

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

José Martín-Albo Lucas

Juan Luis Núñez Alonso

José G. Navarro Izquierdo

Fernando Grijalvo Lobera

Departamento de Psicología y Sociología
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El propósito de este trabajo ha sido analizar las diferencias existentes en motivación académica en género y entre distintas titulaciones. Los participantes fueron 320 estudiantes universitarios distribuidos entre seis titulaciones a los que se les administró la Escala de Motivación Educativa que mide tres tipos de motivación intrínseca, tres tipos de motivación extrínseca y amotivación. Los resultados mostraron un perfil más autodeterminado en las mujeres así como diferencias en motivación entre las distintas titulaciones en amotivación, regulación externa, regulación identificada, motivación intrínseca al conocimiento y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.

Palabras clave: motivación, autodeterminación, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN.

Diferentes aproximaciones teóricas han tratado de explicar y comprender la motivación educativa siendo una de ellas la teoría de la autodeterminación que sugiere que la motivación no puede ser entendida desde un punto de vista unidimensional y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control. (Deci y Ryan, 1985, 1991).

La motivación intrínseca (MI) se refiere al hecho de hacer una actividad por el placer y satisfacción que se derivan de su realización y es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). La MI incluye tres tipos: hacia el conocimiento, que se refiere a llevar a cabo una actividad por la satisfacción que se experimenta mientras se aprende; hacia el logro, que hace referencia a hacer algo por el placer y la satisfacción que se siente al conseguir cosas y hacia las experiencias estimulantes, que tiene lugar cuando se hace algo para experimentar sensaciones positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad (Vallerand et al., 1992).

Por su parte, la motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas y la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). Al igual que la MI, la ME se define como un constructo multidimensional, donde se distinguen tres tipos que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: regulación externa, que se refiere a participar en una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; regulación introyectada, que hace referencia a hacer algo porque uno se presiona a sí mismo y regulación identificada, donde el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se sigue considerando motivación extrínseca porque la conducta es un instrumento para conseguir algo (Deci y Ryan, 1985, 1999; Vallerand et al., 1993).

Finalmente, la amotivación tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias por lo que no existe ni MI ni ME, situándose en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación.

Para evaluar las distintas dimensiones motivacionales que propone la teoría de la autodeterminación, Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Recientemente, ha sido validada la versión española de la EME (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005) cuyos resultados confirmaron la estructura de siete factores correlacionados propuesta por Vallerand et al., (1992). Además, se encontraron diferencias de género en una muestra de estudiantes universitarios en todas las subescalas excepto en la subescala Regulación Introyectada. En concreto, las mujeres tenían puntuaciones más altas que los hombres en las tres subescalas de MI y en la subescala Regulación Identificada. Estos resultados estaban en consonancia con los encontrados por Tsozbatzoudis, Barkoukis y Grouios, (2001), en una muestra de estudiantes griegos y Vallerand et al., (1992) en estudiantes canadienses, donde se afirma que las mujeres tienen un perfil más autodeterminado que los hombres.

En esta misma línea, Baker (2003, 2004) analizó la motivación académica desde la teoría de la autodeterminación en una muestra de estudiantes universitarios y encontró diferencias de género en el perfil de autodeterminación, siendo las mujeres las que

presentaron puntuaciones más altas en la subescala regulación identificada, lo que implica mayores niveles de persistencia y de finalización de los estudios universitarios.

Recientemente, Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (en prensa) encontraron diferencias significativas de género en las subescalas de amotivación, regulación externa y MI al conocimiento en estudiantes universitarios paraguayos. En general, las mujeres presentaron un perfil más autodeterminado que los hombres al mostrar las medias más altas en las tres dimensiones de MI.

En España, es necesario abordar estudios descriptivos que aborden la motivación desde la teoría de la autodeterminación y, en concreto, sobre cómo pueden influir determinadas variables en los niveles de motivación intrínseca, deseable para la persistencia en los estudios universitarios, y de amotivación, por su posible repercusión en la deserción de los estudios. Así, variables como el género, el tiempo de permanencia, el curso, las habilidades de estudio o los indicadores de satisfacción y rendimiento deben ser consideradas como variables importantes para someterlas a análisis.

En consecuencia, en el presente estudio nos proponemos como objetivos analizar las diferencias de género y las diferencias entre distintas titulaciones en la universidad en base a las puntuaciones medias obtenidas en las siete subescalas de la EME.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron un total de 320 estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria pertenecientes a seis titulaciones (Maestro especialista en educación física $n = 54$, Maestro especialista en audición y lenguaje $n = 35$, Traducción e interpretación $n = 58$, Educación social $n = 43$, Trabajo social $n = 73$ e Historia $n = 37$). La muestra estaba compuesta por 228 mujeres y 92 hombres, con una media de edad de 21.71 años ($SD = 4.94$).

Instrumentos

Se utilizó la versión española de la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME ; Núñez, et al., 2005) formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, los tres tipos de ME y la amotivación. Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta “¿Por qué vas a la universidad?” y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de 7 puntos desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*, con una puntuación intermedia (4) *Se corresponde medianamente*.

Procedimiento

Cuatro investigadores administraron el cuestionario EME a los participantes seleccionados, informándoles que la participación era voluntaria y confidencial para evitar en la medida de lo posible el efecto de la deseabilidad social y se les instó a contestar lo más honestamente posible y sin límite de tiempo. Cada investigador estuvo presente durante toda la aplicación para proporcionar la ayuda necesaria y verificar la cumplimentación correcta por parte de los participantes.

Resultados

Diferencias de género.

El análisis de las diferencias de género se llevó a cabo mediante el *t*-test, con un nivel de significación de $p < .05$, considerando el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas. Se encontraron dos diferencias significativas, en concreto las mujeres puntuaron más alto que los hombres en la subescala MI al conocimiento ($t = 2.21$, $p < .05$) mientras que los hombres puntuaron más alto en regulación externa ($t = 2.74$, $p < .05$).

Diferencias entre titulaciones.

Para analizar las diferencias entre las distintas titulaciones se utilizó un análisis de varianza con la prueba de contraste a posteriori Scheffé. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en las subescalas de amotivación ($F = 7.72$, $p < .05$), regulación externa ($F = 7.45$, $p < .05$), regulación identificada ($F = 4.47$, $p < .05$), MI al conocimiento ($F = 5.04$, $p < .05$) y MI a las experiencias estimulantes ($F = 4.33$, $p < .05$). Con respecto a la subescala de amotivación, la titulación de Historia presenta medias significativamente más altas que el resto de las titulaciones; en la subescala de regulación externa, la titulación de Maestro especialista en educación física presenta medias más altas y estadísticamente significativas que las titulaciones de Maestro especialista en audición y lenguaje, Educación social y Trabajo social. Asimismo, la titulación de Traducción e Interpretación también presenta diferencias significativas y medias más altas que Educación social y Trabajo social. Respecto a la subescala de regulación identificada, la prueba Scheffé muestra que Traducción e Interpretación presenta una media superior y significativa que Historia; respecto a la MI al conocimiento, la titulación Maestro especialista en educación física presenta medias significativamente más bajas con todas las titulaciones a excepción de Maestro especialista en audición y lenguaje. Finalmente, en la subescala de MI a las experiencias estimulantes, la titulación de Maestro especialista en educación física obtiene una media significativamente inferior a la titulación de Historia.

DISCUSIÓN

Los objetivos del presente estudio eran analizar las diferencias en motivación atendiendo a las variables género y titulación académica. En general, los resultados estadísticos han mostrado que ambas pueden ser consideradas relevantes a la hora de encontrar diferencias significativas en la motivación de los estudiantes universitarios.

Con respecto al género, los resultados han mostrado un perfil más autodeterminado en las mujeres que en los hombres, resultado que está en consonancia con los resultados de anteriores estudios en muestras española (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005), canadiense (Vallerand et al., 1992), griega (Tsorbatzoudis, Barkoukis y Grouios, 2001) y paraguaya (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, en prensa).

En relación a las diferencias encontradas en las titulaciones analizadas, los resultados parecen indicar una tendencia más extrínseca en algunas titulaciones (Maestro especialista en educación física y Traducción e Interpretación) y otras más intrínsecas como en Trabajo social y Educación social. Esto podría explicarse por ser, estas últimas, carreras que implican trabajar con segmentos de la población más desfavorecidos. Un resultado interesante es el obtenido por la titulación de Historia que presenta puntuaciones más altas en amotivación. Esto podría ser el resultado de las pocas expectativas profesionales que se plantean para esta titulación. Por otro lado, la titulación de Maestro especialista en educación física tiene puntuaciones inferiores al resto de titulaciones en MI al conocimiento, lo que podría explicarse por la expectativa que pueden tener los alumnos de encontrarse en una titulación aplicada, contextualizada en el ejercicio físico y deportivo, perdiendo de vista los aspectos más didácticos que conlleva la titulación de Maestro. Finalmente, es necesario destacar que los estudiantes universitarios de este estudio, presentan un perfil general autodeterminado aunque sería necesario comparar estos resultados con otras muestras no universitarias.

Con este trabajo hemos intentado una primera aproximación al análisis de las motivaciones en el contexto universitario desde la teoría de la autodeterminación, utilizando una versión adaptada y validada del EME en universitarios españoles. No obstante, sería necesario analizar las relaciones de la motivación académica con otras variables como el rendimiento, las expectativas o el retraso académico con la finalidad de plantear nuevas líneas de intervención eficaces para padres y profesores y potenciar la autonomía y los procesos de internalización de los alumnos.

REFERENCIAS

- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences, Vol 35* (3), 569-591

- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, Vol 23 (3), 189-202.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1999). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (en prensa). Validación de la escala de motivación educativa en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (2).
- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. y Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8, 526-537.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.