



DISEÑO DE UN PROGRAMA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Manuel López Moya

Universidad de León. España

Consuelo Morán Astorga

Universidad de León. España

Correspondencia: Manuel López Moya. Facultad de Educación.

Campus de Vegazana, s/n. 24071 León. Tf.: 987 293 036. Email: mlop@unileon.es

Fecha de Recepción: 3 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The aim of this work was to increase achievement motivation in university students through introducing some changes in our teaching procedure. These changes were proposed in the TARGET system, and they are like that: a) Enrichment of tasks, looking to be attractive for learning; b) to provide opportunities for students to take responsibility for their learning; c) implement assessment systems varied and continuous, and d) make work groups that stimulate collaboration. To assess achievement motivation was applied the Questionnaire Academic Achievement Goal (CM- LA) to 94 students in the start the course. At final the course was applied again to 91 of the 94 initial. The results showed a significantly increased to outcomes motivation, but the increase was not significant in achievement motivation. We can conclude that they are two types of goals in student, and the high is the achievement motivation. And that changing teaching methodology, something changes in students, although the achievement motivation is stronger to change, for what is need to investigate further in this direction.

Palabras clave: motivación de logro, metodología docente, estudiantes universitarios, EEES.

Key Words: achievement motivation, teaching methodology, student, EEES

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de innovación docente fue aumentar la motivación de logro en los estudiantes universitarios a través de introducir algunos cambios en nuestra actividad educativa. Esos cambios en la metodología docente lo fueron en el sentido propuesto por el Sistema TARGET: a) Enriquecimiento de las tareas, buscando que fueran atractivas para el aprendizaje; b) dar oportunidades a los alumnos de responsabilizarse de su aprendizaje; c) implementar sistemas de evaluación variados y continuos; y d) estructurar grupos de trabajo que estimularan la colaboración. Para



evaluar la motivación de logro se aplicó el Cuestionario de Metas de Logro Académico (CM-LA) a 94 estudiantes universitarios al comenzar el curso. Al finalizar el curso se aplicó otra vez a 91 sujetos de los 94 iniciales. Los resultados mostraron que se había incrementado significativamente la motivación de resultados, aunque el incremento en logro no fue significativo. Podemos concluir que en los universitarios se dan dos tipos de motivación y que la más elevada es la de logro. Que modificando la metodología docente, algo cambia en los estudiantes, aunque la motivación de logro es más resistente por lo que se ve necesario seguir investigando en este sentido.

INTRODUCCIÓN

La motivación de logro es una de las Competencias Genéricas seleccionadas por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) a desarrollar desde el sistema universitario. La motivación de logro –impulso de superación en situaciones de rendimiento, preocupación por hacer las tareas cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo-, ocupa un rol esencial, no sólo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006). Fue definida como un deseo de alcanzar alguna norma internalizada de excelencia (McClelland, 1984). Según la hipótesis de McClelland el crecimiento económico de una sociedad se basa en el nivel de necesidad de logro de sus componentes, y el desarrollo económico de naciones enteras puede experimentar mejoras notables estimulando la necesidad de logro de su población.

Existe un amplio consenso al considerar la existencia de dos orientaciones básicas hacia la meta que se persigue con el estudio: una que hace referencia a metas intrínsecas, metas centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio y orientadas al control de la tarea; otra orientación conocida como metas extrínsecas, orientadas hacia el resultado, hacia el yo (González, 2005; Pintrich y Schunk, 1996; 2004 y Reeve, 1994). Otros investigadores (Ali, Tariq y Topping, 2012) clasifican los factores relacionados con el aprendizaje en dos categorías, una agruparía a los factores situacionales y otra a los personales. Los factores situacionales son los que se refieren al currículo y a los procesos de evaluación. Un ejemplo: se ha hallado en determinados estudios que la manera en que los profesores enseñan puede tener efecto en el logro de los estudiantes. Los factores personales se refieren a antecedentes educativos, habilidades cognitivas, motivación de logro, estrategias de aprendizaje (Luh y Lu, 2011). Los factores situacionales corresponden a lo que denominamos aquí metas extrínsecas, en tanto que los factores personales los denominamos metas intrínsecas o metas de aprendizaje.

Los resultados de numerosas investigaciones (Ames, 1992; González, 2005; Pintrich y Schunk, 1996) sugieren que los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje –o metas intrínsecas– están más preocupados en aprender, dominar la tarea e incrementar su habilidad, están más dispuestos a ver una fuerte conexión entre sus logros y sus esfuerzos, valoran la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma. Por otra parte están más dispuestos a seleccionar problemas de dificultad moderada que impliquen un desafío a sus capacidades actuales, se caracterizan por emplear estrategias de aprendizaje más efectivas y están dispuestos a invertir un mayor esfuerzo cognitivo significativo en la tarea intentando superar estratégicamente los obstáculos (Paolini, 2009).

Sin embargo, los estudiantes que persiguen metas de desempeño, de resultados o metas extrínsecas, consideran la tarea como un medio para el logro de algún fin ulterior, intentando maximizar las recompensas extrínsecas con un mínimo de esfuerzo invertido. Los estudiantes extrínsecamente motivados parecen estar más dispuestos a seleccionar los problemas o las tareas más fáciles, de manera que les permitan “quedar bien ante los demás”, tienden a utilizar estrategias minimizadoras del esfuerzo (por ejemplo, pedir ayuda innecesaria). También hacen una hipervaloración de la capacidad, atribuyendo a ella la ausencia de los fracasos académicos (Shunk, 1991; González, 2005).



Son numerosos los investigadores que sugieren que las orientaciones hacia la meta se activan dependiendo de las pistas o señales del ambiente, considerando que las metas son estados dinámicos que fluctúan en respuesta a la información contextual percibida por el sujeto. Desde este punto de vista, una persona puede activar diferentes orientaciones a la meta en el mismo o en diversos ambientes (Huertas y Agudo, 2003; Kaplan y Maehr, 2002; Linnenbrink y Pintrich, 2001 y Pintrich, 2000).

El sistema TARGET (Pintrich y Schunk, 2004) identifica una serie de dimensiones del entorno de aprendizaje del aula susceptibles de ser modificadas para que orienten al sujeto hacia la meta de logro (objetivo que se persigue). Sus elementos más representativos son los siguientes:

Dimensión de Tareas.

Dimensión de Autoridad.

Dimensión de Reconocimiento.

Dimensión de Agrupamiento (de grupos).

Dimensión de Evaluación.

Dimensión de Tiempo.

En esta línea nos planteamos un cambio en la planificación y en la metodología docente, de acuerdo con la idea de Lucas (2007) para el desarrollo de motivación de logro y la propuesta por el sistema TARGET. La finalidad secundaria de dicha acción fue la de potenciar de forma directa la innovación en la actuación docente del profesorado universitario, así como fomentar la calidad en la docencia y el desarrollo del proceso de convergencia europea en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de León.

PROPUESTA DE CAMBIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Para el diseño de este programa que pretende incrementar la motivación de logro en el ámbito de la educación superior, consideramos necesario introducir algunas modificaciones en la metodología docente, las variaciones que proponemos son las siguientes:

Enriquecimiento de las tareas a realizar en el aula: Se trata de diseñar trabajos con mayor variedad de contenidos, amplios, complejos y exigentes. Desarrollar propuestas que impliquen de forma activa al alumnado en la preparación de los contenidos que son objeto de aprendizaje y en el diseño de las actividades que despiertan su interés. Se plantean actividades que contengan un grado intermedio de complejidad, novedad e imprevisibilidad, tales como:

Los alumnos, al comenzar una lección, elaboran preguntas que a lo largo de la presentación han de quedar respondidas.

Se amplían determinados puntos del programa con lecturas complementarias, atractivas y amenas que promueven los conocimientos aplicados y fundamentalmente la motivación de logro.

Los alumnos realizan un mapa conceptual o resumen del tema explicado en clase. Los alumnos buscan y escriben los 10 puntos clave de la lección estudiada.

Los ejemplos sirven para aprender: Se analizan situaciones reales (películas, documentos), se hace un análisis crítico de la actuación de los personajes clave a la luz de los conocimientos teóricos.

Los alumnos se implican en las explicaciones de lo que han comprendido: leen y explican a los compañeros lo que han entendido.

Se plantean problemas de dificultad moderada que deben resolver solos o en grupo.

Dimensión de agrupamiento (de grupos). Se refiere a la habilidad de los estudiantes para trabajar, de manera eficaz, con otros compañeros en las tareas de la clase. El profesor debe estructurar grupos heterogéneos que promueven la colaboración y la cooperación. Es necesario tener en cuenta aquí que el trabajo en grupo se debe promover en determinadas situaciones como:



Cuando la tarea a realizar es muy compleja o muy difícil y solos se tarda más en dar con la solución.

Cuando se buscaban soluciones creativas o novedosas. En situación de grupo se activa la creatividad y el estilo innovador.

Cuando el tiempo apremia para finalizar un trabajo. Bajo la presión del tiempo, el grupo es más productivo.

Dimensión de Evaluación. Referido a la medición y control del aprendizaje del alumno. Debido a que la evaluación es uno de los elementos más importantes de la clase, la motivación de los alumnos puede ser fácilmente minada, dependiendo de cómo se lleve a cabo. El profesor debe implementar sistemas de evaluación que sean variados, confidenciales, y que evalúen el progreso individual, el logro y el dominio.

Se valoraron otras aportaciones de los alumnos que eran enriquecedoras (lecturas, libros, películas, documentales...).

Se evaluaban otros trabajos escritos realizados por los alumnos: mapas conceptuales, puntos clave, resúmenes críticos.

Se procuró que las calificaciones fueran confidenciales.

Introducir la evaluación por pares en competencias transversales.

Dimensión de Reconocimiento. Es el uso formal e informal de recompensas, incentivos y alabanzas. El tipo de recompensas, las razones para darlas y la distribución de las mismas, tiene importantes consecuencias para el desarrollo del interés para aprender en los alumnos. Influyen en los sentimientos de autoeficacia y satisfacción por su aprendizaje. El profesor debe proporcionar estímulos, recompensas, enfocados hacia el esfuerzo individual, a la mejora y a los resultados.

Dimensión de Autoridad. Se refiere a las oportunidades que tienen los alumnos para autodirigirse, para desarrollar un sentimiento de independencia y control personal sobre sus aprendizajes, fomentando una participación activa en el proceso de aprendizaje. Se trata de crear oportunidades en los alumnos de tomar la responsabilidad por aprender, tomar decisiones y asumir el rol de liderar su propio aprendizaje.

Dimensión de Tiempo. Referido a la cantidad de trabajo, al ritmo de la instrucción y al tiempo asignado para completar las actividades y tareas de aprendizaje. Se trata de dar oportunidades a los alumnos de planificar la agenda y finalizar las tareas en un tiempo apropiado y óptimo.

El objetivo de este trabajo fue incrementar la motivación de logro en los estudiantes de la Universidad de León (los participantes). Así como describir los logros alcanzados y los criterios en el seguimiento de la actividad.

METODOLOGÍA

Participantes

En la primera aplicación fueron 94 estudiantes universitarios los que completaron los cuestionarios, con edades comprendidas entre 18 y los 47 años (27 varones y 67 mujeres) de la Universidad de León. La media de edad fue de 23 años, 8 meses d.t.= 5,34). La segunda aplicación se realizó con 91 (de los 94 anteriores) estudiantes (mortalidad del 3,2%). Estos estudiantes son los que participaron en la práctica innovadora de cambio de la metodología docente.

Instrumentos de medida

El **Cuestionario de Metas de Logro Académico** nos sirvió para realizar la evaluación de la práctica docente. Este cuestionario fue diseñado para evaluar las metas o motivos que mueven a los estudiantes universitarios a estudiar. Está inspirado en las concepciones de McClelland (1984), Pintrich y Schunk (1996) y en el Test of Dweck's Model of Achievement Goals de Hayamizu, Ito y



Yohiazaki (1989). Consta de 30 ítems que se responden en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (donde 1 significa muy poco, 5 mucho y con puntuaciones intermedias).

Procedimiento

La recogida de datos se hizo en dos momentos. La primera aplicación de los cuestionarios se realizó antes de comenzar la acción de innovación docente, en el primer trimestre del curso 2011-2012. La segunda aplicación tuvo lugar en el último trimestre del mismo curso en que se desarrolló la acción. Los cuestionarios se administraron en el contexto del aula, por personas expertas, donde los grupos eran inferiores a 35 personas.

RESULTADOS

Se halla el coeficiente de fiabilidad por alfa de Cronbach para ambos factores, logro y resultados, hallando una fiabilidad aceptable de ,764 para la escala de motivación de logro y de ,815 para la escala de motivación de resultados.

En la Tabla 1 vemos los resultados de comparar las medias en motivación de logro y de resultados en ambos momentos (1ª y 2ª aplicación), las diferencias son significativas en motivación de resultados ($t=-2,304$; $p=,022$).

Tabla 1.
Prueba t de Student para las diferencias de medias en función del momento de aplicación.

	Grupo	N	Media	Des. típ.	t	p	Alfa
Motivación de logro	1ª aplicación	94	28,46	3,662	-,616	,538	,764
	2ª aplicación	91	28,79	3,701			
Motivación de resultados	1ª aplicación	94	27,82	5,236	2,304	,022	,815
	2ª aplicación	91	29,41	3,973			

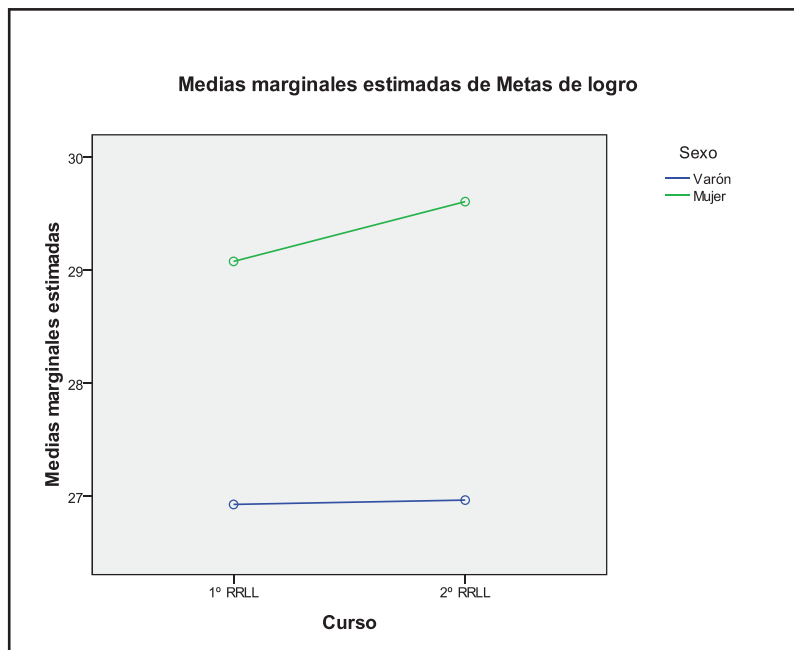
El análisis multivariante no muestra que existen diferencias significativas por curso en motivación de resultados ($\text{sig.} = ,031$) y también en función del sexo, tanto en motivación de logro como de resultados, como se aprecia en la Tabla 2. En las siguientes figuras se aprecia como las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en ambos factores.

Tabla 2.
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	F	Sig.
Curso	Motivación de logro	,249	,618
	Motivación de resultados	4,742	,031
Sexo	Motivación de logro	17,755	,000
	Motivación de resultados	10,324	,002
Curso * Sexo	Motivación de logro	,186	,667
	Motivación de resultados	,011	,918



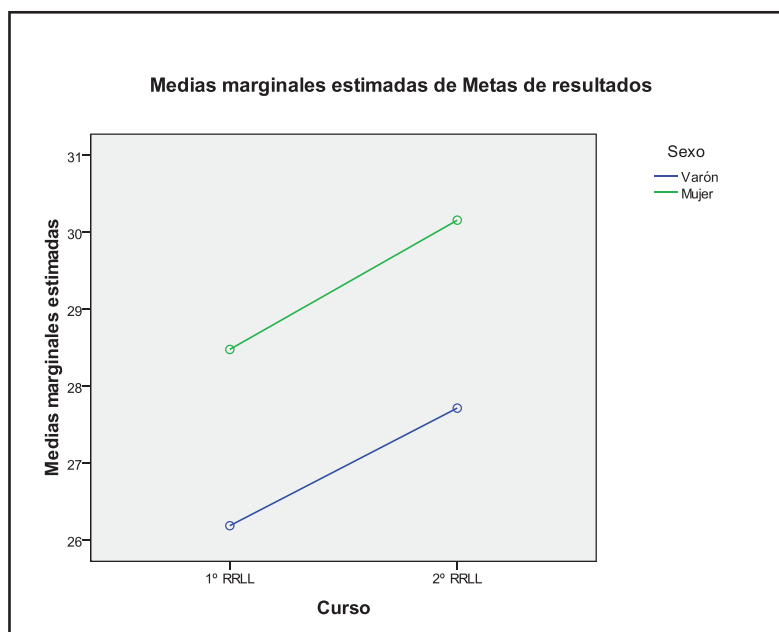
Gráfico 1. Diferencias por sexo y grupo en motivación de logro



En el Gráfico 1 se ve como las mujeres están más motivadas que los varones por el logro, y mientras en ellos permanece invariante entre los cursos, en las mujeres se incrementa de primero a segundo.

En el Gráfico 2 como la motivación de resultados también es más elevada en las mujeres y aumenta significativamente en ambos sexos a medida que avanzan de curso.

Gráfico 2. Diferencias por sexo y grupo en motivación de resultados





CONCLUSIONES

Podemos concluir que, después de la práctica de cambio en la metodología docente, se incrementa significativamente la motivación por los resultados, pero la motivación de logro no se modifica. Aunque este incremento no sabemos si es debido al momento de la segunda evaluación que coincidió con el final del curso académico y con altas probabilidades los estudiantes en esos momentos estaban preocupados por obtener buenas calificaciones.

A medida que avanzan los cursos aumenta la motivación por los resultados, ya que en el segundo curso es más elevada que en el primero.

En cuanto a las diferencias de género podemos concluir que las mujeres están más motivadas tanto por el logro como por los resultados.

Entendemos que el tiempo de aplicación de esta nueva metodología ha estado condicionado por la duración del proyecto de investigación, que era de 9 meses. Que para incrementar la motivación de logro se requiere más tiempo.

Que es necesario seguir investigando en este campo del conocimiento, para conocer los mecanismos que subyacen a la motivación de los estudiantes, y en concreto en cómo incrementar la motivación de logro.

REFLEXIÓN FINAL del profesorado sobre fortalezas y debilidades de la práctica desarrollada:

Fortalezas: Estas actividades nos ayudan a reflexionar sobre cómo estamos enseñando. A ser más objetivos con nuestra forma de ser profesores. A adaptarnos a las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. A innovar nosotros mismos. A ser creativos. A estar más satisfechos con la tarea de enseñar. A plantearnos retos de dificultad moderada.

Debilidades: El profesor incrementó considerablemente su trabajo de evaluación.

NOTA

La siguiente acción se inscribe dentro del Plan de Apoyo a la Innovación Docente que la Universidad de León viene promoviendo con el objetivo de fomentar la calidad en la docencia y desarrollar el proceso de convergencia europea.

REFERENCIAS

- Ali, A., Tariq, R.H. and Topping, K. J. (2012). Perspectives of academic activities of universities in Pakistan. *Journal of Further and Higher Education* 36(3), 1-78.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. y Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En B.F. Jones y L. Idol (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1999). *The NEO PI-R, professional manual. Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Elliot, A. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. Elliot y C. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). Nueva York: Guilford Press.
- Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, (pp. 35-81). Madrid: Sanz y Torres.
- González, C., Torregrosa G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87.



- González, J. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 20 (25). Extraído el 14 de febrero de 2009 de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/texto.html>.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (pp. 45-62). Madrid: Síntesis.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2002). Adolescents' achievements goals: Situating motivation in sociocultural contexts. En F. Pajares y T. Urdan (eds.), *Academic Motivation of adolescents* (pp. 125-167). Greenwich: Information Age Publishing.
- Luh, D. B. y Lu, C. C. (2011). Multiple enrollment programs and academic achievement in design department-case study of National Cheng Kung University. *Journal of Design and Environment*, 12, 88-99.
- Lucas, S. (2007, Septiembre). Desarrollo de las competencias "preocupación por la calidad" y "motivación de logro" desde la docencia universitaria. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Consultado (4/noviembre/2009) en http://www.redu.um.es/Red_U/2.
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington.
- Maehr, M.L. (1984). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- McClelland, D. C. (1984). *Human Motivation*. Oakland, NJ: Scott Foresman.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (dirs.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (p.25-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones a meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13 (1), 23-34.
- Núñez, J.C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González, S. & García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11(7), 219-242.
- Paolini, P. V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 953-984.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiples goals, multiples pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2004). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.



- Pintrich, P. R., Conley, A. y Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research, 39, 319-337.
- Pintrich, P.R. (1998). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J.S. Stark y L.A. Mets (dir.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research* (p. 65-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shunk, D. (1991). Autoeficacia y motivación académica. Una visión panorámica. *Educational Psychology*, 26 (3), 207-231.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (3ª ed.) (pp. 315-327). Nueva York: MacMillan.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.