



universidad
de león

Grado Universitario en Relaciones Laborales y Recursos Humanos
Facultad de Ciencias del Trabajo

LA MOTIVACIÓN DE LOGRO: UN METAANÁLISIS

THE ACHIEVEMENT MOTIVATION:
A METAANALYSIS

Alumna Dña. CARLA CALVO CALVO

Tutora: Profesora M. CONSUELO MORÁN ASTORGA

Curso 2015/2016

ÍNDICE:

✚ RESUMEN/ ABSTRACT.....	1
✚ OBJETO DEL TRABAJO.....	2
✚ METODOLOGÍA.....	2
1. DESARROLLO TEÓRICO:	
✚ INTRODUCCIÓN.....	4
✚ LA MOTIVACIÓN Y SU EVOLUCIÓN HUMANA.....	7
✚ LA MOTIVACIÓN: MOTIVOS Y METAS.....	9
- LA TEORÍA DEL ESTABLECIMIENTO DE METAS.....	12
- LAS METAS DE APRENDIZAJE.....	14
✚ MOTIVACIÓN DE LOGRO – MOTIVACIÓN DE RESULTADOS...17	
- LA MOTIVACIÓN APRENDIDA.....	17
- LA MOTIVACIÓN DE LOGRO.....	18
- LA MOTIVACIÓN DE RESULTADOS.....	21
✚ LA MOTIVACIÓN. EL MODELO DE MASLOW.....	21
2. DESARROLLO PRÁCTICO: “META-ANÁLISIS”	
✚ METODOLOGÍA.....	28
✚ ANÁLISIS (ESTUDIOS)	
- “Diseño y evaluación de un juego serio para la formación de estudiantes universitarios en habilidades de trabajo en equipo”.....	29
- “Diseño de un programa motivacional de logro desde el ámbito de la educación superior”.....	31
- “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”.....	33
- “Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura”.....	36
- “Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala”.....	38
✚ CONCLUSIONES.....	42
✚ BIBLIOGRAFÍA.....	44

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo conocer, entender y comprender qué es la motivación y que tipos de motivación existen. Analizaremos la teoría del establecimiento de metas y nos centraremos en la motivación de logro. Del mismo modo, también hablaremos del modelo de motivación de Abraham Maslow, en el que establece la jerarquía de las necesidades básicas.

La pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿Qué metodologías son las más adecuadas para aumentar la motivación de los estudiantes universitarios?

La parte empírica de la investigación se centra en analizar diferentes estudios en los que se aplican novedosas metodologías docentes para estudiar el grado motivacional de los estudiantes y así poder comprender la situación de éstos y ayudarles a maximizar su motivación y rendimiento a través de nuevos métodos o técnicas de enseñanza.

La metodología empleada es un metaanálisis, un procedimiento en el que se llevarán a cabo revisiones de carácter más profundo de los estudios seleccionados cuya finalidad es establecer conclusiones más concretas a través de revisiones, ordenando y sintetizando los resultados.

ABSTRACT:

The following paper seeks to discover and understand what motivation is along with the different types of motivation. We will analyze the theory of setting goals and will focus on the motivation of achievement. Likewise, we will also discuss Abraham Maslow's motivation model in which he establishes the hierarchy of basic needs.

The question we pose is the following: What methodologies are most suitable for increasing the motivation of university students?

The empirical part of the research focuses on analyzing different studies in which new teaching methods were applied to study the level of motivation among students and thus be able to understand their situation and help them to maximize their motivation and performance through new teaching methods or techniques.

The methodology applied is a meta-analysis, a process in which in depth assessments of the studies selected are carried out with the aim of establishing more concrete conclusions through such assessments, ordering and synthesizing the results.

OBJETIVO:

La finalidad de este trabajo es analizar la motivación centrándonos en la motivación de logro. A través de un metaanálisis investigaremos qué es lo que motiva a los estudiantes universitarios. Analizaremos varios estudios que se han realizado desde la investigación docente y cuáles son las posibles soluciones que abarcan dichos estudios, cuya finalidad es motivar al máximo a los estudiantes y concluir con ello a que eleven su rendimiento y su esfuerzo orientados hacia el aprendizaje, a obtener cada vez mayor grado de conocimientos, a mejorar sus habilidades, y que todo ello lo desarrollen con una conducta positiva y se sientan interiormente realizados.

METODOLOGÍA:

El procedimiento llevado a cabo para realizar el presente estudio es el “Meta-Análisis”, definido como una metodología de investigación para revisar, ordenar y sintetizar los resultados de una pregunta de investigación. Surge de las necesidades de realizar revisiones de carácter más profundo y sistemático de la literatura científica; se fundamentan en revisiones capaces de establecer conclusiones más concretas. En este trabajo realizamos un “Meta- Análisis” sobre estudios relacionados con la motivación de logro en estudiantes universitarios.

La pregunta a la que pretendemos dar respuesta es: ¿Qué metodologías son las más adecuadas para aumentar la motivación de los estudiantes universitarios?

Nuestro objetivo es examinar detalladamente cada una de las investigaciones llevadas a cabo a través de estudios científicos, observar cuáles son sus objetivos a cumplir y cuáles son las técnicas y métodos que emplean para poder lograr los mismos. Analizamos las diferentes metodologías docentes que se están llevando a cabo, en qué consisten, cuál es su función y cuáles son los resultados que se obtienen de ellas.

1- DESARROLLO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN:

Podemos definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Desde el ámbito educativo motivar al alumno significa encaminarlo hacia una dirección y asegurar que siga los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con, o por los alumnos con el objetivo de incentivarlos, o también, de los factores autogenerados que intervienen en la determinación de un comportamiento concreto.

Una cuestión relevante para analizar el concepto de la motivación es su incidencia en el aprendizaje. Según la teoría de Pintrich y Groot (1990), se distinguen tres categorías importantes para la motivación en ambientes educativos: en primer lugar las expectativas, que contienen las creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para realizar una tarea; la segunda se relaciona a un componente de valor, que está relacionado con sus metas y sus percepciones sobre la importancia y la utilidad de la tarea; la tercera, a un componente afectivo, que contiene las consecuencias afectivo-emocionales que derivan de la realización de una tarea, así como los resultados de éxito o fracaso académico. Estos autores añaden que las investigaciones desvelan que la persona se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y tiene elevadas expectativas de auto-eficacia, además de valorar las acciones educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

La motivación de logro es el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, es el esfuerzo realizado con el objetivo de alcanzar el éxito (McClelland, 1984). Es el impulso de superación en situaciones de rendimiento, la inquietud por hacer las tareas cada vez mejor, de conseguir objetivos difíciles y lograr un nivel de resultados óptimo, ocupa un rol fundamental, tanto por su influencia en la ejecución de actividades como en la orientación motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006). Según McClelland, el desarrollo económico de naciones enteras puede apreciar grandes mejoras estimulando la necesidad de logro de la población.

En las orientaciones hacia la meta cabe distinguir la existencia de dos tipos: por un lado hacemos referencia a metas intrínsecas, metas centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio y orientadas al control de la tarea; por otro lado, otra

orientación conocida como metas extrínsecas, orientadas hacia el resultado, hacia el yo (González, 2005; Pintrich y Schunk, 1996; 2004 y Reeve, 1994). Existe otra clasificación derivada de otros autores, que catalogan los factores relacionados con el aprendizaje en dos clases, una que establece los elementos situacionales y otra que agrupa los elementos personales. Los elementos situacionales se refieren al currículo y a los procesos de evaluación. Los factores personales describen a los antecedentes educativos, destrezas cognitivas, motivación de logro, habilidades de aprendizaje (Luh y Lu, 2011). Los elementos personales hacen referencia a las metas intrínsecas o de aprendizaje, y los elementos situacionales son las denominadas metas extrínsecas. (López y Morán, 2014).

Hoy en día, según estudios realizados como el “*Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior*” (López y Morán, 2014), que analizaremos detenidamente más adelante en la parte del Meta-Análisis, podemos decir que los estudiantes con metas intrínsecas están más preocupados por aprender, dominar la tarea e incrementar sus habilidades, están predispuestos a realizar un alto nivel de esfuerzo para conseguir sus logros, valoran el aprendizaje como algo que les aporta valor personal.

Los alumnos con metas extrínsecas, consideran la tarea como un medio para conseguir algún fin ulterior, intentando realizar el mínimo esfuerzo y maximizando la obtención de recompensas extrínsecas. Este tipo de estudiantes suelen escoger el camino más fácil para desarrollar la tarea, tienden a realizar el mínimo esfuerzo. También hacen una hipervaloración de la capacidad, asociando a ella la ausencia de fracasos académicos (Shunk, 1991; González, 2005).

La preocupación por la calidad en el aula, está íntimamente enlazado con 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-, y ocupa un papel fundamental, por su influencia en la realización de actividades y en la orientación motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006). Es trascendental que nos detengamos en la importancia de apreciar las relaciones en sí mismas y no como un medio para conseguir otra meta (en este último caso, estaríamos ante un tipo de agresividad instrumental, muy saliente actualmente en nuestra sociedad). Debemos considerar que la motivación intrínseca se

ve facilitada en ambientes interpersonales seguros y positivos (Huertas y Montero, 2003). Igualmente, debemos tener en cuenta los diversos estudios aplicados de la teoría atribucional de Weiner (1986) que estudian cómo la atribución causal puede ser determinante de las expectativas (Manassero y Vázquez, 1995; Lucas y Carbonero, 2002, entre otros), y del rendimiento en el alumnado (Covington, 2000 y De la Torre y Godoy, 2002). Finalmente, debemos tener en cuenta que la “preocupación por la calidad” y la “motivación de logro”(motivación intrínseca) no sólo beneficia el aprendizaje del alumnado directamente, mejorando y aumentando su asimilación y retención de conocimientos, sino a través también del profesorado (Gaviria y Fernández, 2006): La falta de motivación intrínseca en los profesores afecta a su alumnado tanto por la forma de comportarse con estas personas (se muestran más controladoras, menos eficaces enseñando y menos estimulantes) como a través de la percepción que el alumnado tiene de los profesores (si el alumnado percibe que el profesorado está motivado, él también lo estará).

A través del Sistema TARGET (Pintrich y Schunk, 2004) podemos identificar algunas dimensiones dentro del entorno de aprendizaje del aula susceptibles de ser modificadas para poder orientar al sujeto hacia la meta de logro.

La mayoría de los estudios relacionados con la metodología de la docencia utilizan este sistema para realizar sus investigaciones, los elementos más representativos son:

- Dimensión de Tareas.
- Dimensión de Autoridad.
- Dimensión de Reconocimiento.
- Dimensión de Agrupamiento (de grupos).
- Dimensión de Evaluación.
- Dimensión de Tiempo.

En el estudio del “Meta-Análisis” que realizamos más adelante, analizamos que el objetivo de todas esas investigaciones está relacionado con el Sistema TARGET ya que lo que pretenden de manera secundaria, es potenciar la innovación en la actuación docente del profesorado universitario mejorando la calidad de docencia y así conseguir

el principal objetivo, siendo éste el aumento de la motivación de logro en los estudiantes.

LA MOTIVACIÓN Y SU EVOLUCIÓN HUMANA:

La psicología de la motivación posee una larga tradición e historia en el seno de la Psicología. Podemos decir que en cierta medida, comprender la historia de la psicología de la motivación es comprender gran parte de lo que ha sido la propia Psicología, ya que el objetivo principal de la Psicología era, y es, tratar de explicar la conducta, y la psicología de la motivación tiene como objetivo investigar las causas de la conducta. En su evolución, hasta nuestros días, han sido tres las orientaciones que han explicado la mayor parte de la investigación: la biológica, la conductual y la cognitivista. No son excluyentes. Cada una de ellas ha sido muy importante en determinadas etapas, aunque también se dedicó atención a las otras dos. Actualmente, las perspectivas biologicistas y cognitivistas son las que mayor atención reciben por parte de los investigadores. La orientación histórica, en el análisis de la psicología de la motivación, constituye una solución importante para entender cómo se crearon los acontecimientos que han dado lugar a la consideración actual acerca de la psicología de la motivación. Conocer el pasado nos facilita entender el presente, a la vez que nos permite hipotetizar con gran probabilidad de acierto cuál será el futuro en la materia objeto de estudio.

La moderna teoría motivacional se cimienta en las clásicas ideas filosóficas y en los hallazgos procedentes del campo de la Fisiología. En cierta medida, es muy frecuente encontrar que las fórmulas teóricas en psicología de la motivación que llegan a ser principales en una época determinada son aquellas que concuerdan con la corriente teórica dominante en esa época en Psicología. Por otro lado, apreciamos que también es oportuno tener en cuenta otras formulaciones que, aunque resultan aparentemente menores o menos reconocidas en determinado momento, pueden aportar información relevante para entender la propia evolución teórica de la psicología de la motivación, así como el presente o estado actual de la disciplina (Palmero, Gómez, Carpi, Guerrero, 2008).

Los primeros modelos teóricos sobre la motivación laboral comienzan a salir a luz en las primeras décadas del siglo pasado. Aunque no hay una definición concreta de motivación para trabajar, podemos decir que es un conjunto de fuerzas energizantes que, producidas tanto fuera como dentro del sujeto, inician la conducta de trabajo, determinan su forma, dirección, intensidad y duración (Donovan, 2001).

Dentro de la motivación, se desarrollan tres dimensiones: dirección, intensidad y persistencia. La dirección tiene relación con aquellas tareas hacia las que dirigimos nuestra energía. En el ámbito universitario, se busca que los estudiantes se orienten a las tareas que deben realizar para cumplir con los objetivos, y los alumnos desean que los profesores les motiven para lograr alcanzar buenos resultados. La intensidad hace referencia a la cantidad de energía que dedicamos a cada tarea. Los profesores esperan que los alumnos se esfuercen todo lo que puedan para lograr una buena calificación. Los estudiantes desean que los profesores empleen métodos de enseñanza atractivos para estar motivados. Por último, la persistencia, determina el mantenimiento de la energía durante el tiempo. Se refiere al tiempo que durará en gastarse dicha energía. Los maestros desean que sus alumnos sean persistentes en la realización de las tareas y del estudio. Los alumnos por su parte quieren tareas que les mantengan motivados durante mucho tiempo (Morán, 2014).

La aproximación al estudio de la personalidad involucra el estudio sistemático y en profundidad de las personas.

El iniciador de esta aproximación al estudio clínico de la persona fue Jean Charcot (1825-1893). Desarrolló su trabajo en una clínica neurológica de París. Su objetivo era entender los problemas de los pacientes histéricos que iban a su consulta, algunos de ellos padecían parálisis que no se correspondían con ningún problema anatómico, teniendo los órganos visuales sanos, sufrían problemas de visión, amnesia o lagunas de memoria, desmayos inexplicables entre otras. Trataba a los pacientes mediante la hipnosis. Llegó a la solución de que los pacientes sufrían molestias físicas y orgánicas sin causa física que no corresponden al fingimiento de éstos. Pierre Janet (1859-1947) fue su sucesor, pretendía relacionar las observaciones clínicas de la histeria con conceptos psicológicos. Reveló que la fascinación en los pacientes hipnotizados podía, en ocasiones, tener efectos terapéuticos cuando estaban conscientes, aunque no recordaran la fascinación.

Al frente de la Clínica Psicológica de Harvard siguió Henry Murray (1883-1988), fundada por Morton Prince, seguidor de Charcot, que se había dedicado al estudio de la disociación de la personalidad o personalidad múltiple.

Murray fue el autor de *“Explorations in personality”* (1938) podemos decir que fue el predecesor de una generación de psicólogos basados en el exhaustivo estudio de la personalidad de las personas mediante la mezcla de métodos clínicos junto a otros métodos de investigación. Este libro tiene como subtítulo “Un estudio clínico y experimental de cincuenta hombres en edad universitaria” y es el resultado de tres años de investigación realizada por el propio autor junto con un equipo de colaboradores, armonizando el método clínico con el experimental. Los sujetos analizados fueron 54 estudiantes universitarios, su finalidad era lograr una formulación de la personalidad de cada sujeto y, mediante la interpretación de los datos, producir una guía sobre el funcionamiento de la personalidad en la gente normal. Dieron lugar a una lista de necesidades que parecían solapar todas las tendencias motivacionales que se podían encontrar en la muestra estudiada. Finalmente Murray clasificó estas necesidades en dos tipos, las necesidades corporales como puede ser beber, comer, dormir, sexualidad... estas necesidades, aunque son necesarias para el sujeto para poder sobrevivir, son secundarias en la individualidad. Por otro lado las necesidades psicológicas como la afiliación, autonomía, dominación...

Las necesidades son estimuladas por la presión, y definió la presión como los elementos reales o imaginados del ambiente que pueden beneficiar o perjudicar al individuo. El sujeto busca convertir las situaciones no satisfactorias en situaciones satisfactorias.

MOTIVACIÓN, MOTIVOS Y METAS:

Según algunos psicólogos, las acciones inmediatas de las personas están íntimamente relacionadas con sus intenciones y metas, marcando así el valor de la estructura intencional de la personalidad. Podemos denominar a estas metas con diferentes nombres como proyectos personales (Little, 1989; Payls y Little, 1983), aspiraciones personales (Emmons, 1989), tareas vitales (Cantor, 1990) y metas (Locke y

Lathan, 1990), aunque haya diferentes denominaciones, comparten un énfasis común en la conducta dirigida a la meta.

Según Emmons (1989), una aspiración personal es un modelo coherente de aspiraciones a meta que representa lo que el individuo está intentando hacer. Ejemplos de aspiraciones personales podrían ser: “Pasármelo lo mejor posible”, “evitar las discusiones siempre que pueda”, “hacer que las personas interesantes se fijen en mí” y “ayudar en todo lo que pueda a la gente”. Es importante establecer que las aspiraciones personales incluyen tanto cosas que la persona intenta obtener o experimentar como aquellas cosas que quiere evadir. Las aspiraciones personales pueden ser positivas o negativas y los individuos se diferencian en medida que su vida está comprendida por aspiraciones positivas en oposición a las negativas (Morán, 2012).

Para examinar estas ambiciones personales se plantea un método que se divide en cuatro etapas (Emmons, 1989).

- La primera consiste en pedir al sujeto que haga una lista de todas las aspiraciones personales concretas de cada uno, “aquellas cosas que has intentado hacer especial y particularmente en tu conducta diaria”; esto conlleva a que las aspiraciones puedan ser tanto positivas como negativas. Los sujetos difieren en el número de aspiraciones que definen, entre 10 y 40, con una media de 15 aproximadamente.
- En la segunda se les pide que redacten las formas en que pretenden conseguir cada una de sus aspiraciones, qué planes tienen para llegar a esas metas. Por ejemplo, la aspiración personal de “intentar pasar el tiempo relajado”, puede relacionarse con actividades como llamar a los amigos para tomar algo, hacer ejercicio, ir al cine etc. Los sujetos refieren cuatro o cinco formas de conseguir cada aspiración personal.
- En la tercera etapa, el sujeto selecciona 15 de sus aspiraciones para valorarlas posteriormente en tres dimensiones: grado de importancia, probabilidad de éxito y grado de dificultad.
- En la cuarta etapa, el sujeto va a comparar cada una de sus aspiraciones con todas las demás aspiraciones en virtud de la pregunta: “¿alcanzar esta aspiración es beneficioso, perjudicial o neutro para lograr otra aspiración?”. Esto da lugar a

una matriz de 15 por 15 que identifica las aspiraciones que se facilitan o están en conflicto entre sí.

Cumpliendo estas pautas se realizará una lista de las aspiraciones que sirve para explorar más profundamente en los objetivos, planes y actividades específicas.

Las investigaciones llevadas a cabo por Emmons hallan conexión entre las aspiraciones y el bienestar subjetivo, centrado en las emociones positivas, las emociones negativas y la satisfacción vital. Emmons (1986) encontró que las emociones positivas se asocian a aspirar a metas importantes y a la sensación de haber cumplido las aspiraciones en el pasado; las emociones negativas se relacionan con la ambivalencia, el conflicto y una baja probabilidad subjetiva de éxito en conseguir las aspiraciones; y la satisfacción vital se asocia con la sensación de que las aspiraciones personales propias del individuo son importantes, la sensación de que se facilitan o son instrumentales entre si y una elevada probabilidad de éxito. Según la teoría del valor-expectativa, el compromiso con las aspiraciones personales se relacionó a una alta expectativa de éxito en conseguir aspiraciones personales muy apreciadas.

Las satisfacciones e insatisfacciones de la vida según Little, se concentran en los dominios del estrés y la eficacia relacionados con proyectos personales de la persona. El resultado de este proyecto, el grado en que las personas creen que es probable que sus proyectos se completen con éxito, es el único y mejor propósito de la satisfacción vital y de los sentimientos depresivos. Según Bandura, Little propone que “nuestra sensación de eficacia en cumplir nuestros proyectos personales con éxito parece ser un factor crucial para que nos completemos emocionalmente sanos o llevemos existencias desesperadas” (Little, 1989, p. 25). Coincide también con Bandura en el descubrimiento de los proyectos a corto plazo que son atractivos y de una dificultad moderada que son más satisfactorios que los proyectos a largo plazo de los que se adquiere poco placer inmediato (Palys y Little, 1983).

Concluyendo, los estudios de Little sobre proyectos personales marcan la importancia de los elementos intencionales y de forma estructurada del funcionamiento de la personalidad. Actualmente, se sigue explorando el funcionamiento de la personalidad.

- LA TEORÍA DEL ESTABLECIMIENTO DE METAS

Una de las teorías sobre el proceso de motivación es el establecimiento de metas. Parte de la condición básica de que las personas se comportan racionalmente. La base de esta teoría es la correlación entre metas, intenciones y rendimiento en el trabajo. La clave de la teoría asume que las ideas conscientes regulan los actos del individuo. Los seres humanos pretenden, de manera consciente, alcanzar esas metas, en especial las relacionadas con fines futuros, (Morán, 2012).

Locke y Latham (1990), en relación a la motivación del trabajo han investigado que algunos tipos de metas u objetivos llevan a niveles más elevados de realización laboral que otro tipo de motivos. Denominan la meta como “algo que un sujeto quiere conseguir”. Expresiones como “desear” o “intentar” se usan frecuentemente cuando se establecen las metas. Por ejemplo “yo intento hacer un proyecto docente este año”. Establecerse metas se define simplemente como una respuesta concreta del sujeto que está esforzándose por obtenerla.

Locke y Latham (1990) dicen que las metas cumplen especialmente dos funciones: una de ellas es la base de la motivación y la otra, dirige la conducta. Una meta aporta las líneas maestras a la persona para determinar cuánto esfuerzo debe dedicar a un trabajo. Las metas son conductas planteadas, intenciones de acción; que intervienen en el rendimiento en el trabajo. Para ello deben efectuarse dos condiciones: una, que la persona debe ser consciente de la meta y debe saber concretamente qué hay que lograr; y la segunda, que el individuo debe aceptar la meta como algo por lo que va a estar dispuesto a trabajar. Estas metas pueden ser rechazadas debido a que son consideradas excesivamente difíciles o al contrario, demasiado fáciles, o porque el sujeto no sabe qué conducta será necesaria para lograrlas. La elección de la meta implica que el sujeto pretende adoptar esa conducta necesaria para el logro de la misma.

La teoría del establecimiento de metas establece que las metas más complicadas dirigen a niveles más elevados el rendimiento de trabajo. Locke y Latham (1990) consideran que el hecho de comprometerse con una meta es equiparable a su dificultad: las metas más difíciles dan lugar a un mayor compromiso con su obtención. Las metas pueden cambiar también en su contexto específico: algunas metas son generales (ser un

buen estudiante de Ciencias del Trabajo) y otras pueden ser más específicas (lograr un sobresaliente en el próximo examen de Psicología del trabajo). Cuanto más concreta es la meta, más específico será el esfuerzo que hay que realizar para lograrla y más dirigida será la conducta. Es importante también que la persona reciba “feedback” sobre su rendimiento de trabajo. Esto va a servir de guía para darse cuenta de si debe trabajar con mayor intensidad o seguir con el ritmo establecido (Morán, 2012).

El origen de la motivación, según lo establecido en las metas es el deseo y la intención de lograr la meta. Esto debe enlazarse a la aceptación de la meta por parte del sujeto. La teoría de la determinación de metas asume que las personas establecen objetivos alcanzables y luego enfocan sus esfuerzos en su persecución (Morán, 2012). De manera más concreta, la teoría del establecimiento de metas pone su acento en la orientación de la conducta (Muchinsky, 2004). Se desveló que el establecimiento de metas mejora el rendimiento en el trabajo cuando los individuos tienen la suficiente capacidad, cuando el feedback se proporciona sobre el progreso en relación con las metas cuando se otorgan recompensas por el logro de las metas, cuando la dirección se apoya y cuando los sujetos acceden a las metas establecidas. En conclusión, la opinión global sobre el valor establecido de las metas como una teoría motivacional es absolutamente positivo.

En los trabajos llevados a cabo por Pritchard, Jones, Roth, Stuebing y Ekeberg (1988) se estableció que la mayor parte de los estudios sobre la mejora de la productividad a través del establecimiento de metas han estudiado trabajos relativamente sencillos, con el sujeto como medio de análisis. Observaron la necesidad de adoptar otros estudios de intervención a escala de grupo. Para ello investigaron sobre la productividad del grupo que se dividía en tres partes: feedback, la introducción de metas para el grupo e incentivos (tiempo libre de trabajo). Se analizó que el feedback a escala de grupo elevaba la productividad en un 50% sobre la cantidad de referencia y establecimiento de metas más el feedback aumentó la productividad en un 75% sobre la cantidad de referencia. El resultado de la combinación del feedback, el establecimiento de metas y los incentivos elevó la productividad en un 76% sobre la cantidad de referencia. El estudio demostró que los principios del establecimiento de metas, que ya se habían mostrado útiles para el rendimiento individual, también valían para el rendimiento en grupo (Morán, 2012).

- LAS METAS DE APRENDIZAJE:

En relación con nuestro trabajo sobre la motivación en los estudiantes, definimos la meta académica como un tipo de motivación que adoptan los estudiantes ante sus actividades de estudio y aprendizaje. Se razona que esta meta está integrada por creencias, habilidades, afectos/sentimientos y atribuciones que son las encargadas de dirigir los fines de la conducta, específicamente, de lo que los sujetos realizan o desean realizar en un contexto de aprendizaje. Este tipo de metas establecen la cantidad y la calidad de sus tareas de aprendizaje y estudio, como las relaciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante resultados de éxito o fracaso. Según su incidencia, las clasificaciones establecen varios tipos de metas académicas: de aprendizaje, de logro, de valoración social, de evitación de fracaso, superficiales, de ansiedad ante los examen o de autoevaluación del yo, (Pintrich y Schunk, 2006; Branca, 2009).

Para llevar a cabo las tareas del estudio, a parte de las metas académicas es necesario desarrollar, entre otros tipos de mecanismos cognitivos complejos, habilidades concretas que den lugar a estrategias y métodos de aprendizaje. Para realizar las diversas tareas de estudio, los estudiantes deben adquirir, procesar, recuperar y transferir eficazmente la información o los conocimientos, para ello, es de gran ayuda la adopción de estrategias de aprendizaje. Según Beltrán, 1993 y Barca, 1999, para llegar a definir las estrategias de aprendizaje, se deben conocer los mecanismos de control de los que dispone el sujeto para regir sus métodos de procesar la información y facilitar la recopilación de información, su almacenamiento y recuperación (Morán, 2012).

Ambos conceptos psicológicos y cognitivos, metas y estrategias de aprendizaje, tienen importantes efectos sobre el rendimiento académico, razonando así su análisis y evaluación (Barca, Marcos, Núñez, Porto y Santorum, 1997; Mascarenhas, 2004; Mascarenhas, Almeida y Barca, 2005).

La literatura contemporánea sobre la motivación de logro, la orientación de las metas académicas proyectado por Dweck (1986), Nicholls (1984) y otros autores (p.e., Juvonen y Wentzel, 2001; Ames, 1984) es una de las líneas de investigación fundamentales en el campo de la motivación académica, dada su importancia sobre la cognición, el afecto, el comportamiento y la adaptación escolar. Generalmente, la mayoría de nosotros solemos comprometernos en las tareas o trabajos que suponen un

alto nivel de dedicación y esfuerzo por dos tipos distintos de argumentos: aprender y rendir. Considerando esta diferencia, las personas podrían estar implicándose en una tarea debido a sus ambiciones de aprender, ampliar u optimizar sus capacidades o bien con el fin de exponer su capacidad o de salvaguardar su imagen personal buscando las valoraciones positivas del resto. En concreto en el ámbito educativo se ha diferenciado entre alumnos que mantienen metas de aprendizaje para aumentar sus capacidades y aquellos que prefieren optar por metas de rendimiento para exponer su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiante, 2000). Las metas académicas se definen como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo de la responsabilidad con la tarea y el tipo de meta establecido da lugar al marco general a través del cual los sujetos interpretan y observan los contextos de logro. Como tal, las metas se han examinado como predictores transcendentales de un gran número de procesos de logro y de resultados (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996). Pero, las mismas inquietudes a las que nos referimos como activadoras de la acción podrían ejercer como inhibidoras de la acción. Por ejemplo, el cuidado por la imagen que nos lleva a involucrarnos en el trabajo puede llevarnos a evadir el compromiso cuando esa preocupación se expresa en conceptos como: “no suelo comprometerme en trabajos si creo que no voy a obtener los mejores resultados del grupo”, “si creo que voy a fracasar en una prueba, no me esfuerzo en intentarlo” o “evito trabajar cuando creo que soy el que peor lo hace”. Las personas que mantienen estas preocupaciones evitarán la dedicación al estudio o al trabajo y además pueden estar realizando enormes esfuerzos por ganarse de una manera singular el afecto de los demás. Es posible también, que muchas personas con baja autoestima hayan aprendido a sobrevivir en soledad resguardándose de cualquier artimaña que le permita evadirse de los riesgos a su imagen de valía. Podemos encontrarnos con sujetos que prefieren presentarse como poco hábiles, que suelen demostrar al resto que son pesimistas con sus resultados, respecto de sus posibilidades reales, o que interponen todo tipo de excusas para no tener que arriesgar su valía (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González Pineda, 2004; Valle Cabanach, Rodríguez, Núñez y González Pienda, 2005).

Revisando este procedimiento de rendimiento-aprendizaje, a finales de los noventa, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) han establecido un marco tridimensional para las metas académicas. El constructo metas de rendimiento se distingue en dos formas de

regulación: una denominada de aproximación y otra de evitación, dando lugar a tres únicas metas académicas interdependientes: una meta de aproximación al rendimiento (performance-approach), enfocada en el logro de competencia con relación a otros; una meta de evitación del rendimiento (performance-avoidance), centrada en la evitación de incompetencia en comparación con otros; y una meta de aprendizaje, basada en el desarrollo de la competencia y el dominio de tarea. Se considera que cada una de estas metas da lugar a un modelo exclusivo de proceso de logro y resultados. En algunos estudios desarrollados por autores se indica que las metas de aprendizaje están enlazadas positivamente con el interés, las metas de aproximación al rendimiento desvelan relaciones positivas con el rendimiento académico, y las metas de evitación del rendimiento se corresponden negativamente con el interés y con el rendimiento. Elliot, McGregor y Gable (1999), hallaron que las metas de aprendizaje prevén de manera positiva la persistencia el esfuerzo y el procesamiento profundo; las metas de aproximación al rendimiento adivinan positivamente el procesamiento superficial, persistencia, rendimiento en los exámenes y el esfuerzo llevado a cabo; y de otro lado las metas de evitación del rendimiento predicen de manera positiva el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo.

Siguiendo el mismo razonamiento, si las razones que se vinculan a la imagen pueden actuar como activadoras del compromiso y a la vez pueden actuar como inhibidoras del mismo, podemos pensar que ocurriría lo mismo en el caso de las metas vinculadas al dominio o al aprendizaje (Pintrich, 2000). Los motivos de algunas personas para revelar su carencia de implicación en una tarea podrían referirse a conceptos como los siguientes: “no suelo esforzarme en tareas que no me permitan mejorar, ser más independiente o mejor profesional”, “normalmente no me esfuerzo en cosas con las que no voy a aprender nada nuevo o que no me harán meditar”. Con esto hacemos referencia a personas perfeccionistas que no quieren implicarse en tareas o actividades que no les aporten un disfrute de carácter intrínseco unido al dominio o al control. Así, nos colocamos ante personas que, a pesar del alto grado de dominio que muestran sobre el estudio o referente al ámbito laboral, pueden no sentirse cómodos ante determinados aspectos más técnicos o rutinarios. Destacamos que este concepto de evitar el dominio está aún bastante indefinido de manera teórica referente a las investigaciones realizadas en el campo. Intentando mantener cierto paralelismo con los otros tres tipos de metas, esta predisposición de evitación de las metas de aprendizaje

estaría orientada a evitar el “no aprendizaje o comprensión” o “el no dominio” de las tareas. Los esquemas que se usarían para ello establecerían una preocupación por no “hacerlo mal”, pero no con respecto a otros, sino aludiendo a uno mismo o a la tarea. Aunque no es fácil conceptualizar como meta la evitación del dominio, existen sugerencias que podrían indicar la forma de trabajo futuro. Como ejemplo, algunos alumnos pueden ser perfeccionistas y no querer estar equivocados nunca o trabajar de manera incorrecta, lo que les impulsa a enfrentarse con las tareas de una determinada manera. Desde otra visión respecto a la evitación de la tarea, se han desarrollado algunos trabajos empíricos establecidos dentro de la teoría normativa de metas que localizan un tercer tipo de meta a la que denominan “evitación de trabajo” y que se une de manera negativa con las metas de aprendizaje -en su tendencia de aproximación- (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989). La evitación del trabajo reflejaría en este caso una evitación del esfuerzo, a la vez que una aproximación al dominio de las tareas implicaría alto grado de implicación y esfuerzo en el trabajo con esa tarea.

Estas metas de aprendizaje, las de rendimiento y las de evitación del trabajo no son las únicas metas que los estudiantes podrían perseguir, las metas sociales son otro tipo importante de meta que los alumnos persiguen con mucha frecuencia, así como otras múltiples.

MOTIVACIÓN DE LOGRO – MOTIVACIÓN DE RESULTADOS

- LA MOTIVACIÓN APRENDIDA

McClelland (1917-1998) extendió la investigación sobre algunas de las necesidades descifradas por Murray, estudió más a fondo la motivación de logro, la motivación de poder y la motivación de afiliación. La motivación tiene que ver con que la conducta que empieza, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida. Según McClelland (1989), es la consecuencia de una serie de determinantes (incentivos) tanto del sujeto como del entorno (Morán, 2012).

- LA MOTIVACIÓN DE LOGRO

La definición que dio McClelland (1989) sobre la motivación de logro es la del impulso de sobresalir, de cumplir sus metas, de expresarse por conseguir el éxito. El incentivo de carácter natural de la necesidad de logro es “hacer algo mejor” aunque los individuos lo pueden hacer por varias razones: evitar críticas, agradar a un jefe, obtener la aprobación de alguien etc. Aunque lo que debería estar comprometido con el motivo de logro es el hecho de actuar bien por sí mismo, por una satisfacción intrínseca de realizarlo mejor (Morán, 2012).

Para comprobar las diferencias individuales en la motivación de logro McClelland realizó el Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray. Este test consiste en mostrar a una persona algunos dibujos y se le solicita a continuación que redacte una pequeña narración sobre lo que ve representado en ellos. Los sujetos con una necesidad elevada de logro narran relatos que contienen factores de logro. Los examinadores, al comprobar las respuestas a un dibujo, buscan en las reacciones temas referentes al trabajo duro, a grandes esfuerzos, a la propia satisfacción obtenida con los logros, así como el establecimiento de metas estimulantes como indicadores de una fuente de necesidad de logro. Según McClelland, en los relatos que una persona realiza en relación con alguno de estos dibujos se pueden comprobar las necesidades de logro (Morán, 2012).

En el experimento llevado a cabo por French (1955), uno de sus colaboradores descubrió que el aliciente de logro venía definido por la dificultad intrínseca o el reto de la tarea. Si el aliciente es “hacerlo mejor”, ni una tarea muy fácil ni muy difícil dan lugar a una oportunidad de mejorar, puesto que si la tarea es fácil el sujeto no trata de hacerlo mejor, debido a que cualquiera puede realizarla; y por otro lado si es muy difícil, tampoco, ya que es probable que fracase en el intento.

Derivamos de esto que las tareas medianamente difíciles son las que establecen la mayor oportunidad de demostrar que se pueden realizar mejor. Otros estudios (DeCharms y Carpenter, 1968; Atkinson, 1980; en McClelland, 1989), han confirmado que los sujetos con alta necesidad de logro optan por trabajar en tareas moderadamente complicadas en las que la probabilidad de éxito es elevada, es decir, que prefieren trabajar bajo condiciones en las que el incentivo de logro sea máximo. En cambio los

individuos con baja necesidad de logro presentan una curva de preferencias totalmente distinta.

Otra cualidad de las personas con una alta necesidad de logro es que optan por asumir de forma personal la responsabilidad del resultado de un rendimiento porque sólo en esas circunstancias podrían sentir la satisfacción de hacer algo mejor (Morán, 2012).

McClelland, indagó también en situación de laboratorio, la capacidad de innovar, comprendida esta como el hecho de hacer algo de un modo diferente al de antes, de manera que este nuevo camino suponga una manera más eficaz o más corta de lograr el objetivo. Los individuos con alta necesidad de logro se mostraron más impacientes a la hora de buscar información para descubrir nuevos modos de hacer mejor las cosas, y a la vez poder evitar la rutina. El hecho de que cada vez busquen metas más retadoras significa que tienden a desplazarse de lo que están efectuando para hacer algo más desafiante. Belitsky y Sheppard (1966) también expusieron que los individuos con alta necesidad de logro comenzaban antes a buscar trabajo y muchos llevaron a cabo al menos cinco de ocho técnicas distintas de búsqueda de empleo, como por ejemplo, ir a un mayor número de empresas diferentes, abandonar su ciudad para encontrar trabajo, buscar en los periódicos, etc. En cambio, los de baja necesidad de logro se delimitan a esperar que sea su empresa la que los llame para trabajar de nuevo.

Numerosos estudios demostraron también que los sujetos con alta necesidad de logro prefieren trabajos en situaciones donde consigan retroinformación sobre el modo en que se está actuando. De otra manera no tendría opción de saber si lo están haciendo mejor que los otros o no. En situaciones de aprendizaje programado, en el que una máquina de enseñanza da retroinformación inmediata sobre la calidad de cada paso realizado para aprender algo, los sujetos con alta necesidad de logro se aprovechan más de estas condiciones que los de baja, (Morán, 2012).

Atkinson descubrió también que cuando utiliza el dinero como medio de proporcionar retroinformación del rendimiento sobre el modo en cómo están actuando, los individuos con baja necesidad se esfuerzan notablemente más con un incentivo

monetario mayor que con uno menor, aunque esta condición se da también en los sujetos con alta necesidad de logro.

En un principio, se pensaba que los sujetos con alta necesidad de logro persistían más en la ejecución de cualquier tarea. Feater (1961), afirmó que la persistencia tenía que depender de la probabilidad de éxito, esto es, que los individuos con alta necesidad de logro empeñarían más tiempo cuando empezarán a fracasar en una tarea fácil que cuando fracasasen en una complicada. Así, el hecho de que los individuos con alta necesidad de logro persistan cuando empiezan a fracasar en una actividad depende en gran valor de la dificultad que tiene ésta (Morán, 2012).

La consecuencia social de una elevada necesidad de logro es el éxito profesional. Los resultados de los estudios realizados en situación de laboratorio con alumnos universitarios pudieron generalizarse, concluyendo con que las personas con alta necesidad de logro solían buscar y hacer mejor las tareas moderadamente retadoras, asumir la responsabilidad personal de su rendimiento, encontrar una retroalimentación de rendimiento sobre la manera en que estaban actuando y entrenar nuevas y más eficaces maneras de realizar las cosas (McClelland, 1989). Estas investigaciones también llevaron a la conclusión de que el motivo de logro es un factor clave en el desarrollo económico, que tiene en el mundo real unas aplicaciones entre las que se encuentra una compensación mayor de la manera en que un motivo básico influye en el bienestar de las naciones (Morán, 2012).

Otro de los resultados sociales de la necesidad de logro es que los sujetos con alta necesidad de logro establecieron una mayor movilidad ascendente que los que tienen baja necesidad de logro. Veroff (1982, en McClelland, 1989) descubrió que los hombres en los Estados Unidos con alta necesidad de logro se encuentran situados de manera positiva hacia el trabajo, manifiestan también una mayor satisfacción por el trabajo, evalúan a sus empleados como interesantes, no creen en el trabajo como un obstáculo para la familia y eligen prefieren el trabajo al ocio. Como resultado de su gran actitud hacia el trabajo, manifiestan reducidos síntomas de mala salud, califican de alta su felicidad general, van frecuentemente a la iglesia y no se medican con fármacos para eliminar la tensión, porque carecen de ésta, (McClelland, 1989; pp.274).

McClelland (1977, orig. 1961) en “La sociedad ambiciosa”, estableció que una alta n de logro debe intervenir en los sujetos de manera que se interesen por los negocios y se muestren capaces en esa actividad, porque los negocios necesitan que las personas asuman riesgos moderados y la responsabilidad personal de sus propias tareas, que pongan mucha atención a la retroinformación en términos de costes y beneficios y encuentren maneras innovadoras de conseguir un producto nuevo o de dar un nuevo servicio. También estableció que, de manera general, los jóvenes con mayor necesidad de logro se sienten en distintos países, más atraídos hacia el mundo de los negocios. La relación entre alta necesidad de logro y la capacidad emprendedora tiene lugar en diversas culturas y diferentes países (Morán, 2012).

- LA MOTIVACIÓN DE RESULTADOS

La motivación de resultados hace referencia a las metas extrínsecas, que son aquellas orientadas al resultado, hacia el yo (González, 2005; Pintrich y Schunk, 1996; 2004 y Reeve, 1994). Respecto a los estudiantes universitarios, aquellos que persiguen metas de resultados o metas extrínsecas, consideran la tarea como un medio para el logro de algún fin ulterior, pretendiendo maximizarlas metas extrínsecas con el menor esfuerzo invertido. Los estudiantes extrínsecamente motivados parecen estar más dispuestos a seleccionar los problemas o las tareas más sencillas, de esta manera les permite “quedar bien con los demás”, y tienden a usar estrategias que reducen el esfuerzo (pedir ayuda innecesaria, por ejemplo). También realizan una hipervaloración de la capacidad, atribuyendo a ella la ausencia de fracasos académicos (Shunk, 1991; González, 2005).

LA MOTIVACIÓN. EL MODELO DE MASLOW

Maslow, al igual que otros humanistas, era muy optimista sobre el potencial humano. Consideraba que los niños son saludables al crecer y progresar, al adquirir nuevas habilidades, capacidades y fuerzas. En un desarrollo normal, el niño saludable, si pudiese elegir, elegiría lo que es bueno para su crecimiento (Morán, 2012).

Maslow fue una de las figuras más importantes e influyentes de América de la primera mitad del siglo XX. Hoy en día sus teorías siguen siendo influyentes en la clínica, la educación y en el mundo de empresas.

Cuando empezó la carrera existían dos corrientes fundamentales en psicología: una conductista-experimental y otra clínica-psicoanalítica. Para Maslow, estos dos modelos no eran suficientes para expresar la naturaleza humana. “En general, creo justo decir que la historia humana es la historia de diversas formas en que la naturaleza humana se ha vendido muy barata. Las posibilidades más altas de la naturaleza humana en realidad han sido muy menospreciadas” (Maslow, 1971, pg. 7). En su contribución científica, Maslow intentó equilibrar esta devaluación con investigaciones que dieran lugar a posibilidades más altas de crecimiento y desarrollo humano. Fue concluyente su impulso en la creación de dos fuerzas principales en psicología, la humanística y la transpersonal. Las dos se dedican al estudio de la variada y entera dificultad de la naturaleza humana sin disminuir la conducta al modelo mecanicista y patológico.

Maslow, fijó su estudio en la gente que consideraba mentalmente sana, pensaba que las personas autorrealizadas, las que han llegado a un alto nivel de madurez, de salud y de autorrealización, poseen tanto que enseñarnos que, en ocasiones, parecen pertenecer a una especie diferente de los seres humanos (Maslow, 1998). Reveló que el funcionamiento humano es diferente en sujetos que actúan en un estado de salud positiva más que en un estado de deficiencia. Maslow decía que hemos llegado a un punto en la historia biológica donde somos los propios responsables de nuestra evolución. Nos hemos transformado en autoevolucionadores. La evolución representa seleccionar, escoger y decidir, lo que significa valorar. Los valores que aprecian estas personas autorrealizadas son la autosuficiencia, la verdad, la justicia, la creatividad, la belleza, la bondad, la viveza, la plenitud, y la naturalidad (Maslow, 1991).

Maslow concluyó con su estudio basado en la naturaleza humana con algunas ideas claves:

1. Los seres humanos tienen tendencia innata a moverse hacia los niveles superiores de salud, creatividad y autorrealización.
2. La neurosis se puede considerar como un bloqueo de la tendencia hacia la autorrealización.

3. La evolución sinérgica es un proceso natural y esencial. Esta es una sociedad en la que todos los individuos pueden alcanzar un alto nivel de autodesarrollo, sin limitar la libertad del otro.
4. La eficacia del trabajo y el crecimiento personal no son incompatibles. En realidad, el proceso de autorrealización conduce a cada individuo a los niveles más altos de eficiencia.

También se preocupó por el mundo de la empresa y el trabajo. Se encontró con que muchos empresarios de éxito llevaban a cabo el mismo enfoque positivo sobre la naturaleza humana que él defendía en sus proyectos psicológicos. Comprobó que muchos empresarios que trataban a sus subordinados con confianza y respeto lograban una situación de trabajo con mayor nivel de creatividad, más productiva y más beneficiosa.

La tesis doctoral de Maslow trataba sobre el establecimiento del dominio en una colonia de monos. Analizó que el dominio tiene más que ver con un tipo de confianza interior que con la fuerza física. También analizó que la conducta sexual dentro de esta colonia tenía conexión con el dominio y la servidumbre. Más adelante pretendió estudiar el comportamiento sexual del ser humano por medio de entrevistas a los estudiantes sobre su conducta sexual, pero descubrió que tanto los chicos como las chicas mentían de manera excesiva sobre su actividad sexual. Decidió zanjar esta investigación y finalizó diciendo que lo que se puede aprender sobre los hombres estudiando a los animales irracionales contiene poco valor.

Acabó interesándose principalmente por intentar comprender a los hombres en el proceso de lograr su potencial completo. Estudió a un número de personas que él consideraba que estaban autorrealizadas, y más delante de este estudio brotó su teoría de la jerarquía de las necesidades.

Maslow plantea y expone cinco tipos de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia a un grupo, de autoestima y de autorrealización.

- Las necesidades fisiológicas son las más esenciales, es necesaria su satisfacción para la supervivencia. En ellas se encuentran la necesidad de

agua, comida y sexo. Su satisfacción da lugar a la continuidad del individuo y de la especie.

- Las necesidades de seguridad incluyen la protección ante las amenazas, las privaciones y el peligro; a día de hoy la mayoría de nuestras necesidades de seguridad son satisfechas, aunque las personas que viven desastres como disturbios o huracanes ven amenazadas sus necesidades de seguridad.
- Las necesidades de amor y pertenencia al grupo incluyen el deseo de amar y ser amado, compartir vida con alguien que sea apropiado para cada persona, de tener compañía y pertenecer a un grupo y de asociación; involucran la capacidad del individuo para poder vivir con los demás en armonía.
- Las necesidades de autoestima contienen la autoconfianza, el aprecio, el reconocimiento y el respeto de los semejantes (reconocimiento por la contribución que se hace al bienestar de las personas más próximas). La satisfacción de dichas necesidades da lugar a una sensación de suficiencia, se produce un bloqueo en los sentimientos de inferioridad e impotencia.
- El último tipo de necesidades planteadas por Maslow es la autorrealización. Por ésta se entiende el llegar a alcanzar el potencial humano completo de cada uno, la compensación de las propias posibilidades, en palabras textuales de Maslow, “para acercarse más a uno mismo, para llegar a ser todo aquello que uno es capaz de ser”.

Concluimos observando que la organización de Maslow es jerárquica. Las necesidades básicas de supervivencia (comida, agua seguridad y protección) son aquellas que primero intenta satisfacer el ser humano. Solo cuando se cumplen estas necesidades podemos dirigir nuestra energía a necesidades exclusivamente humanas: de amor, aceptación, de pertenencia. La satisfacción de estas necesidades hace posible que nos preocupemos por la autoestima, la aprobación, la competencia, la necesidad de obtener reconocimiento, etc. Finalmente, si crecemos bien alimentados, seguros, amados y respetados, tendremos mayor probabilidad de convertirnos en personas autorrealizadas que han cumplido su potencial. Según Maslow, la autorrealización es la principal necesidad y la culminación de la vida.

Esta teoría de Maslow tiene una serie de implicaciones para la conducta en el trabajo. Cuando el sueldo y la seguridad son escasos, los trabajadores se centrarán en

los aspectos del trabajo que sean necesarios para cumplir sus necesidades básicas. A medida que las condiciones mejoran, la conducta de los supervisores y su relación con el individuo establecen una mayor importancia. Definitivamente, con un ambiente muy renovado y mejorado, el papel del supervisor se reduce y la naturaleza del trabajo vuelve a surgir. El trabajo es importante para la autorrealización y no para satisfacer las necesidades básicas (Morán, 2012).

También pronostica que cuando los individuos suben en la jerarquía directiva, van a aumentar su motivación por las necesidades cada vez de mayor nivel. De esto que, los directivos de diferentes niveles deban ser tratados de manera distinta. Los empleados podrán esperar siempre algo más. La organización nunca puede dar bastante en términos del crecimiento y desarrollo personales. La naturaleza de las necesidades de autorrealización es que, una vez que es activada y se satisface, estimula un deseo incluso mayor de satisfacción. Por eso decimos que es una fuente continua de motivación (Morán, 2012).

Maslow definió un conjunto de características de la persona autorrealizada entre las que se incluyen las siguientes:

1. Tienen una orientación realista en la vida, perciben la realidad con más exactitud.
2. Aceptación de uno mismo, de los demás y del mundo tal como son.
3. Son espontáneos, se manifiestan de forma natural.
4. Tienen necesidad de privacidad.
5. Autonomía e independencia del entorno y de la cultura.
6. Apreciación fresca más que estereotipada de la gente y de las cosas.
7. Identificación con el género humano y un fuerte interés social.
8. Tendencia a las relaciones íntimas fuertes con unas cuantas personas especiales a las que aman, más que relaciones superficiales con muchas personas.
9. Valores y actitudes democráticos.
10. No confunden medios con fines.

11. Tienen un buen sentido del humor, filosófico más que hostil.

12. Poseen un alto grado de creatividad.

Maslow halló estas cualidades estudiando a individuos que habían llegado a tener éxito social en el mundo, hombres fuertes, sabios, triunfadores, buenos, esforzados, dirigentes, políticos, líderes, vencedores más que derrotados, constructivos más que destructivos, como así los categorizaba él. Invitó a los psicólogos jóvenes y ambiciosos y a los investigadores que contribuyen a la realización de un mundo mejor, que consideren la ciencia, como un modo de lograrlo, un medio necesario y excelente, e incluso pudiendo ser el mejor de los remedios (Morán, 2012).

Maslow denominó Psicología Humanista a esta nueva corriente, para él era una nueva filosofía de vida, un nuevo concepto de hombre. “Cualquier individuo de buena voluntad, cualquier persona que esté de parte de la supervivencia, tendrá aquí una buena labor que realizar, una acción honesta, eficaz y satisfactoria, que pueden dar un gran sentido a su vida y a la de otros”, (Maslow, 1998, pg.7). La psicología humanista debe ser una ciencia descriptiva y académica, debe ayudar a la realización de una manera concreta de vivir, como persona y en cuanto ser socia, como miembro de la sociedad. Una importante tarea a realizar, para crear un mundo bueno, es la elaboración de una psicología que surge de la compasión y el amor a la naturaleza humana, más que del sentimiento de aversión y el derrotismo (Morán, 2012).

2. EL TRABAJO EMPÍRICO:

EL METAANÁLISIS

METODOLOGÍA

Definimos el “Meta-Análisis” como una metodología de investigación para revisar, ordenar y sintetizar los resultados de una pregunta de investigación. Surge de las necesidades de realizar revisiones de carácter más profundo y sistemático de la literatura científica; se fundamentan en revisiones capaces de establecer conclusiones más concretas.

En este trabajo realizamos un “Meta-Análisis” sobre estudios relacionados con la motivación en los estudiantes universitarios.

¿Qué metodologías son las más adecuadas para aumentar la motivación de los estudiantes universitarios?

Con ello analizamos las diferentes metodologías docentes que se están llevando a cabo a través de estudios científicos, y cuál es la mejor manera de incrementar la motivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A continuación, analizamos un conjunto de estudios científicos relacionados con la motivación de los estudiantes universitarios.

Para llevar a cabo el procedimiento del “Meta-Análisis” hemos seleccionado cinco investigaciones relacionadas con la motivación de los estudiantes universitarios con las metodologías diseñadas desde la docencia con el objetivo de motivar al máximo a éste colectivo y concluir con ello a que eleven su rendimiento y sus esfuerzos orientados hacia el aprendizaje, a obtener cada vez mayor grado de conocimientos, a mejorar sus habilidades, y que todo ello lo desarrollen con una conducta positiva y se sientan satisfechos y realizados interiormente.

La finalidad de este trabajo es analizar detalladamente cada una de las investigaciones llevadas a cabo desde la docencia, observar cuáles son sus objetivos a cumplir y cuáles son las técnicas y métodos que emplean para poder lograr los mismos.

ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES:

PRIMER ANÁLISIS:

Poy y Mendaña (2015). Diseño y evaluación de un juego serio para la formación de estudiantes universitarios en habilidades de trabajo en equipo. *Risti, Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 3, 71-83.

OBJETIVOS:

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la interiorización y el desarrollo de ciertas competencias genéricas en un grupo de estudiantes de Grado mediante una nueva actividad de aprendizaje. Dicho análisis se llevará a cabo a través de un “Juego Serio”, concretamente el denominado “Concordia”, que tiene como finalidad investigar y fomentar el desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo.

La idea de crear el juego “Concordia” proviene de la metáfora de una película de John Badham (1983) “Juegos de Guerra”, en la que un experto informático es capaz de descifrar todos los mecanismos de seguridad y códigos secretos. Su juego se complica cuando de manera involuntaria conecta su ordenador al Departamento de Defensa americano, encargado del sistema de defensa nuclear. Se crea una situación de grave peligro, donde el protagonista junto a su novia y otro informático, evitan la Tercera Guerra Mundial.

El juego “Concordia”, en este caso, tendrá como objetivo crear una situación de tensión en los estudiantes de manera que tengan que agruparse y buscar una estrategia conjuntamente para lograr una solución.

El desarrollo del trabajo en equipo mejora con la experiencia del juego. Se eligen escenarios de aprendizaje mediados por las TIC basados en tecnologías digitales interactivas que puedan mejorar las condiciones para la puesta en marcha de las nuevas metodologías docentes, que hoy en día son reclamadas desde todos los ámbitos educativos.

La muestra de este estudio está compuesta inicialmente por 63 estudiantes universitarios, la muestra válida se compone finalmente de 56 estudiantes.

RESULTADOS:

El juego “Concordia”, es un tipo de juego serio que simula una actividad de control del tráfico aéreo. Los jugadores (estudiantes) deben combinar diferentes rutas y duración de vuelo de un conjunto de aviones para optimizar el uso del espacio aéreo medido en tiempo y evitar así colisiones entre ellos. Cada integrante del grupo dispone de tres aviones, y cada grupo un total de doce aviones. Cada componente del grupo tendrá que negociar entre el resto la distribución de los aviones dentro del espacio aéreo, ya que es la mejor forma de realizar bien esos movimientos.

El proyecto se realizó durante el periodo de Septiembre 2011 a Enero de 2011, con estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil de la Universidad de León. Con una muestra de 63 alumnos iniciales, cuya validez fue finalmente de 56. Los participantes fueron asignados al azar a 14 grupos de cuatro personas cada uno, realizando cada uno de ellos cuatro sesiones de juego en diez minutos.

La recogida de datos se realizó en cuatro sesiones, en la primera se presenta las instrucciones del juego, y el sujeto juega las primeras partidas de prueba individuales. En la segunda se juegan partidas de prueba por equipos, y la tercera y cuarta se destina a la realización del juego entre equipos.

En el juego sin entrenamiento el mejor rendimiento sólo lo consiguieron dos equipos, después del entrenamiento fueron ocho equipos los que lograron la solución.

CONCLUSIONES:

Este proyecto pretende demostrar el potencial de los juegos de simulación en la motivación de experiencias afectivas en los usuarios. La competencia del trabajo en equipo es vital en muchos entornos de aprendizaje y un sistema como éste, basado en juegos, proporciona la capacidad de aprender, entrenar y evaluar la competencia en un modo que no resulta fácil mediante la metodología tradicional.

Con el presente estudio podemos concluir diciendo que los “Juegos Serios” pueden utilizarse con el objetivo de ejercitar habilidades, especialmente la del trabajo en equipo. El diseño “Concordia”, es un instrumento útil para aprender y desarrollar habilidades transversales, en especial, la habilidad de trabajo en equipo, que es una de las competencias transversales para los estudiantes, en este caso, de Grado en Educación Infantil de la Universidad de León.

SEGUNDO ANÁLISIS

López y Morán (2014). Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (3), 61-70.

OBJETIVOS:

La finalidad de este trabajo de innovación docente fue incrementar la motivación de logro en los estudiantes universitarios, a través de introducir algunos cambios en la actividad educativa. Estos cambios en la metodología docente lo fueron en el sentido propuesto por el Sistema TARGET: a) enriquecimiento de las tareas, para que éstas sean atractivas para el aprendizaje; b) dar la oportunidad al alumno de que sea responsable de su aprendizaje; c) implementar sistemas de evaluación variados y continuos; y d) crear grupos de trabajo para estimular 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.

RESULTADOS:

Según el estudio de análisis del cuestionario, podemos descifrar que, en función del momento de aplicación del cuestionario, la variación de la motivación de logro en los estudiantes de la primera aplicación a la segunda es insignificante. En cambio, podemos apreciar, que en el caso de la motivación de resultados, aumenta significativamente de la primera aplicación a la segunda.

Referente a los cursos, no existen diferencias significativas en la motivación de resultados, ni referente a la diferenciación de sexos. Pero sí se aprecia que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en ambos factores.

Las mujeres se motivan más que los varones en a la motivación de logro. Del primer curso al segundo la motivación de las mujeres se incrementa, mientras la de los hombres es constante.

La motivación de resultados también es más elevada en las mujeres y aumenta significativamente en ambos sexos a medida que avanzan de curso.

CONCLUSIONES:

Podemos concluir que, después de la práctica de cambio en la metodología docente, podemos decir que se incrementa de manera significativa la motivación de los resultados, esto no sucede en el caso de la motivación de logro que se mantiene sin modificaciones. En este aspecto se duda, si este aumento es debido a que coincidía con el final del curso académico y los alumnos en esos momentos se preocupan más por sus calificaciones.

A medida que los alumnos avanzan de curso aumenta la motivación de resultados, ya que en el segundo curso es mayor que en el primero.

Respecto a las diferencias de género, podemos decir que las mujeres están más motivadas tanto por el logro como por los resultados.

También se debe tener en cuenta que el tiempo de aplicación de esta nueva metodología ha estado condicionado por la duración del proyecto de investigación, que era de 9 meses. Y que para aumentar la motivación de logro se necesita más tiempo.

TERCER ANÁLISIS:

Gessa, (2010). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación* 354 pp. 749–764.

OBJETIVOS:

Este estudio tiene como objetivo centrarse en los procedimientos de evaluación del aprendizaje que involucran al alumno, actuando éste como juez y parte del proceso de evaluación, mediante procedimientos de evaluación alternativa como: la autoevaluación, la evaluación por pares y la coevaluación. Estos procedimientos, a diferencia de aquellos fundamentados en la medida del aprendizaje o en pruebas objetivas, se llevan a cabo a través de tareas reales.

“Un programa de evaluación se debe juzgar ahora y en un futuro en términos de su efectividad a la hora de ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado” (Glaser y Silver, 1994).

La evaluación del aprendizaje que realizan los mismo estudiantes constituye una variable especialmente relevante, eso sí, dándole la validez y confiabilidad que permita su reconocimiento en el campo educativo.

Este estudio se lleva a cabo en la Facultad de Empresariales de la Universidad de Huelva con los alumnos de cuarto curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas (LADE) matriculados en la asignatura de Calidad Total. Se

comparten diferentes métodos de evaluación del aprendizaje del alumno, empleando la coevaluación o evaluación conjunta profesor-alumno, para evaluar algunas de las competencias de los estudiantes a través de trabajos que deben realizar éstos con su correspondiente exposición.

La organización del trabajo es la siguiente: se establecerán en primer lugar los objetivos de éste. A continuación, se explicará la metodología utilizada. Después se presentan los principales resultados obtenidos, concluyendo con la presentación y las conclusiones más destacadas.

La muestra de este estudio se compone de 20 estudiantes universitarios en el primer curso y 40 en el segundo curso.

RESULTADOS:

Los resultados se agrupan en dos objetivos principales: La participación del alumnado y los resultados de coevaluación.

El número de estudiantes que participaron en la propuesta según el número de matriculados, supera el 70% en ambos cursos, sobrepasando éste en el último curso con sólo tres alumnos que decidieron no participar.

Se evaluó la percepción tanto por parte de los alumnos como del profesor del grupo mejor y peor evaluado. Ambas partes perciben el mismo grupo como el mejor, y del mismo modo eligen igualmente al mismo peor grupo. Cabe señalar, que el profesor es más complaciente con el mejor grupo y más exigente con el peor calificado.

En ambos cursos se analiza que los mejor clasificados llevan a cabo trabajos sobre casos reales explicados por el profesor en clase.

También en ambos cursos, más de la mitad de los grupos han elegido ellos mismos el tema del trabajo. Esto refleja un alto nivel de iniciativa por parte de los alumnos.

El tamaño de los grupos también es una variable a tener en cuenta, concretamente en el segundo curso, que el número de matriculados es mayor.

Comprobamos que los grupos de cuatro componentes han sido calificados por encima de 8 por los alumnos, indica una buena coordinación entre los componentes del equipo, que da lugar al desarrollo del aprendizaje colaborativo en las aulas universitarias.

Las reuniones del profesor con los alumnos en las tutorías, para tratar temas referentes al trabajo. Esto favorece la interacción entre el alumno y el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tiempo de exposición (máximo 20 minutos) fue excedido por el 85% de los grupos de ambos cursos, esto puede indicar varias cosas, que el profesor no haya organizado bien la tarea, no haya fijado bien los objetivos, o la capacidad de síntesis sea un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos, siendo preciso en el último caso una mayor dedicación por parte del profesor por resaltar los aspectos más importantes del trabajo.

Comparando la media de las calificaciones de ambos cursos con las de otros cursos en los que no se aplicó la coevaluación de los trabajos realizados, manteniéndose las otras metodologías complementarias de evaluación, el porcentaje de suspensos supera con creces al de los cursos donde se aplicó la experiencia.

CONCLUSIÓN:

En este estudio hemos detectado posibles diferencias o problemas en el desarrollo de la experiencia.

Concluimos con que es necesario realizar una reconceptualización y una práctica de la evaluación, donde no se rechacen los presupuestos de la evaluación tradicional, si no que se establezca de manera complementaria dentro de los nuevos planteamientos en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje, eje central de la reforma en la que se encuentra inmerso el sistema aniversario español.

“La participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida” (Boud y Falchikov, 2006).

CUARTO ANÁLISIS

Rodríguez y Herrera, (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-13.

OBJETIVO:

Las universidades españolas, al igual que otras universidades europeas, se encuentran en la actualidad introducidas en un proceso de reforma encaminado hacia la Convergencia Europea que afecta a cuestiones tanto formales como docentes. En este nuevo escenario, la distribución del trabajo del alumno en horas presenciales, teóricas y prácticas, así como en horas no presenciales es uno de los nuevos cambios que se proponen. La presente investigación pretende analizar, a través de un análisis logarítmico lineal tipo logit, la influencia que tiene la asistencia del alumnado a las clases presenciales teóricas y prácticas de la asignatura Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, asignatura de la Licenciatura de Pedagogía, en la superación de dicha asignatura. Los resultados muestran de forma significativa una clara relación entre dichas variables.

RESULTADO:

La tabla de contingencia correspondiente a la intersección de las tres variables del modelo es un primer indicador de la importancia que ha obtenido tanto la asistencia a las clases teóricas como a las clases prácticas en la superación o no de la asignatura. De esta forma, se puede apreciar cómo son 36 alumnos (97.3%) los que, habiendo asistido a menos del 50% de la sesiones prácticas y también a menos del 50% de las clases teóricas, no han superado la asignatura, superando tan sólo 1 alumno (2.7%) la asignatura con estas premisas. Por el contrario, son 21 los alumnos (100%) que, asistiendo al 50% o más de las sesiones prácticas además de al 50% o más de las clases

teóricas, superan la asignatura, no existiendo ningún alumno con estas características que no la supere.

No obstante, los resultados obtenidos en dicho análisis de contingencia por sí solos no aportan los suficientes argumentos para denotar si las variables predictivas contempladas son o no independientes de la superación de la asignatura. Para tal fin, se muestra la estimación de parámetros del modelo en la siguiente tabla (ver tabla 2). Los parámetros calculados son en realidad los logaritmos pertenecientes al cociente entre las razones de los diferentes cruces de los niveles de las variables independientes con la dependiente. Tres de ellos han resultado estadísticamente significativos. Si se descarta el primero, por pertenecer a la variable dependiente, y nos centramos en aquellos dos correspondientes a la intersección de cada variable independiente con la dependiente (superación asignatura x asistencia a clases teóricas + superación asignatura x asistencia a clases prácticas), se puede constatar la presencia de diferencias estadísticamente significativas con valores Z por encima ± 1.96 y niveles $p \leq 0.05$. Ello pone de manifiesto, por tanto, que superar o no la asignatura depende significativamente de la asistencia o no a las clases teóricas y a las clases prácticas.

Según los parámetros calculados, la razón logarítmica de no superar la asignatura es 2.758 veces la de superar la asignatura. Ya que $e^{2.758} = 15.75$, se puede afirmar, también, que la razón de no superar la asignatura no asistiendo a las clases teóricas es 15.75 veces mayor que haciéndolo. Por su parte, la razón logarítmica de no superar la asignatura en relación con la asistencia a las sesiones prácticas es 5.339. Puesto que $e^{5.339} = 206.43$, la razón de no superar la asignatura no asistiendo a las clases prácticas es 206.43 mayor que asistiendo a dichas sesiones.

CONCLUSIONES:

En función de estas premisas, la presente investigación ha adoptado como técnica de análisis estadístico el análisis logarítmico lineal tipo logit, puesto que es una técnica adecuada para el análisis multivariado aplicado a datos categoriales donde están implicadas variables criterio y predictivas (Cea, 2002; Correa, 2002).

Puesto que son múltiples las variables predictoras del rendimiento académico universitario, como el rendimiento académico anterior, una autoeficacia elevada o una

motivación alta por parte del alumno (House et al., 1996; Mas & Medinas, 2007; Tejedor & García-Valcárcel, 2007), en este trabajo se ha analizado la influencia de la asistencia a clase en dicho rendimiento. Los resultados encontrados ponen de manifiesto cómo la asistencia a las clases presenciales, tanto teóricas como prácticas, juegan un papel relevante en la superación de la asignatura objeto de estudio, Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, lo que corrobora los resultados derivados de estudios previos (Álvarez et al., 1999; Fernández, 2001; García et al., 2000).

En este sentido, la implicación personal del alumno en su proceso de aprendizaje es esencial, tal y como indican diferentes trabajos (González et al., 2007; Rosário et al., 2007), para lo cual es necesario que el profesorado emplee en las clases estrategias didácticas de tipo constructivista que favorezcan el aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y cooperativo (Brockbank & McGill, 1998; Camarero et al., 2000; Lizzio et al., 2002). Es precisamente en esta línea de trabajo en la que se ha posicionado la Reforma Universitaria actual, en la que el protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno, el cual ha de desarrollar una serie de competencias generales y específicas que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda la vida (Delgado, 2006; Gairín et al., 2004; Méndez, 2005; Zabalza, 2002). Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer puesto que son múltiples los cambios que han de tener lugar, no sólo en el ámbito organizacional y formal sino, sobre todo, en el de las ideas previas y actitudes por parte tanto del alumnado como del profesorado universitario respecto a la concepción del aprendizaje en la educación superior (Herrera, 2007; Rué, 2004).

QUINTO ANÁLISIS

Boza y Toscano, (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de investigación educativa*, 31 (2), 332-347.

OBJETIVO:

Este trabajo, resultado de un proyecto de investigación financiado por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Huelva, tiene como objetivo construir y validar una escala para evaluar los factores asociados al aprendizaje motivado de los alumnos universitarios. Es una escala Likert que evalúa metas, actitudes, motivos, condiciones, estrategias e implicación en el estudio. La muestra utilizada es aleatoria estratificada proporcional y compuesta por 938 alumnos. Para validar la escala se utiliza juicio de expertos, prueba piloto y análisis factorial.

Los objetivos son: Construir y validar una escala de aprendizaje motivado para universitarios y describir las metas vitales, las actitudes ante el aprendizaje, los motivos personales, las condiciones e implicación en el estudio, y estrategias de aprendizaje de los universitarios.

La muestra está formada por 938 estudiantes universitarios.

RESULTADO:

Examinadas las metas vitales de nuestros alumnos, destacan con medias más altas las metas de tarea (futuro=5,77; seguridad=5,56; competencia=5,44; dinero=5,42; éxito=5,41). Las metas sociales (ayudar=4,89; responsabilidad social=4,79) y cognitivas (saber=5,17; comprender=4,97) ocupan valores intermedios. Niveles bajos presentan las metas afectivas (tranquilidad=2,98) y algunas metas autoasertivas (competitividad=3,58). Nuestros alumnos estudian para tener un futuro mejor y una vida segura, para ser competentes en su tarea y ganar dinero, para tener éxito en la vida y también para saber. También, pero en menor medida, estudian para poder ayudar a otros, por responsabilidad social, para integrarse en la sociedad y promover la justicia, para comprender el mundo, para desarrollar su creatividad y para mejorar la confianza en sí mismos.

Dentro de actitudes ante el aprendizaje contemplamos actitudes ante el estudio, actitudes ante la tarea y atribución de logro del mismo. Entre las actitudes ante el estudio, predomina la orientación al éxito (5,04) y el esfuerzo (4,92) sobre la resignación o la evitación del fracaso. Entre las actitudes hacia la tarea, destaca la

valoración de la tarea por su utilidad (5,11) frente a su interés, destacando también la expectativa de éxito frente a la expectativa de fracaso. Respecto del logro del aprendizaje, nuestros alumnos se lo atribuyen sobre todo a sí mismos (5,11) frente a la casualidad o a circunstancias externas. En general su rendimiento concuerda con sus expectativas (4,83). Los motivos más personales de nuestros alumnos son variados: trabajo (5,79), mercado (5,69), expectativas personales (5,54), profesión, el estudio en sí mismo, responsabilidad, conocimiento, superación, vida ordenada, madurez, independencia y singularidad de la experiencia. Curiosamente los valores más bajos, aunque situados en posiciones medias de la escala, corresponden a motivos relacionados con la diversión, los la metodología de los profesores (4,45), la amistad o recibir una beca. En relación a las condiciones en que realizan su estudio, nuestros universitarios prefieren estudiar solos (5,02) algo más que trabajar en grupo (4,70), se consideran unos estudiantes competentes (5,01) y estudian en lugares apropiados para ello. Las condiciones del estudio menos valoradas son la planificación y el tiempo dedicado al mismo. Entre las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes se encuentran la distinción de contenidos relevantes (5,13), las anotaciones (5,10) y el uso de conocimientos previos (4,97). Valores medios alcanzan las estrategias de síntesis, uso de fuentes adecuadas, recursos alternativos y materiales complementarios, así como la realización de lecturas globales y otras lecturas ajenas al contenido del aprendizaje. Su implicación en el estudio viene determinada por la asistencia a clase (5,49), la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo (4,97). Valores medios alcanzan la participación, la persistencia y la resistencia.

CONCLUSIONES:

Respecto de la validación de la escala, podemos concluir que tenemos un instrumento relativamente válido y fiable. Podemos decir que:

- A pesar de los resultados del análisis de fiabilidad decidimos no eliminar ningún ítem por considerarlos pertinentes en el constructo.
- En la dimensión de metas vitales se confirman cinco factores: cognitivas, autoasertivas, de tarea, afectivas y sociales. El ítem éxito en la vida pasa a meta de tarea y el ítem de competencia pasa a metas sociales.

- En la dimensión actitudes ante el aprendizaje se confirman seis factores, que concuerdan parcialmente con los tres factores iniciales pero combinados: resignación/expectativa de fracaso e interés de la tarea; orientación al éxito y dificultad de la tarea; evitación del fracaso y sobreesfuerzo; atribución de logro externa y desmotivación, valor de la tarea (coste-facilidad, importancia-utilidad) y capacidad; atribución de logro interna y expectativas positivas.
- En la dimensión de motivos personales se hallan cuatro factores: motivos propios, de satisfacción/experiencia universitaria, del trabajo/profesión e incentivos institucionales. Algunos ítems serán eliminados (P4, P8, P9, P11, P13).
- En la dimensión de condiciones e implicación en el estudio, inicialmente dos, encontramos un solo factor, que aglutina a 10 de los 12 ítems y corrobora el diseño inicial. Se mantienen los ítems por pertinencia en el constructo.
- En la dimensión de estrategias de aprendizaje encontramos un solo factor que confirma el diseño inicial. Los ítems menos pertinentes serían EA9 y EA10.

Globalmente podemos afirmar de nuestros alumnos universitarios:

- Las metas vitales que motivan su estudio se vinculan a la consecución de un futuro mejor, seguridad vital, competencia profesional, éxito económico y personal así como la satisfacción del conocimiento.
- Nuestros alumnos mantienen una actitud ante el estudio orientada al éxito, valorando las tareas de aprendizaje por su importancia y utilidad, y atribuyéndose los logros obtenidos al esfuerzo y trabajo propios.
- Sus motivos personales para estudiar se asocian en el presente con la propia experiencia universitaria como interesante, dar respuesta a sus propias expectativas personales en forma de educación y maduración personal, la adquisición de conocimientos, la propia responsabilidad y los deseos de superación personal, y en el futuro, con la obtención del trabajo deseado, tener mejor opciones en el mercado de trabajo, tener una vida organizada y también disfrutar de independencia y libertad.
- En relación a las condiciones en que realizan su estudio, nuestros universitarios prefieren estudiar solos algo más que trabajar en grupo, se consideran unos estudiantes competentes y estudian en lugares apropiados para ello.

- Entre las estrategias más utilizadas por los estudiantes se encuentran los contenidos relevantes, las anotaciones y el uso de conocimientos previos.
- Su implicación en el estudio viene determinada por la asistencia a clase, la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo.

RESULTADOS GLOBALES:

Con este trabajo pretendemos analizar de una forma más concreta las diferentes metodologías docentes que se están realizando en los últimos años. Tratamos de comprender cuáles son las razones que conducen a los estudiantes a realizar sus deberes en el área académica con un alto grado de motivación de logro, entre ellas, una de las más influyentes es la metodología docente.

Hemos examinado cinco investigaciones sobre la motivación en estudiantes universitarios realizadas desde la docencia.

Los objetivos de estas investigaciones han sido los siguientes:

- El primero, “Diseño y evaluación de un juego serio para la formación de estudiantes universitarios en habilidades de trabajo en equipo”, tiene como finalidad analizar la interiorización y desarrollo de ciertas competencias genéricas mediante una nueva actividad de aprendizaje y fomentar e investigar el desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo.
- El segundo, “Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior”, busca incrementar la motivación de logro en los estudiantes a través de cambios en la actividad educativa.
- El tercero, “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación en el aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”, pretende motivar al alumno a través de procedimientos de evaluación de aprendizaje, donde el propio alumno va a ser evaluador en parte del proceso de evaluación del profesor.
- El cuarto, “Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura”, donde se analiza la asistencia del alumno a las clases teóricas y

prácticas de una asignatura, con el objetivo de analizar si afecta los resultados académicos.

- El quinto, “Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala”, cuyo objetivo es construir y validar una escala para evaluar los factores asociados al aprendizaje motivado de los alumnos.

Como podemos comprobar todas las investigaciones se centran en el mismo objetivo, la motivación de logro en los estudiantes universitarios aunque cada una de ellas realiza ese objetivo con diferentes técnicas o metodologías:

- La primera, se lleva a cabo a través de tecnologías interactivas. Estudia el trabajo en equipo.
- La segunda, se realiza a través de un “Cuestionario de Metas y Logro Académico”. Analiza la motivación de logro.
- La tercera, realiza un procedimiento de evaluación profesor-alumno.
- La cuarta, versa sobre un “Análisis logarítmico lineal tipo logit”, (escala de aprendizaje motivado). Analiza varios factores asociados al aprendizaje del alumno.

Las conclusiones a las que han llegado cada uno de estos estudios son las siguientes:

- En el primer estudio se demuestra el potencial de los juegos de simulación en la motivación de experiencias afectivas en los usuarios. Proporciona la capacidad de aprender, entrenar y evaluar la competencia. Revela que los “Juegos Serios” pueden utilizarse para ejercitar habilidades, en especial la del trabajo en equipo.
- En el segundo estudio, después de la práctica de cambio en la metodología docente, se incrementa significativamente la motivación de resultados, en cambio, la motivación de logro se mantiene constante. En cuanto a las diferencias de género, las mujeres están más motivadas tanto por el logro como por los resultados.
- Con el tercer estudio se demuestra que es necesario realizar una reconceptualización y una práctica de la evaluación, en la que no se rechacen las técnicas de evaluación tradicionales pero se establezcan otras complementarias

en un entorno de enseñanza orientado al aprendizaje. Se ha demostrado que la participación de los alumnos en la evaluación es una forma de motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje de éstos.

- En el cuarto estudio los resultados encontrados ponen de manifiesto cómo la asistencia a clases presenciales, tanto teóricas como prácticas, juegan un papel relevante en la superación de la asignatura objeto de estudio.
- En el quinto estudio se concluye con que las metas vitales que motivan el estudio de los estudiantes se vinculan a la consecución de un futuro mejor, seguridad vital, competencia profesional, éxito económico y personal así como la satisfacción del conocimiento. La actitud del alumno en su estudio está orientada al éxito, valora las tareas de aprendizaje por su importancia y utilidad y atribuye los logros obtenidos al esfuerzo y trabajos propios. Sus motivos personales se centran en la educación y maduración personal, adquisición de conocimientos, responsabilidad, superación personal, obtención de un trabajo deseado. En relación con las condiciones de estudio, el alumno prefiere estudiar solo algo más que trabajar en grupo, se consideran competentes y estudian en lugares apropiados para ello. Las estrategias que más utilizan son los contenidos relevantes, las anotaciones y el uso de conocimientos previos. Su implicación en el estudio viene determinada por la asistencia a clase, la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo.

CONCLUSIONES:

Hoy en día, podemos apreciar que un gran número de estudiantes universitarios tienen un mayor grado motivacional enfocado a los resultados y menor hacia la motivación de logro.

El gran objetivo que se ha planteado siempre desde la docencia universitaria es invertir el grado de estas dos motivaciones, reducir la motivación de resultados y aumentar la motivación de logro, orientar al alumno hacia una meta de aprendizaje, en la que sus metas estén relacionadas con la adquisición de nuevos conocimientos, en mejorar sus habilidades académicas, en esforzarse y obtener las máximas calificaciones

dentro del rendimiento individual de cada uno, en valorar la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma.

Una de las metodologías más marcadas que se ha integrado en las universidades en los últimos años con la Reforma Universitaria es la “asistencia obligatoria”, donde el alumno debe acudir tanto a las clases teóricas como a las prácticas, con esta técnica el alumno desarrolla competencias que le permiten continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de su vida. La “asistencia obligatoria” es una de las técnicas más efectivas en la enseñanza docente para aumentar la motivación de logro en los estudiantes.

Otra de las novedosas técnicas empleadas es la de trabajar en grupos, integrada con gran frecuencia por los profesores. Se trata de desarrollar facultades de trabajo en equipo, ya que este modelo de trabajo se está llevando a cabo en la mayoría de las profesiones del mercado laboral.

Una técnica menos implantada es la del procedimiento de coevaluación, en la que el alumno forma parte del proceso de evaluación. Éste procedimiento se suele utilizar en la parte práctica de la docencia, ya que resulta bastante eficaz para favorecer la motivación de logro en los estudiantes.

Debemos concluir diciendo que todas estas técnicas que se realizan desde el ámbito docente son muy efectivas para elevar la motivación de logro, pero no son suficientes. Se debe seguir investigando el comportamiento de los estudiantes en las aulas, analizando qué aspectos son los que más les motivan y crear nuevos métodos que ayuden a fortalecer esta motivación de logro.

BIBLIOGRAFÍA:

Boza, A. y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16, (1), 125-142.

Cantor, N. (1990). From thought to behaviour: Having and doing in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 6, 735-750.

De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales de profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.

DeCharms, R. y Carpenter, V. (1968). Measuring motivation in culturally disadvantaged school children. En H. J. Klausmeyer y G. T. O'Hearn (Eds.), *Research and development toward the improvement of education*. Madison: Educational Research Services.

Donovan, J. J. (2001). *Work motivation*. En N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*, vol. 2 (pp. 53-76). London: Sage.

Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Feater, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success achievement related motives, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 604-609.

French, E. G. (1955). Some characteristics of achievement motivation. *Journal of Experimental Psychology*, 50, 232-236.

Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, 35-81. Madrid: Sanz y Torres.

Gessa, A. (2010). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764.

González, J. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 20 (25).

Little, B. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. En D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology. Recent trends and emerging directions* (pp. 15-31). Nueva York: Springer.

Locke, E.A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

López, M. y Morán, C. (2014). Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 61-70.

Lucas, S. y Carbonero, M. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones.

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.

Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature* (2ª ed.). Nueva York: The Viking Press.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad* (3ª ed). (Original de 1954). Madrid: Diaz de Santos.

Maslow, A. H. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser* (Original de 1962). Barcelona: kairós.

McClelland, D. (1977). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en el desarrollo económico*.(Original de 1961). Madrid: Guadarrama.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Morán, C (2012). *Una psicología en el ámbito laboral. Competencias para Recursos Humanos*. Salamanca: Amarú.

Muchinsky, P. M. (2004). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Thomson.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: University Press.

Palmero, Gómez, Carpi y Guerrero, (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2) 145-170.

Palys, T. S. y Little, B. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of personality and Social Psychology*, 55, 950-957.

Pintrich, P. R. y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2004). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.

Poy, R., Mendaña, C. y González, B. (2015). Diseño y evaluación de un juego serio para la formación de estudiantes universitarios en habilidades de trabajo en equipo. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 3, 71-83.

Pritchard, R. D., Jones, S. D., Roth, P. L., Stuebing, K. K. y Ekeberg, S. E. (1988). Effects of groups feedback, goal setting, and incentives on organizational productivity. *Journal of Applied Psychology*, 73, 337-358.

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.

Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L. y Danolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22).

Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.

Sánchez, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 7-17.

Shunk, D. (1991). Autoeficacia y motivación académica. Una visión panorámica. *Educational Psychology*, 26 (3), 207-231.

Vázquez, A. y manassero, M. A. (1995). *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en alumnos de todos los niveles educativos. Memoria final de investigación*. Madrid: MEC-CIDE.

Veroff, J. (1982). Assertive motivation: Achievement versus power, en D. McClelland, *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.