación genera, en primer lugar, un estado de *ansiedad*, que ha sido evaluada por RINAUDO y col. (2003). La causa de esta inquietud radica en que los estudiantes se

consideran poco preparados para su desempeño académico, y es una manifestación poco estudiada pues se encuentra en el plano psicológico, por lo que no es fácil de cuantificar.

En cambio, uno de los rasgos fácilmente reconocibles en estudiantes poco motivados es el *ausentismo*. CAMARGO (2010) anota las causas que originan el ausentismo, y es interesante que muchas de ellas pueden atribuirse al papel del docente, y corregirse con acciones motivacionales:

- La preparación metodológica de la materia no se corresponde con el objetivo propuesto; las actividades no están dirigidas al logro de las metas; las clases son monótonas y aburridas por falta de la presentación de casos concretos que se ajusten a la teoría vista; no hay un tono de voz apropiado del docente, que impida que se distraigan los estudiantes; la hora en que se imparte la materia no es adecuada.
- No hay credibilidad en las capacidades del docente; no inspira respeto ni autoridad y su comportamiento es temeroso, o no tiene experiencia en el manejo de grupos, presentando dudas en lo que expresa; no utiliza una adecuada metodología de enseñanza y no prepara adecuadamente las clases; las explicaciones a las interrogantes planteadas por los estudiantes son confusas y poco satisfactorias.
- El profesor carece de un método de exposición abierto y participativo; no da la oportunidad al estudiante de expresar con sinceridad los motivos de su inconformidad y falta de interés; no determina estados de satisfacción entre los estudiantes; el estudiante muestra temor hacia el docente por la forma en que dirige la práctica académica; hay duras críticas del docente para con el estudiante, que ridiculizan a este último.
- El exceso de confianza entre el profesor y el alumno hace que éste último asista cuando le plazca; no hay niveles de exigencia por parte de los educadores; el docente constituye un mal ejemplo por su impuntualidad o inasistencia.
- Los estudiantes se ven presionados para lograr los objetivos establecidos en algunas materias, presentándose una excesiva drasticidad en la práctica docente; el estudiante obtiene resultados negativos y rechaza la materia y el profesor.
- El estudiante se fija la idea de que la materia a la que asiste no es de mayor importancia y padece de un exceso de confianza para aprobarla.

Otros estudiantes con pobre motivación no adoptan el ausentismo como conducta; sin embargo, se aprecia en ellos un comportamiento apático: se mantienen silenciosos en las actividades, se niegan a responder preguntas o procuran no ser designados para contestarlas, no entregan en tiempo las tareas orientadas. Este tipo de comportamiento es plenamente consciente, y tiene como objetivo evitar el rechazo del grupo (POLANCO, 2005) por lo que se ha denominado *evitación*.

Las estrategias de evitación que desarrollan los estudiantes han sido estudiadas por HAYAMIZU y WEINER (1991) y tienen como denominador común el temor a los juicios negativos de profesores y condiscípulos (RODRÍGUEZ y col., 2001). Frente a un estado motivacional que genera tensión, se busca la evitación de la situación poco placentera, y el afectado se orienta a determinadas acciones y pensamientos para reducir la tensión. En el mejor de los casos, los estudiantes están más preocupados por aprobar que por aprender

(MÍGUEZ, 2005). La evitación está asociada con un patrón negativo de creencias motivacionales (URDAN y SCHOENFELDER, 2006; GÁMEZ y col., 2008).

La tendencia general de este tipo de estudiantes, a largo plazo, es el abandono de la carrera, pero a este final se llega por el camino de las dificultades en el aprendizaje.

¿Es necesario estar motivado para aprender?

ASTUDILLO y PELIZZA (1999) plantearon que en cuanto al reconocimiento del efecto de la motivación sobre el aprendizaje y su incidencia en la calidad y el rendimiento académico, existen ideas y comportamientos contradictorios entre los docentes universitarios. Por un lado, los profesores reconocen que el hecho de que el alumno no tenga interés o no esté motivado para realizar determinados aprendizajes, incide negativamente en el logro de los objetivos educativos e instructivos propuestos. Por otro, los mismos profesores afirman también que los alumnos asisten a la universidad por voluntad propia, que han elegido una carrera que les gusta y que, en consecuencia, tendrían que estar motivados.

Al margen de esto, los teóricos del aprendizaje y los profesores están de acuerdo en que los estudiantes más motivados aprenden con mayor rapidez, y más eficazmente, que los estudiantes poco motivados. La motivación debe ser considerada tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos; no realizar acciones de motivación puede convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la acción didáctica. Es imprescindible motivar a quien quiere aprender (MÍGUEZ, 2005). Sin duda alguna, hay consenso acerca de que una parte muy importante del éxito de un sistema educativo reside en conseguir una mayor motivación en los alumnos (VALLE y col., 2006).

La cultura contemporánea tiene un fuerte componente científico y tecnológico, y una de sus consecuencias ha sido que la escuela y la Universidad han parcializado demasiado su labor hacia las competencias cognitivas, descuidando los factores afectivos y motivacionales que deben conducir la formación de la personalidad (GODOY, 2008). Por esas razones se ha enfatizado sobre la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales (RINAUDO y col., 2003). Sin embargo, como no se conoce con exactitud la vinculación entre ambos componentes, la tendencia de los docentes se focaliza en uno de los dos, y en ambos casos se tiende a considerar al estudiante en un “punto cero”. PINTRICH y GARCÍA (1993) señalaron que los modelos *cognitivos* parten de un estudiante al que se considera motivacionalmente inerte, sin propósitos, metas o intenciones, mientras que los modelos *motivacionales* presuponen un alumno cognitivamente vacío, sin conocimientos, estrategias o pensamiento.

Queda claro que es necesario estar motivado para aprender, y que la creencia del docente acerca de que el estudiante es totalmente responsable de su interés por el estudio y sus calificaciones, puede resultar perniciosa para la eficiencia académica, sobre todo en algunas carreras que exhiben conductas masivas de falta de motivación como las que hasta aquí se han revisado.

El papel del docente en el desarrollo de la motivación

¿Qué dicen los maestros durante la instrucción y cómo se relaciona esto con el uso de las estrategias de evitación por parte de los estudiantes? ¿Son todas las prácticas iguales o

algunas prácticas, o combinaciones de ellas, al parecer tienen una relación poderosa con la evitación? Al parecer, lo que el maestro dice actúa como un poderoso mensaje sobre lo que importa aprender en el aula, creando así diferentes ambientes instructivos, favorables o adversos.

Muchos profesores universitarios piensan que el problema del fracaso en la Universidad es fundamentalmente un problema del estudiante; los docentes deberían reflexionar acerca de su rol y sobre qué pueden hacer para incrementar el involucramiento y el esfuerzo de los estudiantes, de manera que estos últimos colaboren en el desarrollo de estrategias de aprendizaje (MÍGUEZ, 2005).

El discurso instructivo de apoyo, dirigido hacia las funciones cognitivas de la enseñanza, puede no ser suficiente para que los estudiantes se sientan confiados en el aprendizaje. Los estudiantes pueden necesitar también apoyo motivacional y afectivo a través de la interacción con sus maestros y condiscípulos. Este apoyo se define como el vínculo interpersonal en el que se movilizan en función del crecimiento personal o profesional, los recursos personales de un sujeto, en un contexto educativo que lo facilita (DEL PINO, 1998). GOLDSTEIN (1999) enfatizó en los aspectos motivacionales de este apoyo: cuando el actuar de un maestro es placentero e interesante, edifica la confianza y maximiza el compromiso de los estudiantes y su voluntad de implicarse en tareas desafiantes. Igualmente, BROPHY (1999) sugirió que los maestros pueden reforzar la motivación para crear un máximo de acercamiento. Este componente motivacional incluiría prácticas discursivas tendentes a conseguir el interés de los estudiantes, mantener su persistencia, minimizar la frustración y el riesgo, e incrementar su confianza. Conductas como estas deberían comprometer a los estudiantes y estimular su esfuerzo y persistencia, logrando que se sientan menos preocupados por parecer inhábiles.

El docente debe destacar los progresos -y también las insuficiencias- que se producen en la actividad de estudio y sus resultados, sobre la base del cumplimiento y control de sus tareas, como motor impulsor de acciones deseadas en su actividad de estudio. Este tipo de acciones se encuentra en correspondencia con las funciones movilizadora y desarrolladora de la actividad pedagógica del docente, que debe ser capaz de incitar y provocar el deseo de estudiar, aprender y hacerlo de forma correcta. Este es un aspecto estrechamente vinculado con la dimensión motivacional del aprendizaje desarrollador (BALLESTER, 2008).

Teóricamente, todo estudiante es capaz de aprender. Su capacidad de aprendizaje se expresa mediante los distintos niveles de ayuda que necesita el sujeto para avanzar en el proceso de solución de las contradicciones esenciales de carácter dialéctico que se manifiestan en el proceso docente educativo. La ayuda pedagógica es fundamental para construir conocimientos, pues se supone que las habilidades de estudio y apropiación no se desarrollan espontáneamente (VÉLEZ, 1999). Se advierte así la necesidad de enseñar a usar estrategias de aprendizaje, pues aunque los alumnos igualmente aprenden aunque no se las enseñen, el hacerlo puede favorecer aprendizajes de mayor calidad. Muchos estudiantes fracasan no tanto porque no se esfuercen, sino porque estos esfuerzos no están adecuadamente orientados. Al inicio de un curso, a los estudiantes les interesa más saber cómo será el tipo de evaluación que las competencias y destrezas que se espera que adquieran al finalizar el mismo. El tipo de evaluación condiciona su modo de estudio. Es importante, por lo tanto, que los docentes planteen los problemas de su disciplina enfatizando el desafío que supone resolverlos, y dando una clara visión de que se

encuentran dentro de las competencias que sus estudiantes poseen, por lo que tienen la posibilidad de resolverlos correctamente, dejando de lado la obsesión por la instancia de evaluación.

Uno de los elementos claves de esta estrategia es la presentación del trabajo práctico bajo la forma de un problema real a resolver (MÍGUEZ, 2005). Esto incide directa y fuertemente en el compromiso de los estudiantes con la tarea, porque ver y sentir el problema como propio resulta en un incentivo motivacional intrínseco y se logra un mayor involucramiento durante el curso. Cuando se utiliza apropiadamente este método, el problema pasa a ser propio del estudiante, no del docente, por lo que se genera un interés genuino por llegar a una resolución satisfactoria, por aprender y no solamente salvar un curso más. El enfrentamiento a un problema sentido como propio, que ha surgido de una necesidad real, provoca el desafío intelectual necesario para la motivación y compromiso, para una movilización de sus sistemas cognitivos y afectivos en pos del logro de la tarea común.

FRANKOLA (2001) consideraba que la falta de supervisión, la poca motivación, la falta de apoyo a los estudiantes, el diseño inadecuado de los cursos y la existencia de instructores inexpertos, se encuentran entre las causas que dificultan el aprendizaje y empujan a los estudiantes a la deserción. Según ORTIZ (2001) los proyectos educativos requieren estrategias más integrales y complejas que no se restrinjan a los elementos cognitivos propios del conjunto de asignaturas y disciplinas que conforman la carrera, sino que incorporen también acciones dirigidas a reafirmar la motivación por la profesión, estimular el trabajo en equipos, las relaciones y la comunicación interpersonal.

El constructivismo, que tiene como base la capacidad del estudiante de construir su propio conocimiento a partir de su conocimiento previo y con el profesor como facilitador, no es viable sin una adecuada motivación (WENZLICK, 2006). El constructivismo permite que el alumno adquiera información a un nivel mucho más profundo que otros sistemas didácticos, pero esto depende de su actitud y motivación porque el aprendizaje es un acto extremadamente personal.

CONCLUSIONES

1. Los factores que dan origen a la motivación están condicionados por la realidad social, y el elemento motivacional es una parte indisoluble del aprendizaje. Los docentes deben esforzarse en desarrollar estrategias de motivación en sus actividades, para lograr un mayor nivel de compromiso por los estudiantes en la solución de los problemas, y por la construcción de sus propios conocimientos.
2. La tendencia hacia el desarrollo de motivaciones extrínsecas está condicionada por realidades sociales y aparece por sí sola como resultante de estas. La motivación intrínseca, si bien tiene su origen natural en la autoestima y el nivel de realización del individuo, necesita ser cultivada por los dirigentes institucionales y los docentes en todo momento, como instrumento para la formación de mejores profesionales.
3. Por la relación que guarda la motivación intrínseca con el intento de aprender sin otra meta que el dominio de la materia y el enriquecimiento del conocimiento del estudiante, las estrategias más favorecidas deben ser las que apunten hacia el desarrollo de este tipo de motivación en los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 pág. 260-267.
- ARGÜELLO, M. A. y FUNES, A. D. (2010). Elección de la Carrera Universitaria: Educación de los Padres, Clase Social y Nivel de Ingreso del Grupo Familiar. Disponible en: <http://www.eco.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2010/05/Arguello.M.pdf>.
- ASTUDILLO, M. y PELIZZA, L. (1999). Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa. *Contextos de Educación*, Año II (1) Pág. 165-175.
- BALLESTER, S. (2008). La evaluación del aprendizaje. *Memorias UNIVERSIDAD/2008*, La Habana, Cuba.
- BROPHY, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist* 34 Pág. 75-85.
- CAMARGO, D. F. (2010). Código de ética del estudiante universitario. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2010c/721/MOTIVACION%20Y%20PRODUCTIVIDAD%20DEL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.htm>.
- CARVER, C.C.; REYNOLDS, S. L. y SCHEIER, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*. 1994 (28) Pág. 133-141.
- CLÁVER, C. P. (2008). Metodología para la orientación profesional hacia la carrera pedagógica. *Memorias UNIVERSIDAD/2008*, La Habana, Cuba.
- D'ANGELO, O. (2002). El desarrollo profesional creador (DCP) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana de Psicología* 19 (2) Pág. 106.
- DECI, E., y RYAN, M. (2001). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist* 55 (1) Pág. 68-78.
- DEL CASTILLO, Y. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. La motivación en el estudiante de idiomas en los primeros dos semestres. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2011. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R0862_DelCastillo.pdf.
- DEL PINO, J. L. (1998). La Orientación Profesional en la Formación Superior Pedagógica: Una Propuesta desde el Enfoque Problemizador. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad Ciencias de la Educación, Ciudad de La Habana.
- DÍAZ, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2 Pág. 65-86.

- DORNYEI, Z. (2005). The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ, Pág. 9-39.
- DRAE (2007). Diccionario de la Real Academia Española. Microsoft® Encarta® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.
- ECHEMENDÍA, M.; GARCÍA, T.; TORRES, E.; SÁNCHEZ, D.; RODRÍGUEZ, Y. Y TORRES, A. (2008). La eficiencia académica en la Universidad Agraria de la Habana en estrecha vinculación con la orientación vocacional, el ingreso, la permanencia y el egreso. Memorias UNIVERSIDAD/2008, La Habana, Cuba.
- FRANKOLA, K. (2001). Why online learners dropout. Workforce Management 80 Pág. 53-58.
- GÁMEZ, E. y MARRERO, H. (2003). Metas y motivos de elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre Psicología, Derecho y Biología. Anales de Psicología 19 (1) Pág. 121-131.
- GÁMEZ, E.; MARRERO, H. y DÍAZ, J. M. (2008). Motivación interpersonal y metas vitales en estudiantes universitarios. Disponible en : <http://webpages.ull.es/users/egamez/capituloElenaame08.pdf>.
- GARCÍA, J. L. (2009). Comportamiento de la Eficiencia Terminal en el curso regular diurno de la Facultad de Agronomía de la UNAH en el período 1999 al 2008. Tesis de Maestría en Ciencias en Docencia Superior Agraria. CEESA, UNAH, Pág. 74 .
- GARCÍA, J. M. y ORGANISTA, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. Revista Electrónica de Investigación Educativa 8 (2). Disponible en: www.redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html.
- GODOY, D. M. (2008). Energética y educación ambiental. Binomio inseparable. Memorias UNIVERSIDAD/2008, La Habana, Cuba.
- GOLDSTEIN, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. American Educational Research Journal 36 Pág. 647-673.
- GONZÁLEZ, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica No. 5-3 (1) Pág. 35-56.
- GONÇALVES, A. J. (2008). O carácter multi-dimensional da eficácia organizacional do ensino superior agrário português. Memorias UNIVERSIDAD/2008, La Habana, Cuba.
- HAYAMIZU, T., y WEINER, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. The Journal of Experimental Education 59 Pág. 226-234.
- HÉCTOR, E. (2010): La deserción estudiantil en las universidades y el papel de la orientación profesional en su reducción. Anuario Científico "Ciencia en la UNAH", ISBN 978-959-16-1313-4.

- LAMAS, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. LIBERABIT (Lima, Perú) 14 Pág. 15-20.
- LENS, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. Persona 1 Pág. 67-94.
- MARIÑO, J. T.; OLIVARES, E. M.; CALZADO, L.; MACÍAS, A. y LEDO, C. (2008). La formación de los profesionales de la educación infantil: propuesta para elevar su motivación profesional pedagógica. Memorias UNIVERSIDAD/2008, La Habana, Cuba.
- MCROBBIE, C. y TOBIN, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. International Journal of Science Education, 19 (2) Pág. 193-208.
- MÍGUEZ, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3: 1-11. Disponible en: <http://revista.iered.org>.
- MUNGARRO, G. y ZAYAS, F. (2008). Elección de carrera docente. En: Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Área 16: Sujetos de la Educación. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica16/ponencias/0254-F.pdf.
- NOELS, K. A.; PELLETIER, L.; CLÉMENT, R. y VALLERAND, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and selfdetermination theory. Language Learning 50 Pág. 57-85.
- ORTIZ, E. (2001). Competencias y valores profesionales. Pedagogía Universitaria, Vol. 6, No. 2 Pág. 59-64.
- PEREIRA, S. y CASSART, Y. (2009). Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e Informal. Entre Lenguas (14) Pág. 63-76.
- PÉREZ, M. V.; DÍAZ, A.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C. y ROSÁRIO, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. Revista Interamericana de Psicología 43 (3) Pág. 449-455.
- PINTRICH, P. y GARCÍA, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. German Journal of Educational Psychology, 7 (3) Pág. 99-107.
- POLANCO, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Vol. 5 No. 2, pp. 1-13. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/motivacion.pdf>.
- RINAUDO, M. C.; CHIECHER, A. y DONOLO, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Anales de Psicología 19 (1) Pág. 107-119.
- RODRÍGUEZ, S., CABANACH, R.; PIÑEIRO, I.; VALLE, A.; NÚÑEZ, C. y GONZÁLEZ, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. Psicothema 13 Pág. 546-550.

- URDAN, T., y SCHOENFELDER, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44 pág. 331-349.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ, R. y CUEVAS, R. M. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Integración Educativa* 15 (1) Pág. 125-146.
- VALLE, A.; CABANACH, R.; RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema* 18 Pág. 165-170.
- VALLE, A.; NÚÑEZ, C.; CABANACH, R.; RODRÍGUEZ, S.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y ROSARIO, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología* 40pág 111-122.
- VÉLEZ, G. (1999). Aprender a estudiar ¿una cuestión de técnicas? *Contextos de Educación*, Año I (2) Pág. 134-149.
- WENZLICK, S. (2006). Motivaciones y orientaciones de los estudiantes universitarios (de pregrado) en la Universidad de Arizona del Norte. Disponible en: <http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/capstones/wenzlick.pdf>.