

MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES.

5

**Bogar Garcia Martínez,
Graciela Coronado Guzmán,
& Manuel Díaz Flores**

Universidad Autónoma de
Aguascalientes
Av. Universidad # 940, Ciudad
Universitaria,
C. P. 20131,
Aguascalientes, Ags. MÉXICO.
Tel. Conmutador: +52 (449) 910 74 00
Correo electrónico:
bogar.garcia@edu.uaa.mx
al52689@edu.uaa.mx
mdiaz@correo.uaa.mx

Resumen

El objetivo del presente trabajo es medir las diferentes dimensiones y factores que influyen en la motivación en estudiantes adultos, por lo que se aplicó el cuestionario MAPE-3: Evaluación de la Motivación en Adultos a 215 estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, evaluando las 7 dimensiones establecidas en dicho instrumento por Alonso y Huertas (2000): Miedo al Fracaso, Deseo de Éxito y Reconocimiento, Motivación por aprender, Motivación Externa, Disposición al Esfuerzo, Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo y Ansiedad facilitadora. Obteniendo como resultado, después del análisis estadístico descriptivo y el análisis factorial, dos factores a los que denominamos Motivación Externa y Motivación por la Tarea que explican el 59% de la varianza de la motivación en los estudiantes de administración de empresas. Mismos que corresponden a las orientaciones al rendimiento o motivación extrínseca, y motivación al aprendizaje o motivación intrínseca. Estos resultados son similares, más no idénticos a los encontrados por Alonso y Huertas (2000).

Palabras clave: *motivación, meta de aprendizaje, meta de desempeño, motivación académica.*

Abstract

The aim of this study is to measure the different dimensions and factors that influence motivation in adult learners, so the MAPE-3 questionnaire: Assessment of Motivation in Adults, was applied to 215 undergraduate students in business administration at the Autonomous University of Aguascalientes, evaluating the 7 dimensions established in that instrument by Alonso and Huertas (2000): Fear to Failure, Desire and Recognition Success, Motivation to learn, External Motivation, Readiness Effort, disinterest in work and rejection of it and facilitative anxiety. Which resulted after the descriptive statistical analysis, and factor analysis, two factors that we call External Motivation and Task Motivation, which account for 59% of the variance of business administration students. Same orientations correspond to the performance target or extrinsic motivation, and learning goals motivation or intrinsic motivation. These results are similar but not identical to those found by Alonso and Huertas (2000).

Keywords: *motivation, learning goals, performance target, academic motivation.*

Introducción

Estar motivado significa moverse hacia algo. La gente tiene diferente cantidad y tipos de motivación de acuerdo a su propio contexto y a la situación de que se trate. El objeto principal de la educación, y en especial de la educación superior es la obtención del conocimiento, para poder aplicarlo de forma adecuada en las organizaciones fuera de las universidades. Para la adquisición del mismo se requiere de motivación que impulse a los estudiantes aprender e involucrarse con las tareas que les proporcionen el conocimiento requerido. Los profesores se enfrentan a la falta de motivación de los alumnos, quienes están más preocupados por aprobar que por aprender. Los alumnos poco motivados retrasan la hora de ponerse a trabajar, estudian menos y de forma superficial, y se rinden con facilidad ante los retos. La motivación del estudiante es básica para enfrentarse a las actividades académicas (Álvarez, González y García, 2007). Estudiantes y maestros saben que existen experiencias, en las que el aprendizaje se descubre como una actividad excitante, de realización personal y garantiza el futuro exitoso. La motivación se ha señalado como el motor para el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje, aunque su origen sigue siendo tema de discusión (Ardisana, 2012). Adicionalmente tenemos que, la motivación y actitudes hacia el

estudio son muy difíciles de modificar, pues según Verdoff y Stipek (1969,1984, citados por Ryan y Deci, 2000) las actitudes derrotistas aumentan en los niños con el paso del tiempo. Hasta los 11 o 12 años los niños no han desarrollado patrones motivacionales semejantes a los de los adultos, pero a partir de esta edad empiezan a fortalecerse las diferencias en cuanto a las metas a perseguir (aprender o buscar la aprobación de otros y evitar el rechazo), las causas a que se atribuyen los éxitos o fracasos, las expectativas: esto es la relación entre resultados y expectativas de éxito, los valores: la diferencia entre ser bueno y hacer bien las cosas, la importancia de ser aceptado y aprobado por los compañeros y la importancia de los logros académicos (Alonso, 1992). La motivación intrínseca se debilita conforme se avanza en los grados de la escuela (Ryan & Deci, 2000). Dada la importancia de que los alumnos adquieran conocimientos, para después aplicarlos en el ámbito laboral de las organizaciones, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) es importante conocer la motivación que impulsa a los estudiantes, en este caso a los de la Licenciatura en Administración de Empresas (LAE), e identificar los factores que influyen en la misma.

Antecedentes

Objetivo

El objetivo de este trabajo es identificar la motivación en los estudiantes de la LAE de la UAA, aplicando el cuestionario MAPE-3, que ayuda a medir las siguientes dimensiones:

- Miedo al fracaso
- Deseo de éxito y reconocimiento
- Motivación por aprender
- Motivación externa
- Disposición al esfuerzo
- Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo
- Ansiedad facilitadora del rendimiento

Derivado de lo anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿en qué medida se correlacionan las dimensiones en la motivación de los estudiantes de LAE?, y en caso de existir correlaciones, ¿cuáles dimensiones se pueden agrupar en factores que expliquen la motivación de los alumnos de LAE?, ¿es el modelo desarrollado por Alonso & Huertas (2000) similar al de los estudiantes de LAE de la UAA? Tomando como base el modelo de Alonso & Huertas para la creación de un modelo propio para este estudio se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Las dimensiones de motivación que plantea el cuestionario MAPE-3, tienen correlación.

H2: Las dimensiones de motivación pueden agruparse en factores que expliquen la motivación de los alumnos de LAE de la UAA.

Motivación

La motivación es un concepto usado comúnmente, pero del que no se precisa con exactitud su significado, pues existe una amplia gama de definiciones del mismo (Steinmann, Boch & Aliassa, 2013). De acuerdo con Polanco (2005) la definición de motivación se ha transformado progresivamente, desde el punto de vista conductista hasta el cognitivo; y polémicamente se tratan los factores que influyen en una tarea y cómo se diferencia motivación de interés. Habría pues que entender que los intereses son deseos de conocer y aprender o practicar una disciplina o arte, y estos pueden variar con el tiempo; en cuanto a los motivos, estos se refieren a los móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de necesidades; de acuerdo con Abarca (1995, citado por Polanco, 2005).

Naranjo (2009) hace una recopilación de definiciones de motivación, contando con la de Santrock (2002, citado por Naranjo, 2009), para quien motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. Para Allejo (2003), la motivación es la trama que sostiene el desarrollo de actividades que son significativas para las personas. Bisquerra (2000, citado por Naranjo), la define como el proceso mediante el cual el sujeto se plantea objetivos, utiliza los recursos adecuados y mantiene una conducta determinada, con el propósito de lograr una meta. Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004), sostienen que la motivación es una clave importante para la explicación de la conducta humana; ya que representa lo que determina que una persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección), y persista en alcanzarlo (mantenimiento).

Polanco (2005) cita a Abarca (1995) quien dice que la motivación es un fenómeno integrado por muchos componentes, que pueden estar o no presentes en un momento, definidos por circunstancias determinadas por aspectos sociales, culturales y económicos, y requieren un tratamiento particular en cada persona.

Naranjo (2009) concluye que motivación es lo que moviliza a una persona para ejecutar una actividad. El propósito de la motivación es despertar el interés y dirigir los esfuerzos a metas definidas, según Campanario (2002, en Polanco, 2013). Para mantener el interés en los estudiantes, es necesario aprovechar su energía natural de sentirse capaces y orientados al logro de metas, para que el alumno realice voluntariamente lo que se espera que haga y desarrolle sus aptitudes hasta la meta deseada. Entre más capaz es un alumno de desarrollar una actividad, más motivado estará para persistir en ella, lo que le provocará la sensación de éxito y le ayudará a mantenerse motivado.

Teorías de la Motivación

Se han desarrollado varias teorías para explicar la motivación, entre estas se distinguen dos grupos, las teorías de contenido y las de proceso, según Valdés (2005, citado por Naranjo, 2009). Las de contenido estudian y consideran aspectos que motivan a las personas como las necesidades, satisfacción y aspiraciones. Entre las de este tipo podemos contar las teorías de Maslow, Alderfer y McClelland. Las de proceso en cambio, estudian y tienen en cuenta el proceso de pensamiento por el que la persona se motiva, entre estas están las teorías de Vroom, Stacy Adams, y Skinner.

Las teorías explican que la motivación tiene diversos impactos en el comportamiento humano. Varios autores como Bentley, Erdem, Jacobsen, Eggen & Krauchak (2003, 1997 y 2002 citados por Uyulgan & Akkuzu, 2014), entre otros, coinciden en que las teorías de contenido nos dicen que la motivación tiene varias dimensiones, como son la necesidad de éxito, el miedo al fracaso, y la competencia. A su vez existen 3 perspectivas de la motivación: a) Conductista o conductual, que enfatiza el valor de la recompensa en la motivación, y actúa como directriz de la persona hacia las conductas adecuadas alejándolos de las inadecuadas. b) La humanista, enfatiza la capacidad para crecer, la libertad y las cualidades personales. Y c) La cognitiva que se centra en las ideas y su efecto en los resultados, pues lo que la persona piensa puede ocurrir (Naranjo, 2009). Las teorías de motivación cognitiva son de gran valor en la educación pues facilitan el entendimiento de la conducta y rendimiento escolar y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación de los alumnos. Estas teorías enfatizan que el resultado obtenido va ligado a la idea que la persona tiene de lo que puede suceder, según Ajello (2003, en Naranjo, 2009). El sistema cognitivo envía información a los otros sistemas provocando respuestas acordes a la información enviada. Esto es las

ideas, creencias y opiniones que la persona posee acerca de sus habilidades, determinan el esfuerzo que realiza. De ahí que Santrock (2002, citado por Naranjo, 2009) afirme que los pensamientos de los estudiantes rigen su motivación. La teoría de Vroom propone que el desempeño en la tarea o el cumplimiento de metas está relacionado con el esfuerzo realizado. Influye también en el desempeño la percepción de la utilidad de la tarea, así como las capacidades y habilidades de la persona. El desempeño proporciona recompensas intrínsecas como la sensación de logro, la autorrealización, y extrínsecas como el prestigio (Naranjo, 2009). La teoría clásica de motivación de logro de Atkinson, menciona que los principales factores de la orientación hacia el logro son tres: el motivo de logro, es decir el deseo de conseguir el éxito, y está relacionado con la capacidad individual de sentir orgullo por el éxito y vergüenza por el fracaso; las expectativas de éxito, en qué medida el sujeto estima tiene probabilidades de éxito, y por último el grado del incentivo, o en otras palabras que tanto esfuerzo se requiere para conseguir el éxito en relación con las probabilidades de obtenerlo (Alonso, 1992). Atkinson en su teoría señala que la motivación al rendimiento se rige por el valor otorgado a la meta y las expectativas por lograrla, teniendo en cuenta las características

de la persona en cuanto a rendimiento, ansiedad y control interno (Naranjo, 2009). De acuerdo con Atkinson, (1974, citado por Alonso, 2005) el comportamiento se rige por el deseo de éxito y el miedo al fracaso.

Dweck y Elliot (1983), afirman que a veces los alumnos no están motivados porque no aprenden, y esto nos lleva a que a la hora de realizar las tareas de aprendizaje se fijen más en las posibilidades de fracasar, en lugar de aceptarlas como un reto y buscar maneras de lograr el resultado deseado, lo que los lleva a concentrarse en el proceso para alcanzarlos y en definir cada error como un fracaso eliminando la posibilidad de considerarlos oportunidades para aprender (Alonso, 2005). La necesidad de evitar el fracaso es mayor en sujetos con menor ayuda y ellos tienden a atribuir la falla a la falta de habilidad (Montero & Alonso, 1992). Varios autores como Garcia (2008), Hampton et al (1989), Trenchera (2005) y Valdés (2005) (citados por Naranjo, 2009) coinciden en que las personas con alta necesidad de logro poseen características como las siguientes: gusto por tomar el control de las situaciones y buscar la solución, se fijan metas moderadas con riesgos calculados, buscan una retroalimentación que les diga que tan bien lo están haciendo, intentan hacer bien las cosas, incluso por encima de la

recompensa, son personas con alta motivación a la competencia (necesidad de logro), con alta motivación de filiación (necesidad de relaciones), esto es resultado del proceso de aprendizaje, pues las personas suelen repetir el patrón de conducta en el que confían.

La motivación hacia el logro tiene tres componentes según Dweck and Elliot, (1983, citados por Montero & Alonso, 1992): Deseo de obtener juicios positivos de la competencia, Deseo de incrementar la competencia personal y Deseo de evitar los errores negativos (deseo de éxito y miedo al fracaso); y cada uno de los tres componentes soporta diferentes predicciones (Montero & Alonso, 1992).

Naranjo, (2009) explica que de acuerdo con Dweck, Henderson y Leggett, existen 3 tipos de orientación al logro :

a) Pericia: las personas se centran en la tarea más que en su habilidad, disfrutan el desafío y desarrollan estrategias para la solución, lo que mejora la ejecución de la tarea.

b) Incapacidad: las personas con esta orientación se centran en sus deficiencias personales, y atribuyen la falla a su falta de habilidad, suelen sentirse aburridas o ansiosas, lo cual daña o influye negativamente en la ejecución de la tarea.

c) Ejecución: Las personas con esta orientación se enfocan más en el resultado que en el proceso, lo que les importa es ganar. La necesidad de ganar los lleva a considerar la posibilidad de intentar y fracasar, y consideran el fracaso una evidencia de falta de habilidad, lo que los lleva protegerse de una imagen de fracaso, dejando de intentar; lo que los lleva a trabajar sin entusiasmo.

De acuerdo con esto si una persona cree que no es capaz, no tiene interés por la tarea o cree que el esfuerzo realizado no tiene sentido, no tendrá motivación.

Motivación en el ámbito académico.

La motivación es importante en muchos aspectos de la vida, incluyendo el ámbito académico, puesto que orienta las acciones, conduciendo a la persona hacia sus objetivos. De ahí que una razón de estudiar la motivación es su influencia en el aprendizaje (Naranjo, 2009). Gallego (2009, citado por Steinmann et al, 2013) considera que el término motivación está ligado constantemente al ámbito educativo, ya que representa el resultado de una serie de procesos ligados a la activación, dirección y continuidad de la conducta escolar. Para Naranjo (2009), la motivación en el ámbito educativo se considera como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de forma autónoma.

Pintrich (1994, citado por Steinmann et al, 2013)

considera que la motivación es un constructo complejo, ya que implica la interacción de cuestiones como el ambiente escolar, los sentimientos y creencias de los estudiantes, y los comportamientos de los mismos. De ahí pues que para autores como Alonso (1995), González (2005), Pintrich (1994, citado por Steinmann et al, 2013) la motivación sea considerada un elemento esencial para entender el aprendizaje.

Nos encontramos en una época de actualización constante, la producción de conocimiento y la disposición de una gran cantidad de información, definen las directrices de la educación superior en nuestros días. De ahí que la construcción de conocimiento en la universidad requiera de renovarse de forma permanente; pues el rol tanto del profesor como del estudiante han cambiado. Ya que el aprendizaje es un proceso complejo, la actividad del estudiante es un aspecto muy importante, pues el aprendizaje es una actividad de quien aprende (Álvarez et al, 2007).

El alumno tiene ahora un proceso más activo en la construcción de sus conocimientos, con una conducta adecuada a un ser autónomo y autorregulado; el profesor ahora asume un rol de mediador, y es el estudiante quien debería asumir la responsabilidad de su aprendizaje, relacionándose con-

sigio mismo meta cognitivamente, logrando aprendizajes más significativos (Rinuado, De la Barrera & Donolo, 1997).

Como bien expresa Polanco (2005), la motivación para el aprendizaje representa una relación recíproca entre alumno y maestro, puesto que, si bien existen acciones promovidas por el docente, están influenciadas por la necesidad e interés en el conocimiento del alumno. Motivar a los estudiantes es un objetivo del profesor, y la falta de la misma es una causa que se asocia con el fracaso de los estudiantes.

Rinuado et al (1997) enfatizan que es importante la actuación del profesor para mejorar la motivación del alumnado, orientándose hacia un clima afectivo, estimulante y de respeto en el proceso enseñanza aprendizaje.

Steinmann et al (2013) complementan agregando que la motivación es un aspecto decisivo del aprendizaje, al profundizar en su conocimiento se requiere tener en cuenta la interacción de la motivación intrínseca y extrínseca, y de la desmotivación, pues todos impactan en la experiencia escolar. La motivación del estudiante está relacionada con sus propias experiencias, su disposición y los motivos o razones que lo involucren en las actividades académicas. Implica tanto a alumnos, como profesores e incluso familias de los estudiantes por lo que se considera

un aspecto preocupante de la comunidad educativa; y su presencia o ausencia en el estudiante es uno de los problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje (Polanco, 2005).

Para Steinmann et al (2013) la motivación es resultado de la combinación de factores intrínsecos (intereses, valores, deseos y expectativas) y extrínsecos (contexto, estímulos). Raffini (1998, citado por Polanco, 2005) y Ajello (2003, citado por Naranjo, 2009) coinciden en definir la motivación intrínseca como la elección de realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, por gusto, sin que exista necesidad de recompensa. Parece probable que el estudiante motivado intrínsecamente seleccione y realice actividades por interés, curiosidad y el desafío que éstas le provocan. Es posible también que esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental mayor en la realización de la tarea, a comprometerse en procesos más difíciles y elaborados y a utilizar estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lamas, 2008).

En contraparte se define motivación extrínseca, como el involucramiento en la actividad por motivos externos a la actividad misma, como la recompensa o el evitar un castigo.

Es más probable que el estudiante motivado extrínsecamente se comprometa sólo en ciertas actividades cuando las mismas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas, es posible que dichos estudiantes opten por tareas más fáciles, para asegurar la obtención de la recompensa (Lamas, 2008). La motivación externa, tiene generalmente implicaciones negativas, ya que el alumno no se interesa por la adquisición del conocimiento, sino por una recompensa o premio externo, y de éstas depende su motivación (Alonso, 1992).

La utilización de la motivación extrínseca puede ser útil en algunos casos, pero es limitativa, pues el impacto de la recompensa suele desaparecer y la conducta no reforzada se extingue. Se ha observado, que sin recompensas de por medio, las personas se implican más, se esfuerzan más y se involucran personalmente, pues se centran en el aprendizaje, lo que los vuelve más lógicos y coherentes en el desarrollo y empleo de estrategias (Alonso, 1992). La utilidad del aprendizaje obedece a razones internas o intrínsecas. Pero el esfuerzo y el aprendizaje representan la posibilidad de alcanzar metas, incentivos o recompensas externas.

La ausencia de incentivos externos puede ser causa de falta de motivación. (Alonso, 2005) De ahí que tal como afirman Flores y Gómez (2010) los estudiantes manifiestan su motivación en dos vertientes, buscando aprender o buscando una calificación. Pueden involucrarse con una tarea o simplemente evitarla, pueden optar por buscar el éxito o evitar el fracaso. La relación que guarda la motivación intrínseca con el intento de aprender sin otra meta que el dominio de la materia y la adquisición de conocimiento, debe ser el pilar de las estrategias del desarrollo de motivación en los alumnos (Ardisana, 2012). A más fuerte motivación para aprender, la mayoría de los sujetos tienden a incrementar sus esfuerzos, descartando la falta de esfuerzo como una causa aceptable de la falla (Montero & Alonso, 1992). Los comportamientos externamente motivados no

son intrínsecamente interesantes puesto que son incitados externamente, la principal razón por la que la gente actúa es porque son positivamente valorados por las personas que les importan o con los que están relacionados (Ryan & Deci, 2000). Los estudiantes motivados intrínsecamente tienden más a la autorregulación, mientras que los motivados extrínsecamente, usan estrategias superficiales para resolver los problemas rápidamente y suelen atribuir el éxito a factores fuera de su control (Rinuado et al 1997). De acuerdo con Polanco (2005), la motivación intrínseca, motiva al estudiante a vivir el proceso provocando que estudie por el interés que le genera la materia. Es aquí donde se pueden manifestar la autorregulación, la independencia y la autodeterminación, puesto que representan cualidades del sujeto intrínsecamente motivado. La motivación extrínseca en cambio busca una recompensa, si la tarea, no es una experiencia que genere recompensa se convierte en frustrante. Campanario (2002, citado por Steinmann et al, 2013), dice que en este tipo de motivación no hay relación directa con la materia de estudio, o el motivo para estudiar, sino solamente representa la necesidad de aprobar el curso.

Lo primero que nos debe ocupar es conocer los factores que afectan la motivación y de acuerdo a eso conocer por que los alumnos afrontan con más o menos interés y esfuerzo las tareas, para esto existen tres factores: El primero es el significado que tiene para el alumno aprender, mismo que depende de los tipos de metas u objetivos a los que les den importancia; el segundo la posibilidad que tiene el alumno de afrontar las dificultades para aprender, este depende de la experiencia de saber cómo enfrentar los obstáculos que se les presenten y el último el tiempo y esfuerzo que el alumno considera le tomará adquirir el aprendizaje (Alonso, 2005).

Pintrich y De Groot (1990, en Rinuado et al, 1997), establecen 3 categorías para el estudio de la motivación escolar: 1)

Las metas e intenciones: los alumnos orientados hacia metas tienen la intención de aprender para obtener conocimientos y están convencidos de que el esfuerzo determina su éxito o fracaso. 2) La competencia percibida: los alumnos con esta orientación se preocupan por demostrar su capacidad y creen que es esta la causa de su éxito o fracaso. Se preocupan más por la valoración, por lo que tienden a escoger las tareas fáciles sobre las desafiantes que podrían suponer una valoración negativa. 3) Las reacciones afectivo emocionales.

Metas en la motivación

Rinuado et al (1997) mencionan que acorde con Ames y Archer, Dweck, Elliot y Dweck, Nicholls, en Valle Arias (1988, 1986, 1988, 1984 y 1997 citados por Rinuado et al, 1997), existen dos tipos de metas: De aprendizaje: centradas en la tarea. Y de rendimiento: centradas en el yo. Siendo que la orientación a la tarea es esencial para implementar estrategias de procesamiento profundo; y la orientación a la meta (rendimiento) no se vincula de forma significativa con el uso de estrategias de aprendizaje. La orientación al aprendizaje pone de manifiesto la relación entre el deseo de aprender y las metas como el deseo de ser útil y el de ser aceptado sobre todo por el profesor (Alonso, 2005).

La motivación por aprender está relacionada con la importancia del puesto, del conocimiento y de las habilidades a aprender, y que estos conocimientos y habilidades representan aprendizaje; además la motivación por aprender nos lleva a desarrollar habilidades para aprender y mejorar el rendimiento (Iordache, 2014).

Por su parte y en mismo sentido, Flores y Gómez (2010) argumentan que existen dos tipos de metas, las de maestría o dominio, que favorecen el proceso cognitivo y redundan en un mejor aprendizaje; pues representan una reacción positiva ante la tarea y tienen valor intrínseco, de acuerdo con Armes, Covington y Pintrich y Schunk (1992, 2000 y 2002, citados por Flores y Gómez, 2010).

Y metas de desempeño, que solo favorecen procesos cognitivos simples, la búsqueda de tareas sencillas en pos de un beneficio, así como la evitación de la tarea desafiante, pues existe el temor de críticas negativas, estas metas son de origen extrínseco, según dicen Elliot y Church (1997, citado por Flores y Gómez). Podemos decir pues que las metas de maestría corresponden con las metas de aprendizaje y las metas de desempeño con las metas de rendimiento citadas por Rinuado et al (1997) Ahora bien, conforme pasa el tiempo los estudiantes se interesan más en la calificación y se orientan a metas de desempe-

ño para obtenerla, disminuyendo la preocupación por las metas de aprendizaje.

El principal factor que favorece este comportamiento es el sistema de calificación que clasifica a los alumnos de acuerdo a su rendimiento; llevando a los alumnos a adoptar conductas como la realización del mínimo esfuerzo, la poca disposición a enfrentar retos, e incluso llegar a perder el interés o aborrecer la materia en sí (Flores y Gómez, 2010).

Alonso y García y Domenech (1999 y 1997 citados por Steinmann et al, 2013), también afirman que la motivación se ve afectada por el tiempo, a medida que se avanza en la escuela disminuye la motivación por la tarea y por el aprendizaje como tal. Se debe estimular a los estudiantes a interesarse más en aprender que en la calificación obtenida, dirigirlos hacia la motivación intrínseca sobre la extrínseca (Naranjo, 2009).

En cuanto a las metas, Alonso (1991, citado por Polanco, 2005) establece las siguientes, ampliándola a 4 rubros:

a) Relacionadas con la tarea: este tipo de motivación provoca que la persona sea más persistente, aprenda mejor y llegue a conclusiones antes que otros. El estudiante es consciente de que supera la tarea y de que ha mejorado un área que le interesa.

b) Relacionadas con el ego o yo: Esta motivación busca el mejoramiento del yo, representa una fuente de estatus ganado, pues pretende demostrar a los demás que se es superior y que se poseen capacidades y destrezas. Esta motivación produce más persistencia, más éxito en la solución de problemas y mayor aprovechamiento en el corto y largo plazo.

c) Relacionadas con la valoración social: se desprenden de la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes propias, del requerimiento de aprobación. Ausubel (1981) dice que esta meta no se refiere al aprovechamiento académico, sino que se orienta al aseguramiento de la aprobación de una persona o grupo.

d) Relacionadas con la consecución de recompensas externas: motivación ligada al acceso a una posición social, estatus o recompensa externa. Abarca (1995) dice que esta meta está vinculada a la necesidad, lo cual es un factor primordial de la motivación.

Huertas (1997), sostiene que la idea que cada uno tiene sobre sus capacidades determina las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos y el esfuerzo que dedicamos a las mismas, con la finalidad de alcanzar la meta. Esto es, a mayor competencia, más exigencia, y más dedicación a la tarea (Lamas, 2008). El grado del sentido de competencia (alto o bajo) se equilibra de acuerdo con los éxitos y fracasos experimentados (Abarca 2001), por lo que la motivación no es estática, sino que se transforma constantemente en relación con las experiencias de cada persona (Naranjo, 2009).

Quienes atribuyan su éxito a causas internas y estables tenderán a buscar el éxito, y quienes lo atribuyen a causas inestables y externas evitarán situaciones que representen un reto (Pintrich y Schunk,

citados por Flores y Gómez, 2010). Naranjo (2009), por su parte comenta que, si se atribuye un resultado positivo a una causa estable, esperará éxitos futuros. Si se atribuye un resultado negativo a una causa estable esperará fracasos. Si se atribuye el fracaso a una causa inestable, se podría tener la expectativa de resultados positivos, puesto que se percibe como una causa modificable. Es entonces importante que el estudiante aprenda a modificar su percepción acerca de las atribuciones de sus éxitos y fracasos, y que identifique las causas estables en los resultados positivos, y las inestables en los negativos (Naranjo, 2009).

A su vez, Valle Arias (1997, citado por Rinuado et al, 1997) nos presenta su versión, en la que hace referencia a las siguientes variables:

a) Atribuciones causales: Las interpretaciones y valoraciones que realiza una persona sobre sus resultados determinan su motivación.

b) Enfoque de la motivación: Los motivos e intenciones que posee un estudiante van a determinar el tipo de recursos cognitivos que utilizara para enfrentarse a las diversas tareas, y las estrategias a utilizar para lograr o no un aprendizaje significativo.

c) Autoconcepto: valoración del estudiante acerca de sí mismo y es quien determina el éxito o fracaso en sus estudios.

De acuerdo con Rinuado et al (1997), el autoconcepto constituye el motor principal de la motivación hacia las conductas de aprendizaje y rendimiento académico. Son este y las atribuciones causales quienes influyen en la orientación motivacional del estudiante, adoptando diferentes metas que determinan las estrategias a seguir para la obtención de resultados de aprendizaje. En este sentido Bandura (1997, citado por Naranjo, 2009) define autosuficiencia, similar al autoconcepto, como la creencia que tiene la persona sobre su dominio de la situación y el logro de resultados positivos. Este es un factor determinante en el rendimiento académico.

Las personas con baja autosuficiencia en el aprendizaje evitan las tareas desafiantes, mientras que las autosuficientes se entusiasman con las tareas de aprendizaje. El sentimiento de autosuficiencia mejora la autoestima y la motivación (Naranjo 2009). Por otro lado, las atribuciones parecen influir en la motivación, pueden deberse a causas internas o externas, ser estables o variables y controlables o no.

El que sea una causa externa o interna influye en las respuestas emocionales de la persona por el éxito o fracaso. La estabilidad influye en las expectativas, y la controlabilidad en las emociones como vergüenza, enojo, o gratitud.

Después las emociones y expectativas afectan el nivel de esfuerzo de la persona para conseguir el objetivo (Alonso, 1992).

Polanco (2005) parece coincidir al afirmar que las atribuciones de éxito y/o fracaso afectan a los estudiantes y determinan su motivación, pero existen muchas teorías y tesis que dificultan su estudio. Alonso (2005) menciona que cuando una persona se esfuerza por aprender su motivación y el esfuerzo que realiza responden en función de: las consecuencias positivas (metas e intereses); las expectativas de conseguir los resultados buscados; los conocimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje; el costo o consecuencias negativas que pueden tener-

se Rinuado et al, (1997) sostienen que para obtener rendimientos académicos satisfactorios no es suficiente contar con capacidad, sino que se requiere del interés del estudiante y del esfuerzo. Por lo que alumnos sin grandes capacidades, pero gracias a su esfuerzo y dedicación pueden llevar a cabo con éxito sus estudios. Es necesario no solo ser capaz sino creer que se es capaz y estar dispuesto a esforzarse.

El esfuerzo que una persona hace no solo depende de la previa atribución de una falla a este factor causal y de la percepción del esfuerzo como una variable controlable, sino además del grado en que el esfuerzo es considerado puede ser productivo cuando uno ve hacia el futuro (Montero & Alonso, 1992).

Mantener un nivel de esfuerzo importante, debe estar apoyado en una expectativa de que de esta actividad se obtengan los resultados esperados (Lamas, 2008). Según Dwerk y Elliot (1983) el deseo de éxito tiene dos aspectos motivacionales distintos, por un lado el deseo de aprender y por otro incrementar la propia competencia y el deseo de recibir una evaluación positiva de la competencia (Alonso, 2005), sin embargo hay que mencionar que existe un efecto negativo de la motivación por el factor de obtener juicios positivos de la competencia, y este es que cuando el deseo de obtenerlo se incrementa, las personas tienden

a negar la habilidad o inteligencia como causa de sus fallas (Montero & Alonso, 1992); es diferente el deseo de aprender, para aumentar la propia competencia, y el deseo de experimentar el éxito por recibir juicios positivos de la competencia (Alonso, 1992).

Si por alguna razón el alumno siente rechazo, procurará evitar la situación o se sentirá obligado, lo cual desalienta su motivación (Alonso, 2005).

La motivación para aprender depende de algo más que la actividad en sí, depende también de tener idea de cómo afrontar las tareas y las dificultades que se encuentren en el proceso de adquirir el aprendizaje (Alonso, 2005). Parece que la diferencia entre los sujetos más y menos motivados, es que los motivados se centran en la forma en cómo van a resolver el problema más que en la probabilidad de fracaso (Alonso Tapia 1990, Dweck y Bempechat 1983, Kuhl 1987 y Pardo Merino, 1983, 1987 citados por Alonso, 1992) Kuhl (1987, citado por Alonso 1992) menciona que la desmotivación se da después de una serie de procesos cognitivos, donde intervienen factores como la atención del sujeto, que puede centrarse en el fracaso o en las acciones necesarias para conseguir el éxito; el conocimiento de que tanto puede posibilitarse el éxito con la aplicación de diversas soluciones;

y sobretodo el conocimiento sobre cómo utilizar la experiencia de los factores anteriores para resolver el problema (Alonso, 1992). El abandono de la actividad, se da después de que ante un fracaso inicial se incrementa el esfuerzo realizado, y la experiencia repetida del fracaso es lo que lleva al abandono (Kuhl 1987). La repetición reiterada del fracaso no siempre resulta en la creencia de que la persona no es capaz de resolver la situación, pues no todas las personas claudican al mismo tiempo (Alonso, 1992).

El desinterés por el estudio está determinado por la dificultad de comprender y aprender, la experiencia de fracaso al aprender, y la ausencia de valor en el aprendizaje, para comprender este hecho es necesario entender las causas de esa falta de motivación y que se puede hacer para motivar a estos alumnos (Alonso, 1992).

La orientación a la evitación no depende solo del miedo al fracaso o la evaluación negativa de los demás, sino también del grado en que las tareas y actividades se consideran inútiles, y del grado en que los alumnos carecen de estrategias para manejar la tensión (Alonso, 2005). Alonso (1992), identifica dos problemas en la motivación afectiva de los estudiantes: 1) Indefensión: se presenta cuando los estudiantes atribuyen su éxito o fracaso académico a factores externos, fuera de su control; creen que su capacidad o inteligencia es deficiente.

Presentan aburrimiento y ansiedad en las actividades académicas, y en tanto aumentan sus fracasos académicos disminuye su participación. Esta situación comienza a partir de los 11 o 12 años. 2) Desesperanza aprendida: se manifiesta a partir de los 8 o 9 años.

Estas personas sienten que van a fracasar, sin importar si cuentan logros académicos

La indefensión y desesperanza aprendida, que se manifiestan desde la infancia, provocan que la persona perciba los fracasos como insuperables ya que no confía en sus capacidades y las creen limitadas (Alonso 1992, Naranjo 2009). Algunas personas creen que la falta de habilidad es estable y no puede cambiarse,

en cambio otros consideran este factor modificable a través del esfuerzo. Así pues sujetos con el mismo nivel de miedo al fracaso pueden mostrar diferentes niveles de esfuerzo dependiendo de si creen que pueden compensar su falta de habilidad o no (Montero & Alonso, 1992).

El desinterés por el estudio está determinado por la dificultad de comprender y aprender, la experiencia de fracaso al aprender, y la ausencia de valor en el aprendizaje, para comprender este hecho es necesario entender las causas de esa falta de motivación y que se puede hacer para motivar a estos alumnos (Alonso, 1992).

La orientación a la evitación no depende solo del miedo al fracaso o la evaluación negativa de los demás, sino también del grado en que las tareas y actividades se consideran inútiles, y del grado en que los alumnos carecen de estrategias para manejar la tensión (Alonso, 2005).

De Charms (1976, citado por Alonso, 2005), dijo que trabajar en actividades o proyectos de elección propia, facilita y posibilita el aprendizaje, pues al sentir que se actúa de forma autónoma se facilita la autorregulación, caso contrario cuando la persona se siente obligada a estar en clase, o disminuye el esfuerzo e interés, y contribuye al aumento de conductas orientadas a salir de la situación no deseada. Esto es lo que puede denominarse desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.

Un aspecto fácilmente reconocido en estudiantes poco motivados es el ausentismo (motivo por el cual también se llama a este factor vagancia), y otro aspecto también característico de este tipo de estudiantes es el comportamiento apático, este tipo de comportamiento tiene en objetivo de evitar el rechazo del grupo.

Adicionalmente la evitación surge como un rechazo a la situación poco placentera y el afectado se refugia en acciones y pensamientos para reducir la tensión (Ardisana, 2012)

El deseo de evitación y rechazo de la tarea por no parecer útil sugiere que la orientación a evitar la tarea en la medida en que no se ve la utilidad de la misma, no es independiente de la orientación al aprendizaje. Y serían polos opuestos la orientación al aprendizaje y la evitación y rechazo de la tarea por no ver la utilidad en la misma (Alonso, 2005). Aquí aplica la afirmación de Naranjo (2009) "Cuando las habilidades son altas pero las actividades no representan un reto, surge el aburrimiento. Cuando tanto el desafío como la habilidad son bajas, se presenta la apatía. Cuando el reto es grande, pero las habilidades, al menos en la percepción de la persona, son bajas, se experimenta ansiedad." (p.166). Y otro aspecto importante en el aprendizaje es la ansiedad, se aprende además de cuando existen recompensas, cuando se reduce la tensión (Naranjo, 2009). A este respecto, Pintrich (1991, citado por Lamas 2008), comenta que se trata de un componente afectivo vinculado a pensamientos negativos que interfieren negativamente en el desempeño del sujeto. La baja motivación crea un estado de ansiedad (Rinualdo, 2003, citado por Ardisana, 2012), la causa de la ansiedad es el sentimiento de estar poco preparados (Ardisana, 2012). Cuando una actividad que puede resultar en éxito o fracaso, se realiza bajo presión, hay personas que mejoran su rendimiento

y otras que lo disminuyen, ya que de acuerdo a Mandler y Sarason (1952, citados por Alonso, 2005), esta "ansiedad" puede ser un motivador positivo o negativo, y puede llevar a algunos a obtener mejores resultados y a otros a fracasar (Panadero & Alonso, 2014). Cuando la ansiedad es un motivador positivo hablamos de ansiedad facilitadora.

Así García (2008, citado por Naranjo, 2009) explica que la reducción de la ansiedad se asocia con el comportamiento que ayuda a resolver un problema, así si se recibe una recompensa por competir contra el estándar de excelencia, se reduce la ansiedad y se fortalece la necesidad de logro, o si se logra el éxito gracias a las amistades y relaciones y se fortalece la necesidad de afiliación, o bien si la persuasión y dominio se asocian al éxito se fortalece la necesidad de poder.

Cuestionario MAPE-3

Recopilando las ideas anteriores, con la finalidad de diseñar un instrumento Alonso y Huertas (2000) identifican los siguientes rasgos para determinar la motivación en los adultos: miedo al fracaso, deseo de evaluación externa positiva de la propia competencia, deseo de aprender, motivación externa, disposición al esfuerzo, desinterés por el trabajo y rechazo del mismo (vagancia) y ansiedad facilitadora del rendimiento.

Las escalas del cuestionario MAPE-

3, evalúan factores motivacionales independientes, pero con pequeñas relaciones, lo que permite identificar la motivación del sujeto como intrínseca o extrínseca (Alonso & Huertas, 2000). De ahí que el cuestionario MAPE-3, considera una combinación de factores motivacionales, agrupados en los 7 mencionados anteriormente.

Con la finalidad de medir las diferentes dimensiones de la motivación, así como la identificación de los factores en que estas se pueden agrupar, se utilizó el cuestionario Mape-3, para la evaluación de la motivación en sujetos adultos, diseñado y validado por Alonso y Huertas (2000), a una muestra de 215 estudiantes, de un universo de 590 alumnos matriculados en LAE en la UAA, para seleccionarlos se utilizó un muestreo aleatorio simple, obteniendo la distribución que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra

Columna 1; Semestre
Columna 2; Numero de
Estudiantes.

| S | No.de E | S | No.de E |
|----|---------|-----|---------|
| 1° | 8 | 6° | 6 |
| 2° | 37 | 7° | 39 |
| 3° | 46 | 8° | 16 |
| 4° | 27 | 9° | 7 |
| 5° | 29 | 10° | 0 |

El cuestionario se aplicó utilizando la herramienta de Google Drive para realizar encuestas, y fue contestado por todos los estudiantes seleccionados, en el mes de octubre de 2015, posteriormente se procesó la información obtenida utilizando el programa SPSS. Al tratarse de una investigación de tipo cuantitativo, primeramente, se realizó el análisis estadístico descriptivo de los datos, para después analizar la correlación entre las diferentes dimensiones planteadas en el cuestionario y derivado del porcentaje de correlaciones significantes se procedió al análisis factorial utilizando el Método de componentes principales y rotación de Oblimin, con la finalidad de obtener los factores principales del modelo en el caso que nos ocupa.

Metodología

Tabla 2
Estadísticos Descriptivos

| | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | N |
|-----|--------|-------------------|-----|
| MF | 4.93 | 3.901 | 215 |
| DER | 12.48° | 5.067 | 215 |
| MA | 16.32° | 3.482 | 215 |
| ME | 6.01° | 3.173 | 215 |
| DE | 4.43° | 2.309 | 215 |
| DTR | 3.17 | 2.722 | 215 |
| AF | 7.85° | 2.502 | 215 |

MF: Miedo al fracaso.
DER: Deseo de Éxito y Reconocimiento.
MA: Motivación por Aprender.
ME: Motivación Externa.
DE: Disposición al Esfuerzo,
DTR: Desinterés por el trabajo.
AF: Ansiedad Facilitadora.

RESULTADOS

Para la muestra de 215 individuos, en la que todos los cuestionarios fueron tomados en cuenta, pues dada la forma de administración del mismo no existen preguntas sin responder en ningún cuestionario, se obtuvieron los datos de estadística descriptiva de la tabla 2, en la que se observa que la media de Miedo al Fracaso es de 4.93, la de Deseo de éxito y Reconocimiento 12.48, la de la Motivación por Aprender de 16.32, la de la Motivación Externa del 6.01, la de Disposición al Esfuerzo 4.43, la del Desinterés por el trabajo, 3.17, y la Ansiedad Facilitadora es de 7.85.

Podemos notar que las medias de Deseo de Éxito y Reconocimiento y la Motivación Externa son superiores a los determinados por Alonso & Huertas (2000), tabla 3, mientras que Motivación por aprender, Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, y Ansiedad Facilitadora, son ligeramente superiores; y el Miedo al Fracaso y la Disposición al Esfuerzo son ligeramente inferiores; lo que nos puede llevar a pensar que el comportamiento de la muestra es un poco diferente. Lo que nos lleva a pensar que efectivamente el modelo educativo está fomentando el que se busquen recompensas como la calificación, esto es una orientación al logro.

Tabla 3
Estadísticos
Descriptivos
Dr. Alonso Tapia

| | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | N |
|-----|-------|-------------------|------|
| MF | 5.84 | 4.29 | 1400 |
| DER | 8.34 | 4.88 | 1394 |
| MA | 16.16 | 3.45 | 1383 |
| ME | 3.41 | 2.92 | 1398 |
| DE | 3.45 | 2.33 | 1407 |
| DTR | 3.84 | 2.73 | 1394 |
| AF | 7.06 | 3.56 | 1983 |

MF: Miedo al fracaso.
DER: Deseo de Éxito y Reconocimiento.
MA: Motivación por Aprender.
ME: Motivación Externa.
DE: Disposición al Esfuerzo,
DTR: Desistés por el trabajo.
AF: Ansiedad Facilitadora.

En cuanto a las correlaciones, mismas que se presentan en la tabla 4, tenemos que la correlación más alta es 0.51 y la más baja 0.018, siendo la media de las correlaciones 0.21, lo que sugiere un comportamiento similar al estudio realizado por Alonso & Huertas,(2000). Existe una correlación significativa entre la variable Miedo al Fracaso con el Deseo de Éxito y Reconocimiento (0.411), la Motivación Externa (0.258) y el Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo (0.483) siendo está la correlación más alta, además existe una correlación negativa pero significativa entre el Miedo al Fracaso con la Motivación por Aprender (-.171) y una correlación significativa con la Disposición al Esfuerzo (.157). Para el Deseo de Éxito y Reconocimiento su correlación significativa más alta es con la Motivación externa (0.513), además de correlaciones significativas con la Disposición al Esfuerzo, el Desinterés por el Trabajo y Rechazo del Mismo y la Ansiedad Facilitadora. La Motivación por Aprender tiene correlaciones significativas con la Disposición al Esfuerzo, y la Ansiedad Facilitadora. Y negativa pero significativa con el Desinterés por el Trabajo y Rechazo del mismo (-.264). La Motivación Externa presenta correlaciones significativas con todas las variables excepto la Motivación por Aprender,

con la cual tiene una correlación negativa (-.029). De nuevo se muestra una tendencia hacia la motivación hacia el logro, y se corrobora la idea de que las tareas interesantes motivan al esfuerzo, y las que se consideran poco útiles provocan desinterés.

Tabla 4
Correlaciones
entre las
puntuaciones
directas

| | MF | DER | MA | ME | DE | DTR | AF |
|-----|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| MF | 1 | -0.4112973 | -0.17057319 | 0.25830538 | 0.15715698 | 0.48342256 | 0.05915801 |
| DER | 0.411297331 | 1 | 0.11114009 | 0.51309709 | 0.30878464 | 0.36080946 | 0.30064354 |
| MA | -0.17057319 | 0.11114009 | 1 | -0.02861132 | 0.24594719 | -0.26448962 | 0.36867346 |
| ME | 0.25830538 | 0.51309709 | -0.02861132 | 1 | 0.18955412 | 0.4175035 | 0.29868482 |
| DE | 0.15715698 | 0.30878464 | 0.24594719 | 0.18955412 | 1 | -0.05915801 | 0.31378089 |
| DTR | 0.48342256 | 0.36980946 | -0.26448962 | 0.41755035 | -0.05915801 | 1 | 0.0997385 |
| AF | 0.01801266 | 0.30064354 | 0.30064354 | 0.29863482 | 0.31378089 | 0.0997385 | 1 |

MF: Miedo al fracaso.
DER: Deseo de Éxito y Reconocimiento.
MA: Motivación por Aprender.
ME: Motivación Externa.
DE: Disposición al Esfuerzo,
DTR: Desistés por el trabajo.
AF: Ansiedad Facilitadora.

La Disposición al Esfuerzo tiene una correlación negativa con el Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, y correlaciones significativas con Deseo de Éxito y Reconocimiento, la Motivación por Aprender, y la Ansiedad Facilitadora, y una correlación significativa con el Miedo al Fracaso. Aquí notamos como es lógico que las personas se esfuerzan cuando o bien buscan una recompensa o bien buscan un aprendizaje, por lo que podemos decir que el esfuerzo no tiene relación con el origen de la motivación. Por su parte el Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, presentan correlaciones significativas con el Miedo al Fracaso, el Deseo de Éxito y Reconocimiento y la Motivación Externa, y una correlación negativa pero significativa con la Motivación por aprender. Quedando claro que las tareas que no representan utilidad provocan desinterés, entendiendo utilidad ya sea aprendizaje

o recompensa. La Ansiedad facilitadora presenta una correlación de 0.100 con el Desinterés por el Trabajo y Rechazo del mismo y de .018 con el Miedo al Fracaso, presentando correlaciones significativas con las demás variables. Esto es interesante, y nos provoca suponer que cuando la actividad resulta interesante y útil, los alumnos sienten una presión interna que los impulsa hacia el resultado deseado. El 76.19% de las correlaciones se presentan estadísticamente significativas, lo que sugiere como adecuado realizar un análisis factorial, que permita explicar la correlación entre las diferentes escalas. Los resultados del análisis factorial son los que se presentan en la tabla 5. De ahí determinamos que existen dos factores que explican el 59.08 de la varianza.

Tabla 5
Análisis
Factorial

| | FACTOR | |
|--------------|--------------------------|-------------------------|
| | MOTIVACIÓN HACIA EL LOGO | MOTIVACIÓN POR LA TAREA |
| MF | .745 | -.110 |
| DER | .671 | .395 |
| MA | -.350 | .760 |
| ME | .672 | .262 |
| DE | .117 | .656 |
| DTR | .820 | -.221 |
| AF | .133 | .737 |
| VALOR PROPIO | 2.347 | 1.699 |

Método de extracción:
Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
MF: Miedo al fracaso.
DER: Deseo de Éxito y Reconocimiento.
MA: Motivación por Aprender.
ME: Motivación Externa.
DE: Disposición al Esfuerzo,
DTR: Desistés por el trabajo.
AF: Ansiedad Facilitadora.

En el primer factor se encuentran correlacionadas las dimensiones, Miedo al Fracaso, Deseo de Éxito y Reconocimiento, Motivación Externa y Desinterés por el Trabajo, existiendo una correlación negativa pero significativa con la Motivación por aprender (-.350). A este factor lo llamaremos Motivación hacia el Logro. Dada las similitudes con el factor así denominado en la Teoría Clásica de Motivación al Logro de Atkinson. Tenemos un segundo factor, en el que se correlacionan de forma positiva y significativa las dimensiones: Motivación al Aprendizaje, Disposición al Esfuerzo y Ansiedad Facilitadora. Lo que nos lleva a nombrar este factor Motivación por la Tarea. Procedente de la relación entre la motivación por aprender y el interés en la actividad de aprendizaje, siendo este interés el que activa la cantidad de esfuerzo a realizar (Alonso, 2005), aunque a diferencia de Alonso & Huertas (2000), en nuestro caso incluiremos en este factor la Ansiedad Facilitadora, que ellos consideraron como un factor por sí misma.

Conclusiones

De acuerdo a los datos obtenidos podemos afirmar que existe una alta correlación entre las dimensiones de la motivación definidas en el MAPE-3, ya que el 76.19% de las correlaciones son significativas.

De tal manera que se encuentran interesantes los siguientes datos al revisar el modelo. La Motivación por Aprender tiene correlaciones significativas con la Disposición al Esfuerzo, y la Ansiedad Facilitadora. Y negativa pero significativa con el Desinterés por el Trabajo y Rechazo del mismo.

Por lo que podemos concluir que la motivación en los estudiantes de LAE de la UAA se está dando mediante un proceso intrínseco. La correlación negativa pero significativa entre la Motivación por Aprender y el Miedo al Fracaso (-.171), puede atribuirse a la afirmación de que con el paso del tiempo cambia la orientación del aprendizaje hacia la de rendimiento, y los alumnos se centran más en el resultado que en el proceso de aprender, lo que provoca que no asuman riesgos, para no parecer incompetentes ante los demás.

En cuanto a la motivación externa, los resultados coinciden con la afirmación de Alonso & Huertas (2000), de que se correlacionan el miedo al fracaso, el deseo de éxito y reconocimiento y la motivación externa, siendo que todos los rasgos agrupados obedecen a motivaciones externas, es decir aquellas que persiguen una meta por medio de la actividad en cuestión, misma que no representa el fin último.

Debiendo tener en cuenta que cuando se trata de actividades motivadas por cuestiones externas, puede producirse un rechazo y desagrado por la tarea, aunque por otro lado el interés para trabajar en las actividades con la finalidad de conseguir la meta y el éxito, puede convertirse en el principal motivador de la persona.

La Motivación Externa presenta correlaciones significativas con todas las variables excepto la Motivación por Aprender, con la cual tiene una correlación negativa, lo que nos lleva a pensar

que los motivadores externos (recompensas) no conducen a una motivación por aprender, pues este tipo de motivación no conduce a un aprendizaje real, ni a la autonomía y autorregulación, sino más bien hacia la dependencia en el aprendizaje.

Siendo su correlación menor con la motivación por aprender, que, con las otras dimensiones, podemos afirmar que, a mayor necesidad de obtener el conocimiento, mayor presión para la realización de la tarea, debido tal vez a que los estudiantes no encuentren fácilmente la manera de enfrentar la tarea, tal como lo mencionaba Alonso (2005).

El desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, presenta bajas correlaciones con la disposición al esfuerzo, más tiene una correlación significativa con la motivación por aprender. Lo que nos lleva a suponer un deseo de evitar en la tarea al no encontrarle utilidad. Existiendo una dependencia entre el rechazo a la tarea con la orientación al aprendizaje.

La Ansiedad facilitadora presenta una correlación de 0.100 con el Desinterés por el Trabajo y Rechazo del mismo, por lo que se encuentra una pequeña correlación positiva con la variable desinterés por la tarea y rechazo de la misma.

Esto es si la actividad no tiene utilidad tampoco representa preocupación para el alumno. Las correlaciones significativas de la Ansiedad Facilitadora con el Deseo de Éxito y Reconocimiento, la Motivación por Aprender, Motivación Externa, y Disposición al Esfuerzo, así como sus bajas correlaciones con el Miedo al Fracaso y el Desinterés por el Trabajo y Rechazo del Mismo, nos hacen pensar que en contexto del estudio realizado los estudiantes de LAE de la UAA, presentan un mayor rendimiento en situaciones de presión que en situaciones sin la existencia de esta, por lo que la ansiedad facilitadora, tal como lo menciona Alonso (2005), puede considerarse un motivador positivo.

Por otro lado, podemos afirmar que existen dos motivadores perfectamente identificados en el grupo de sujetos de estudio, la motivación externa, determinada por lo que llamamos Motivación hacia el logro, explicada principalmente por el miedo al fracaso, el deseo de éxito y reconocimiento, la motivación externa y el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo, es decir que incluye aquellos aspectos externos que motivan a los estudiantes; y la motivación interna, representada por el factor Motivación por la Tarea, explicada en gran parte por la motivación por aprender, la disposición al esfuerzo y la ansiedad facilitadora; esto es en la que se identifican los motivos internos que nos llevan a la adquisición del conocimiento.

Existen dos orientaciones motivacionales la orientación al aprendizaje y la orientación al resultado (Alonso, 2005), mismas que se definen claramente en los factores determinados en nuestro estudio. Siendo el factor Motivación por la tarea el que corresponde a la orientación al aprendizaje y el factor Motivación hacia el Logro el que corresponde a la orientación al resultado.

Como conclusión final podemos decir que en el caso de los Estudiantes de LAE de la UAA, la ansiedad realmente es una facilitadora del aprendizaje, y que motiva a los mismos a aprender o por lo menos a cumplir con las tareas encomendadas, lo que nos habla de la relación del aprendizaje con la autorregulación; de igual forma se encontró que cuando se encuentra la utilidad en el aprendizaje se realiza un esfuerzo para realizar las tareas y en caso de que la utilidad encontrada sea nula, se presenta el desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.

Sin embargo, es importante considerar que existe otro aspecto que afecta el aprendizaje, la forma y grado en que la persona autorregula el mismo, la autorregulación está relacionada con el incremento del esfuerzo, pero también de la ansiedad. La regulación se ha relacionado con mayor disfrute de la

escuela y mejores estilos de afrontamiento positivo de situaciones, y la motivación intrínseca esta correlacionada con el interés, disfrute, sentimiento de competencia y afrontamiento positivo (Ryan & Deci, 2000).

Por lo que podemos suponer que los estudiantes de Administración de Empresas de la UAA tienden a la autorregulación según los datos analizados, por lo que se considera interesante aplicar posteriormente un cuestionario que mida la autorregulación de los estudiantes para relacionarla con la motivación. Por último, podemos afirmar que existen diferencias entre el modelo presentado por Alonso & Huertas (2000), y el resultante del estudio en los estudiantes de LAE de la UAA, pudiendo atribuir las mismas probablemente a diferencias culturales entre los países objetos de estudio. Pues la mentalidad y cultura de los españoles y mexicanos difieren, incluso en el ámbito universitario.

Ahora pues podemos decir que es necesario, debido a que nos encontramos en una era de cambio constante, también evolucionar en la educación superior, buscando la forma de orientar la motivación de los estudiantes hacia el plano intrínseco, con la finalidad de formar profesionales, puesto que se requiere además del aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades de autonomía y regulación del aprendizaje, mismos que pueden considerarse de forma no solo temporal durante la vida universitaria, sino trasladarse al desempeño profesional de los futuros profesionistas.

REFERENCIAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica: E-UNED.
- Allejo, A.M. (2003). La motivación para aprender. En Pontecorvo (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación*, (pp. 251-271). España: Popular.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la Adolescencia: Teoría, Evaluación e intervención*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J. (1992). ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos?. Madrid: Universidad Autónoma/ Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 8.
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. In M. d. E. y. Ciencia. (Ed.), *La orientación escolar en los centros educativos* (pp. 209-242). Madrid, España.: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J., & Huertas, J. A. (2000). Evaluación de la Motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3. Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, B.; González, C; & García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Consultado el día 21 de septiembre de 2016 en http://www.redu.um.es/Red_U/2
- Ardisana, E. F. H. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 17(4), 15.
- Flores, R & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), Consultado el 20 de septiembre de 2016 en <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenidofloresgomez.html>
- González, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, Aplicación y Evaluación*, Madrid: Pirámide.
- Herrera, F., Ramírez M., Roa J., y Herrera I. (2004), Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2). Consultado el 21 de septiembre de 2016 en <http://rieoie.org/investigación/625/Herrera.pdf>
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer Aprender*, Buenos Aires: Aique.
- lordache, S. (2014). Motivation and performance in education.. *Bulletin Stiintific*. 2(38), 114119.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento Académico. *Liberabit*, 14 (6), 15-20.
- Montero García-Celay, I., & Alonso Tapia, J. (1992). Achievement Motivational in High School: Constrasting Theoretical Models in Classroom. *Learning and instruction*, 2, 15.
- Naranjo, M. (2009) Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 153-170. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=440120580110>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología*, 30(2), 450462.
- Polanco, A. (2005). La motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 5(2), 1-13.
- Rinuado, M.; De la Barrera, M & Donolo, S. (1997) Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y emoción*. 9(22).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 14.
- Steinmann, A., Bosch, B. & Aliassa, D. (2013). Motivación y Expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la Universidad: un estudio exploratorio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 585-598.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2014). An overview of Student Teacher's Academic Intrinsic Motivation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 9.