



universidad  
de león

Grado Universitario en  
Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Facultad de Ciencias del Trabajo

Universidad de León

Curso 2015 / 2016

TIPOS DE MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO EMPÍRICO

TYPES OF MOTIVATION IN UNIVERSITY  
STUDENTS. AN EMPIRICAL STUDY

Realizado por el alumno Dña. M<sup>a</sup> DEL CAMINO SUÁREZ LÓPEZ

Tutorizado por la Profesora Dra. M. CONSUELO MORÁN ASTORGA

# ÍNDICE

Resumen .....	1
Abstract.....	1
Objetivos.....	3
Descripción de la metodología de investigación utilizada .....	4

## **PRIMERA PARTE: DESARROLLO TEÓRICO**

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA MOTIVACIÓN HUMANA .....	6
Tabla 1. Lista de Necesidades de Murray (en Morán, 2012). .....	8
CAPÍTULO 2. CRONOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN HUMANA .....	9
2.1. Teorías en el estudio de la motivación.....	9
2.1.1. Teorías de necesidades o de contenido .....	9
2.1.2. Teoría de procesos.....	10
2.1.3. Teorías humanistas .....	11
2.2. La motivación aprendida .....	13
2.2.1. Motivación de logro .....	13
2.2.2. Motivación de poder.....	15
2.2.3. Motivación de afiliación .....	15
CAPÍTULO 3. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO .....	16
3.1 Perspectiva evolutiva de la teoría de las metas .....	17
3.1.1 Constructos centrales emergidos de las teorías de la motivación de logro ....	17
3.1.2. Componentes cognitivos .....	18
3.1.3 Componentes socio ambientales .....	19
CAPÍTULO 4. TEORÍA DE LA ORIENTACIÓN A META .....	20
4.1 Definición y medida de la orientación a meta .....	20
4.2. Conceptualización de la teoría normativa de las metas .....	21
4.3. El establecimiento de metas.....	23

## **SEGUNDA PARTE: EL ESTUDIO EMPÍRICO**

CAPÍTULO 5. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.....	26
--	----

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA .....	27
6.1. Objetivos .....	27
6.2. Diseño .....	27
6.3. Participantes .....	27
6.4. Instrumento de medida.....	27
6.5. Variables estudiadas .....	28
6.6. Procedimiento de recogida y análisis de los datos.....	28
CAPÍTULO 7. RESULTADOS .....	29
7.1. Análisis de fiabilidad .....	29
Tabla 2. Índice de fiabilidad del instrumento de medida Cuestionario de Metas Académicas. ....	29
7.2. Análisis factorial .....	29
Tabla 3: Matriz de componentes rotados que se obtienen al someter las respuestas del Cuestionario de Metas a análisis factorial. (Factor I = Orientación a metas de resultado, Factor II = Orientación a metas de logro).....	30
7.3. Comparación por género.....	31
Tabla 4. Prueba <i>t</i> de Student para las diferencias de medias.....	31
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES .....	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	33
ANEXO I: CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (CMA) .....	39

## Resumen

El factor humano es uno de los activos más valiosos con los que cuentan las empresas, seleccionar trabajadores motivados y mantener en el tiempo dicha actitud es el gran reto de los directivos actuales. En el presente trabajo se hace un análisis de este atractivo tema a través de los diferentes modelos teóricos. Como objetivo principal nos planteamos conocer los tipos de motivación a través del análisis de las metas que se activan en los estudiantes, partiendo de la hipótesis que se dan dos tipos de motivación: logro y resultados. Se aplicó el Cuestionario de Metas Académicas para evaluar esos dos tipos de motivación. Participaron 314 estudiantes de la Universidad de León del curso académico 2014-2015 de varias titulaciones. Con los datos obtenidos se realizaron análisis descriptivos (media y desviación típica), análisis factorial y la prueba *t* de Student. Los resultados muestran que la fiabilidad del instrumento utilizado es elevada; que la estructura factorial del instrumento de medida es acorde con la hipótesis y también se encontraron diferencias de género en uno de los tipos de motivación. Podemos concluir que los factores hallados pueden ser de aplicación en el ámbito laboral, con el fin de conocer la motivación de los trabajadores.

Palabras clave: motivación, estudiantes universitarios, metas de logro, metas de resultado.

## Abstract

The human factor is one of the most valuable assets which companies rely on, selecting motivated workers and continuing this attitude over time is the great challenge for current executives. The following paper focuses on the analysis of this appealing topic across the different theoretical models.

We set out to know the different types of motivation through the analysis of the goals that are activated in students, departing from the hypothesis that two kinds of motivation occur: achievement and result. The Questionnaire of Academic Goals was applied to evaluate these two types of motivation. A group of 314 students from several degrees of the University of León from the academic year 2014-2015 took part.

From the data obtained there were carried out descriptive analysis (average and standard deviation), factorial analysis and the *t* of Student test. The results show that there is a high reliability of the instrument used; that the factorial structure of the measuring instrument

is in accordance with the hypothesis and it was also found differences of gender in one the types of motivation. We may conclude that the factors found can be of use in the work environment in order to know the motivation of the workers.

Keywords: motivation, university students, achievement goals, result goals.

## Objetivos

Como objetivo principal nos planteamos conocer los tipos de motivación a través del análisis de las metas que se activan en los estudiantes, partiendo de la hipótesis que se dan dos tipos de motivación: logro y resultados.

Otros objetivos fueron:

- 1) Analizar las principales teorías sobre la motivación y proporcionar una visión general y detallada de cada una de ellas.
- 2) Profundizar en la Teoría de las Metas de Logro con el fin de facilitar una mejor comprensión teórica de los procesos implicados.
- 3) Analizar si los dos tipos de motivación (logro y resultados) se pueden hallar en los estudiantes de la Universidad de León.
- 4) Hallar la fiabilidad del instrumento utilizado en el estudio y su estructura factorial.
- 5) Averiguar si existen diferencias de género entre los dos tipos de motivación: logro y resultados, que se activa en los estudiantes.

## Descripción de la metodología de investigación utilizada

Para definir el concepto de motivación me he basado en varios manuales donde diversos autores la definen para llegar a un consenso general.

Asimismo, para establecer cronológicamente las principales teorías en el estudio de la motivación he seguido dos enfoques fundamentales: teorías de necesidades o de contenido y teorías de procesos. Dentro de cada una de ellas he sintetizado las teorías más representativas resumiendo los rasgos y características más importantes. Establecidos los puntos principales de cada teoría y con el fin de completarlo he acudido a diversos manuales y revistas.

Una vez conocidas las principales teorías de la motivación, he desarrollado con más amplitud las teorías sobre necesidad de logro. Para ello, he consultado revistas especializadas y trabajos llevados a cabo por diferentes autores para contrastar y profundizar en dicho conocimiento.

Partiendo del estudio del marco teórico, se ha procedido a la investigación empírica cuyo objetivo principal fue conocer los tipos de motivación que existen en los estudiantes de la Universidad de León, tomando una muestra de 314 estudiantes del curso académico 2014-2015 de varias titulaciones. Como instrumento de medida se utilizó el Cuestionario de Metas Académicas que evalúa dos tipos de motivación: logro y resultados.

Los datos recogidos fueron introducidos en hojas de cálculo Excel para posteriormente trabajar con ellos en el SPSS, programa estadístico informativo.

Por último, una vez recopilada toda la información necesaria se ha analizado e interpretado a través de diversos análisis estadísticos presentando los resultados y conclusiones.

PRIMERA PARTE:  
DESARROLLO TEÓRICO

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA MOTIVACIÓN HUMANA

La psicología, desde sus orígenes, se planteó el estudio de la motivación humana como un tema prioritario tanto a nivel teórico como en sus investigaciones. Es en las primeras décadas del siglo XX cuando comienzan a aparecer los primeros modelos teóricos sobre la motivación. Cada uno de ellos pretendía determinar qué motivaciones mueven al individuo a actuar, cómo lo hacen y su desarrollo.

Actualmente la motivación es un tema de gran interés de estudio, por las repercusiones tanto económicas como sociales. Existen personas que dependen constantemente de la motivación extrínseca: aquella que proviene de fuentes ambientales externas (dinero, reconocimiento). Se considera que las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona (Reeve, 1994). Otras en cambio lo hacen basados en su motivación intrínseca, realizan actividades para satisfacer necesidades personales, de efectividad o curiosidad: su conducta está autorregulada (Reeve, 1994).

Donovan (2001) define la motivación como el conjunto de fuerzas energizantes que, originadas tanto dentro como fuera del sujeto, inician la conducta, determinan su forma, dirección, intensidad y duración.

La motivación tiene tres dimensiones: dirección, intensidad y persistencia. En el ámbito laboral cada una de ellas resulta importante y tiene implicaciones directas tanto para las organizaciones como para los trabajadores (Muchinsky, 2004).

La **dirección** está relacionada con aquellas actividades hacia las que orientamos nuestra energía; toda organización demandará empleados que se orienten a sus tareas correspondientes y los trabajadores desearán que su empresa les inspire motivación y compromiso.

La **intensidad** hace referencia a la cantidad de energía que aplicamos a cada actividad; toda organización deseará que sus trabajadores desarrollen un alto grado de energía y que no necesiten que la organización les incentive para que trabajen más. En cuanto a los trabajadores esperarán que las tareas que desempeñen en su puesto de trabajo, sean lo suficientemente atractivas para estimular en ellos alta cantidad de energía.

Por último, la **persistencia** referida al mantenimiento de la energía durante el tiempo, es decir, al tiempo que se tardará en gastar la energía.

**Henry Murray** (1893-1988) es uno de los autores iniciales en el desarrollo de las teorías motivacionales. Puede considerarse el predecesor de una generación de psicólogos de la personalidad interesados en estudiar en profundidad a las personas mediante métodos clínicos y científicos de investigación.

Murray (1938), autor de *Explorations in personality* (en español “Exploraciones sobre la personalidad”) cuyo subtítulo es “Un estudio clínico y experimental de cincuenta hombres en edad universitaria” para el cual estudiaron a 54 sujetos concretamente a estudiantes universitarios, con el fin de obtener una guía sobre el funcionamiento de la personalidad de la gente normal mediante el análisis de los datos a través de cuestionarios, entrevistas, tests proyectivos, autobiografías, observación del comportamiento y tests estandarizados (Morán, 2012).

Su contribución más significativa se encuentra en su extensa investigación de las necesidades humanas, clasificó en un amplio número las necesidades específicas que impulsan la conducta humana. Entre ellas destaca la **necesidad de logro** que activa el deseo personal de realizar algo difícil, manipular u organizar objetos físicos, seres humanos o ideas, superarse a uno mismo y a otros, alcanzar un nivel alto en las actividades realizadas e incrementar la autoestima aplicando con éxito nuestras capacidades.

Murray define el término necesidad como la disposición para responder en una forma determinada dadas unas circunstancias; es un sustantivo que representa el hecho de que una determinada tendencia es susceptible a repetirse. Las necesidades aluden a estados de tensión, cuando se satisface una necesidad se reduce la tensión. Al individuo le satisface el proceso para reducir la necesidad, no la reducción misma. Asimismo, es el constructo que representa una fuerza en el cerebro que organiza la percepción, entendimiento y conducta de tal forma que cambia una situación insatisfecha por una satisfactoria y aumenta la satisfacción.

Las principales funciones de esas necesidades son: organizar la percepción guiando al individuo a ver lo que quiere y dirigir al individuo a hacer lo que es necesario para satisfacer la necesidad.

Podemos destacar dos clasificaciones: necesidades corporales (comer, beber, sexualidad, evitación del daño) y necesidades psicológicas (afiliación, autonomía, dominación).

Las primeras son vitales para la supervivencia, pero juegan un papel secundario respecto a las psicológicas.

A continuación, se procede a detallar la lista de las 20 necesidades de Murray con su descripción individual.

Tabla 1. Lista de Necesidades de Murray (en Morán, 2012).

<b>NECESIDAD</b>	<b>BREVE DESCRIPCIÓN</b>
AFILIACIÓN	Acercarse y cooperar de buen grado, agradar y ganar afecto, formar amistades.
AGRESIÓN	Superar la oposición por la fuerza, luchar, vengar, atacar, herir o castigar a otro.
AUTONOMÍA	Liberarse, resistir la coerción y la restricción, ser independiente y libre.
ASISTENCIA	Contar siempre con la ayuda de alguien, cuidado, apoyado, mantenido, protegido.
CRIANZA	Satisfacer las necesidades de alguien desamparado, asistirle ante el peligro.
DEFENSA	Defenderse contra la crítica, el asalto, la culpa, ocultar una fechoría, fracaso.
DEFERENCIA	Admirar y apoyar a un superior, ensalzar, honrar, emular, ceder, elogiar.
DOMINACIÓN	Controlar el entorno humano e influir en otros por sugestión, seducción.
EVITACIÓN DEL DAÑO	Evitación del dolor, daño, enfermedad o muerte. Escapar del peligro, precaución.
EVITACIÓN DE REBAJARSE	Evitar ser humillado y situaciones que pueden llevar a desprecio, desdén, la indiferencia de otros.
EXHIBICIÓN	Causar buena impresión, fascinar, excitar, conmocionar, entretener, divertir.
HUMILLACIÓN	Aceptar el daño, crítica o castigo, someterse, rendirse, culparse, buscar y disfrutar con el dolor.
<i>LOGRO</i>	<i>Acometer algo difícil. Manipular, dominar u organizar objetos físicos, seres humanos e ideas. Hacer algo lo más rápido e independientemente posible. Superarse a uno mismo. Rivalizar y superar a otros. Incrementar la autoestima aplicando con éxito nuestras capacidades.</i>
OPOSICIÓN	Dominar el fracaso volviendo a esforzarse, buscar obstáculos y dificultades para superar, respetarse.
JUGAR	Relajarse, reírse, divertirse, bromear.
ORDEN	Demstrar limpieza, equilibrio, pulcritud, clasificación, precisión, claridad.
RECHAZO	Excluir, expulsar, separarse de un objeto negativo, despreciar.
SENSIBILIDAD	Disfrutar y experimentar impresiones sensoriales.
SEXO	Mantener una relación sexual, formar y fomentar una relación erótica.
COMPRENSIÓN	Preguntar o contestar preguntas de carácter general, especular, analizar, formular.

# CAPÍTULO 2. CRONOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN HUMANA

## 2.1. Teorías en el estudio de la motivación

Una teoría proporciona un marco que permite interpretar las observaciones de un entorno y ayuda a establecer los diferentes vínculos. Sin una teoría los resultados de cualquier investigación estarían desorganizados y no formarían ningún marco de referencia común (Suppes, 1974).

Tradicionalmente, existen dos enfoques fundamentales en el estudio de la motivación: en primer lugar, las teorías de necesidades o de contenido y las teorías de procesos.

Las teorías de **necesidades** o de **contenido** se basan en la creencia de que la motivación humana depende de un sistema de necesidades que esperan ser cubiertas y que orientan al individuo hacia la consecución de unos objetivos particulares.

Por otro lado, las teorías de **procesos** tratan de explicar el funcionamiento de una serie de mecanismos cognitivos mediante los cuales el trabajador orienta su comportamiento laboral hacia el logro de los objetivos deseados.

### 2.1.1. Teorías de necesidades o de contenido

#### 2.1.1.1. Jerarquía de las necesidades de Maslow

La jerarquía de necesidades fue propuesta por Abraham Maslow en su libro *Motivation and Personality* (Motivación y Personalidad, 1954). En ella se manifiesta la posibilidad de que dentro de toda persona existen una serie de necesidades, las cuales se encuentran organizadas estructuralmente en forma de pirámide, con diferentes grados de poder.

Maslow propone cinco tipos de necesidades separadas en orden superior, es decir son satisfechas dentro de la persona e inferior, satisfechas externamente.

En primer lugar, son de orden inferior: las necesidades **fisiológicas** que son las más básicas (necesidad de agua, comida, sexuales...) y su satisfacción es necesaria para la continuidad del individuo y de la especie y las necesidades de **seguridad** que incluyen la protección frente a las amenazas, el peligro y las privaciones.

En orden superior se encuentran las necesidades de **amor y pertenencia al grupo**, las necesidades de **autoestima** que incluyen el reconocimiento, la autoconfianza, el aprecio y, por último, la necesidad de la **autorrealización**.

De acuerdo con Maslow, su organización es jerárquica. El ser humano lo primero que intenta satisfacer son las necesidades fisiológicas, sólo cuando estas necesidades están satisfechas, podremos dirigir nuestra energía al resto de necesidades más exclusivamente humanas (amor, aceptación y pertenencia). Una vez satisfechas estas necesidades, hace posible que nos preocupemos por la autoestima y por último la autorrealización: la más alta necesidad y la culminación de la vida.

#### 2.1.1.2. Teoría Bifactorial de Herzberg

La teoría Bifactorial de Herzberg también denominada también teoría de la motivación-higiene. Ha sido criticada por numerosos autores (Locke, 1976) tanto por su metodología al incluir la satisfacción y no la productividad, como porque más que una teoría de la motivación, se trataría de una teoría de la satisfacción laboral.

Según este autor, los factores que llevan a la satisfacción laboral como a la insatisfacción laboral son distintos. Por tanto, los gerentes que pretendan eliminar los factores que generan la insatisfacción en el entorno laboral podrán reducirla, pero no necesariamente generarán motivación. Herzberg (1959) señaló como factores de higiene: la política de la empresa y la gerencia, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo y el salario. Cuando cada uno de estos factores son adecuados, los empleados no estarán insatisfechos, pero tampoco estarán satisfechos. Para motivar a los empleados en el trabajo, Herzberg propone enfatizar el logro, el reconocimiento y la responsabilidad.

#### 2.1.2. Teoría de procesos

##### 2.1.2.2. Teoría de la expectativa

Inicialmente propuesta por Vie de Vroom (1964) y complementada por Porter y Lawler, cuyas siglas V.I.E. responden a las iniciales de tres conceptos básicos en los que fundamenta su teoría:

- 1) Valencia: alude a la fuerza de la preferencia de una persona por recibir una recompensa (Davis y Newstrom, 1993). Está condicionada por la experiencia y cambia con el tiempo a medida que las necesidades se satisfacen.

- 2) Instrumentalidad: es la idea que tiene el trabajador de que recibirá una recompensa cuando haya realizado el trabajo (Davis y Newstrom, 1993).
- 3) Expectativas: hacen referencia a la fuerza de convicción de que el esfuerzo relacionado con el trabajo producirá una realización de una tarea (Davis y Newstrom, 1993).

Por tanto, la motivación es producto de la valencia, expectativas e instrumentalidad (Arnold, 1981; Davis y Newstrom, 1993). Cada uno de estos factores pueden presentarse en múltiples combinaciones. La combinación que provoca una mayor motivación corresponderá a una elevada valencia positiva, alta expectativa y alta instrumentalidad.

#### 2.1.2.3. Teoría de la equidad de Adams

La equidad cumple una importante función en la motivación. Todo trabajador suele comparar sus aportaciones en el trabajo (esfuerzo, competencias y experiencia) y sus resultados (salario, aumento y reconocimiento) con los demás trabajadores. Si la relación es equivalente (iguales aportaciones e iguales resultados), habrá un estado de equidad. Por el contrario, si la relación es inequitativa habrá un estado de desigualdad (Robbins, 2004).

#### 2.1.3. Teorías humanistas

Por otro lado, la psicología humanista tiene una perspectiva muy positiva y optimista de la naturaleza humana.

Los psicólogos humanistas consideran que las personas son capaces de hacer elecciones inteligentes, de ser responsables de sus actos y de realizar su potencial como personas autorrealizadas.

Los dos representantes más influyentes de esta teoría son Carl Rogers (1902-1987) y Abraham Maslow (1908-1970). Ambos consideran que los seres humanos tienen una inclinación natural hacia la realización, sin embargo “la realización” no coincide en sus teorías, aunque incluye en ambas el crecimiento personal y la realización de las potencialidades básicas.

Carl Rogers fue un famoso y reconocido psicoterapeuta cuyo enfoque del asesoramiento y la orientación psicológica es conocido como terapia centrada al cliente. Según Rogers (1963) la vida representa un proceso continuo de crecimiento personal o de consecución

de logros completos. Denominó este proceso como tendencia a la actualización y creía que era innato.

Considera que no existe nada inherentemente negativo y maligno en nosotros, pues su teoría es básicamente positiva. Las personas son capaces de resolver sus problemas y convertirse en quien desean ser, sin necesidad de críticas o dirección sino animados por el ámbito de la comprensión y aceptación.

La tendencia a la realización es la única razón básica humana, pues el organismo humano tiende de manera interna a conservarse y esforzarse por mejorar. Todo ser humano busca y necesita su satisfacción personal y establecer relaciones cercanas con los demás.

Como otros humanistas, Abraham Maslow tiene una concepción optimista acerca del potencial humano. Fue una de las figuras americanas más importantes e influyentes de la primera mitad del siglo XX y, a día de hoy sus teorías siguen influyendo.

Maslow se dedicó al estudio de aquellas personas que consideraba mentalmente sanas, creía que eran autorrealizadas las que habían llegado a un alto nivel de madurez, de salud y de autorrealización que, a veces, casi parecen pertenecer a una especie diferente de seres humanos (Maslow, 1998).

Se interesó por el ámbito laboral y la empresa, comprobó que muchos empresarios exitosos empleaban el mismo enfoque positivo sobre la naturaleza humana que él planteaba en sus estudios psicológicos. Descubrió que muchos empresarios que trataban a sus subordinados con respeto y confianza conseguían una situación de trabajo más creativa, productiva y beneficiosa.

Asimismo, estudió a un número de personas que él considera que estaban autorrealizadas y de ello surgió su teoría de la jerarquía de necesidades. Propone cinco tipos de necesidad: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia al grupo, de autoestima y de autorrealización.

Esta teoría tiene varias implicaciones para la conducta en el trabajo, a medida que las condiciones laborales mejoran junto con la conducta de los supervisores y su relación con los empleados, tienen una mayor importancia. Los empleados se centrarán en aquellos aspectos del trabajo que sean necesarios para satisfacer sus necesidades básicas.

Ahora el trabajo es importante para la autorrealización y no para la satisfacer las necesidades básicas.

## 2.2. La motivación aprendida

El término motivación hace referencia a la forma en que la conducta se inicia, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida. Según McClelland es el resultado de una serie de determinantes (incentivos) tanto de la persona como del entorno.

McClelland (1917-1998) continuó la investigación sobre algunas de las necesidades mencionadas por Murray. Para este autor, la motivación laboral reside en tres necesidades o motivos (logro, poder y afiliación) que, con el paso del tiempo y del aprendizaje adquirido, se van perfilando.

Analizó en profundidad la motivación de logro, la motivación de poder y la motivación de afiliación.

### 2.2.1. Motivación de logro

La motivación de logro es definida por McClelland como el impulso de sobresalir, de alcanzar la consecución de metas, de esforzarse por tener éxito. El incentivo natural de la necesidad de logro es “hacer algo mejor”, actuar bien por sí mismos, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor.

Con el fin de valorar las diferencias individuales en motivación de logro, McClelland aplicó el Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray. Consiste en mostrar a una persona algunos dibujos y tras su visión, se le pide que escriba un breve relato sobre lo que ve representado en ellos.

Tras revisar las respuestas, los evaluadores buscarían en las redacciones temas recurrentes de trabajo duro, de la satisfacción obtenida con los éxitos, así como la fijación de metas estimulantes como indicadores de una fuerte necesidad de logro.

Resulta curioso el experimento realizado por French (1955) uno de sus colaboradores, halló que el incentivo de logro venía definido por la dificultad intrínseca o el reto de la tarea. Si el incentivo es “hacerlo mejor”, ni una tarea muy fácil ni otra muy difícil proporcionan una oportunidad de mejorar ya que, si la tarea es fácil, no cabe tratar de hacerlo mejor pues cualquiera puede realizarla. Y si es muy difícil tampoco, siendo probable que todo el mundo falle en el intento.

Por tanto, se deduce que las tareas moderadamente difíciles son las que ofrecen la mayor oportunidad de demostrar que se pueden hacer mejor.

Otros estudios empíricos han demostrado que los sujetos con alta motivación de logro prefieren trabajar en tareas moderadamente difíciles en las que la probabilidad de éxito es alta; es decir, prefieren trabajar bajo condiciones en las que el incentivo de logro sea máximo.

A diferencia de los sujetos con baja motivación de logro, presentan una curva de preferencias completamente distinta.

Otra característica de las personas con alta motivación de logro es que prefieren asumir personalmente la responsabilidad del resultado de su rendimiento porque sólo en esas condiciones podrían sentir la satisfacción de hacerlo mejor.

McClelland también estudió en situación de laboratorio, la capacidad de innovar como el hecho de hacer algo de un modo distinto al de antes, de manera que suponga una forma más corta o más eficaz de conseguir el objetivo.

Con ello se comprobó que, los sujetos con una alta motivación de logro se manifestaban más inquietos a la hora de buscar información para encontrar nuevos modos de hacer las cosas, así como para evitar las rutinas.

Asimismo, empezaban a buscar trabajo más pronto utilizando múltiples técnicas de búsqueda de empleo.

Numerosos estudios declararon que los sujetos con alta motivación de logro prefieren trabajos en situaciones donde obtengan retroinformación sobre el modo en que están actuando, ya que en caso contrario resultaría difícil saber si lo están haciendo mejor que los otros o no.

La principal consecuencia social de una intensa necesidad de logro es el éxito profesional, y que dicho motivo de logro es un factor clave en el desarrollo económico.

McClelland (1989) dedujo que las personas con alta motivación de logro tendían a hacerlo mejor en tareas moderadamente retadoras, a asumir la responsabilidad personal de su rendimiento, a buscar una retroinformación de rendimiento sobre la forma en que estaban actuando y a ensayar nuevas y más eficaces maneras de hacer las cosas.

### 2.2.2. Motivación de poder

La motivación de poder es el impulso de controlar a otros e influir sobre ellos. Las personas motivadas por el poder desean alterar situaciones y, generalmente, se les atribuyen conductas como: dominar, controlar, influir o sancionar a otros con el fin de conseguir los objetivos marcados.

Una vez conseguido ese poder, pueden usarlo de manera constructiva enfocándose a alcanzar los objetivos de la organización o destructivamente, cuando dichos objetivos son orientados hacia el logro de metas personales.

Para medir la motivación de poder se utilizaron los relatos que hacían los sujetos en situaciones de cierta expectativa de alcanzar el poder (estudiantes candidatos a unas elecciones, presidentes americanos en sus discursos de toma de posesión).

Resulta interesante mencionar el estudio realizado por McClelland (1975) sobre el síndrome de liderazgo entre ejecutivos, cuyas características detectadas son el respeto a las instituciones, el sometimiento a una disciplina propia y preocupación por los demás junto con el pensamiento de obtener una justa gratificación por su trabajo.

### 2.2.3. Motivación de afiliación

La motivación de afiliación alude a la capacidad de los seres humanos al tener una necesidad o deseo básico de encontrarnos con otras personas, parte de dicha necesidad es sexual por su origen y biológicamente adaptativa, pues los dos sexos deben unirse para reproducir la especie.

Lo verdaderamente asombroso de esta necesidad, es la importancia que tiene para la vida y la salud.

Los individuos con alta motivación de afiliación tienen mayor necesidad de estar con las personas, de establecer relaciones interpersonales y sus sentimientos son amistosos.

Respecto al trabajo, su conducta presenta ciertas particularidades, su rendimiento mejora cuando están presentes motivos afiliativos y prefieren realizar trabajos en colaboración de sujetos. Sin embargo, no resultan ser buenos ejecutivos por su tendencia a evitar conflictos y críticas, por lo que no triunfan en la gestión de cualquier organización.

Por último, al tener que ser aprendidas dichas necesidades, la organización puede llegar a condicionar conductas favorables al rendimiento mediante recompensas, ya que la motivación sólo es activada mediante determinados estímulos percibidos (Ramírez, Abreu y Badii, 2008).

### CAPÍTULO 3. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989 y Ames, 1992) es considerada una de las teorías orientadas a entender la motivación, así como las conductas de ejecución de los sujetos, aplicada tanto en el ámbito deportivo como en el educativo. Actualmente es uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha tenido para poder comprender los patrones cognitivos, conductuales y emocionales.

Las metas de logro se caracterizan por ser como “redes o patrones de creencias y sentimientos sobre el éxito, el esfuerzo, la habilidad, los errores, el feedback y los estándares de evaluación” (Elliot, 2005, p.57). Bajo el supuesto que esta diversidad de creencias y sentimientos se interrelacionan de manera particular con cada tipo de meta, se denominó orientación a esta tendencia o disposición de la persona a actuar de una determinada manera ante una situación de logro (Elliot, 2005).

Elliot (2005) postula que existen dos modos diferentes de valorar la competencia o habilidad en entornos de logro. El éxito se experimenta cuando se manifiesta más habilidad que el resto a la hora de realizar una determinada tarea, esto es lo que se conoce como orientación al ego. Por otro lado, se denomina orientación a la tarea al juicio de habilidad basado en el nivel de ejecución de la tarea, ignorando la comparación social como fuente de competencia.

El entorno expuesto tiene una gran importancia ya que va a condicionar tanto la orientación de metas como las conductas. Todo ello, definirá lo que se considera éxito o fracaso en el contexto denominado en la teoría de las metas de logro, como clima motivacional (Ames, 1992).

El clima motivacional que se fomente va a influir en el desarrollo de los patrones de conductas que se establecen. Si se fomenta un clima orientado a la tarea es factible que los individuos experimenten una mayor diversión a la hora de realizarla y se esfuercen

más. Sin embargo, si se promueve un clima orientado al ego, aparecerá un sentimiento de ansiedad y menor diversión por realizarla.

Las diferentes investigaciones publicadas manifiestan que resulta difícil establecer un clima adecuado, debido a que en el mundo del deporte tradicionalmente se ha enfocado hacia el rendimiento, motivando a ser competitivos y recompensando a los mejores. Sin embargo, se obtendrían mayores beneficios si se procede a un replanteamiento de la metodología actual, aunque todo ello conllevaría a un mayor trabajo e implicación de la persona que dirige.

### 3.1 Perspectiva evolutiva de la teoría de las metas

Existen numerosos enfoques teóricos que han permitido investigar en el área de la motivación de logro e identificar los componentes importantes orientados a ella.

Una perspectiva evolutiva resulta importante ya que las teorías sobre la motivación de logro han sido el pilar donde muchos programas para la mejora de la educación y toma de decisiones de política educativa se han asentado. Asimismo, puede llegar contribuir a una mejor comprensión teórica de los procesos implicados en dicha teoría (Boggiano y Ruble, 1979).

#### 3.1.1 Constructos centrales emergidos de las teorías de la motivación de logro

Como ya se ha abordado anteriormente, McClelland y sus colaboradores ya establecieron los modelos básicos de la motivación de logro, sin embargo, ha sido objeto de ampliaciones y cambios en muchos aspectos.

Existe un cierto consenso en relación con los tres determinantes principales de la motivación de logro, aunque no es posible considerarlos como tres constructos aislados. En primer lugar, las **diferencias individuales** que ya en las primeras teorías (Atkinson, 1957) el motivo de logro estaba limitado por los procesos de socialización tempranos de cada individuo. Recientemente, algunos investigadores (Heckhausen y Weiner, 1974) han propuesto que debería centrarse en constructos de orientación más cognitiva, como la percepción de las propias capacidades y la percepción del control personal de los resultados.

En segundo lugar, la **expectativa o probabilidad de éxito** puede aludir, a la estimación subjetiva del éxito realizada en relación con una tarea dada por un individuo determinado, o a una estimación más objetiva de la probabilidad de éxito basada en información extraída de datos normativos. Toda expectativa de éxito está ligada al propósito y esfuerzo que los individuos tienen por lograr algo (Crandall, 1969; Feather, 1966; Weiner, 1974).

Por último, el **valor de incentivo o de refuerzo** que a modo general hace referencia a todo lo que contribuye a generar afectos positivos o a valorar la consecución de una meta.

### 3.1.2. Componentes cognitivos

La existencia de cambios estructurales cognitivos relacionados con la edad o los cambios en el procesamiento de información pueden dar lugar a alteraciones en la naturaleza de la motivación de logro.

Los investigadores Veroff (1969) y Weiner (1974) manifiestan que resulta evidente el cambio del nivel evolutivo de un niño en la naturaleza de la motivación de logro. Ruble (1984) divide el análisis en dos tipos de categorías con el fin de determinar la estructura descriptiva de las influencias evolutivas de tipo cognitivo sobre la orientación al logro. En primer lugar, los cambios en los conceptos infantiles relativos al logro. Alude a conceptos tales como habilidad, éxito o desafío que pueden afectar a la motivación de logro.

La **habilidad** es uno de los determinantes principales de la orientación hacia el logro, influye en las respuestas y a la repercusión en la orientación hacia la consecución de metas y en las expectativas para el futuro. Nicholls (1978) en su investigación acerca de los cambios evolutivos que experimentan los niños atendiendo a la habilidad, ha sugerido que los conceptos de habilidad y esfuerzo de niños con edades comprendidas entre los 5 y 13 años pueden explicarse en cuatro niveles evolutivos. Por tanto, la habilidad es una capacidad claramente diferenciable del esfuerzo a la hora de predecir los resultados.

El **éxito** o fracaso cambia evolutivamente de dos procedimientos distintos pero relacionados. Algunos investigadores (Bialer, 1961; Heckhausen, 1967; Veroff, 1969) han manifestado que los niños pequeños una vez que toman conciencia de su papel hacia el cumplimiento de una meta determinada, tiene lugar un cambio importante en su orientación al logro.

Por otro lado, el éxito o fracaso cambia en la medida en que se basan en datos normativos (comparación social) o de carácter absoluto. Teniendo en cuenta la teoría de los cambios evolutivos que se producen en relación con la orientación a logro propuesta por Veroff, 1969 existen dos clases de motivación de logro: autónoma y social. La autónoma se basa en la comparación del sujeto consigo mismo. En cambio, la social está vinculado con estándares basados en la comparación social.

Por último, el **desafío** es central a la idea de la búsqueda de logro (Atkinson, 1957; Harter, 1974; Weiner, 1974). Implica la elección de actividades que conllevan cierto grado de incertidumbre sobre la posibilidad de éxito con el fin de maximizar el valor afectivo en el caso de conseguir ese resultado o el incremento del conocimiento propio de la competencia. Numerosos estudios (Crandall, 1963 y Veroff, 1969) han señalado que la orientación hacia la asunción de desafíos no parece caracterizar la conducta orientada al logro de los niños de preescolar o de jardín de infancia. Los niños más pequeños tienden a repetir las tareas en las que han tenido éxito, mientras que los niños de mayor edad prefieren repetir tareas en las que han fracasado. Asimismo, los pequeños se inclinan por trabajar en tareas fáciles a diferencia de los mayores, que prefieren tareas cuyo nivel es moderado o alto (Halperin, 1977; Veroff, 1969).

En definitiva, existe un cambio sustancial en la orientación de los niños en los primeros años de colegio en la aceptación de desafíos o en el desafío que conlleva una determinada tarea. En cuando a la edad mental específica en la que tiene lugar dichos cambios, Veroff (1969) señala que ocurren entre los 6 y 9 años.

### 3.1.3 Componentes socio ambientales

En la motivación de logro la experiencia social es otra posible fuente de diferencia evolutiva. Los juicios valorativos, la comparación con otros niños a la hora de realizar una determinada tarea una vez que entran en la escuela van a producir cambios en las estructuras cognitivas.

Estos cambios pueden dividirse en tres categorías:

#### A) Cambios en el entorno.

La entrada en la escuela es un cambio importante para los procesos relacionados con el logro. El ámbito escolar proporciona a los niños un gran número y variedad

de comparaciones con otros que ejecutan tareas similares, proporcionando una base para evaluar la competencia.

Otros aspectos a destacar, atendiendo su impacto sobre los procesos relacionados con la orientación a logro destacan: la presencia de un profesor en la vida del niño diferente a la de los padres y el aumento de tiempo dedicado a actividades orientadas al logro.

B) Cambios en los mensajes recibidos en los agentes de socialización.

Los procesos relacionados con la orientación al logro se ven afectados por los cambios en las expectativas, refuerzos y castigos de las personas significativas para el niño (Ruble, 1984).

C) Cambios en las oportunidades disponibles para que se manifiesten las consecuencias comportamentales.

La intensidad del esfuerzo, la elección de la tarea entre numerosas actividades (Weiner, 1974) es probable que sean guiadas en los niños durante los primeros años de la escuela por los adultos.

## CAPÍTULO 4. TEORÍA DE LA ORIENTACIÓN A META

Desde la perspectiva de la orientación de las metas numerosos estudios sobre la motivación académica, han cobrado importancia en los últimos años.

La mayoría de las teorías de orientación a meta fueron elaboradas específicamente para explicar el comportamiento del logro. Actualmente, es la que tiene más aplicabilidad directa en el ámbito escolar y la motivación de los estudiantes.

### 4.1 Definición y medida de la orientación a meta

Podemos definir la orientación a la meta como el modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) siendo formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (González, 1996 y Ames, 1992). No sólo incluye los propósitos o razones para el logro, también refleja los criterios mediante los cuales las personas juzgan su ejecución en la tarea y el éxito o fracaso respecto a la consecución de la meta (Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c).

Weiner (1990) distingue dos grandes períodos históricos en este proceso: años veinte hasta el final de los años sesenta, caracterizado por un estudio de la motivación como algo interno y guiado por impulsos; es decir considera que la conducta humana está determinada por fuerzas externas (enfoque conductista).

El segundo período se inicia a finales de los años sesenta hasta la actualidad; desde diversas perspectivas cognitivas se estudia a la motivación en interrelación con las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza por conseguir y el autoconcepto.

A partir de esta perspectiva cognitiva se lleva a cabo una serie de investigaciones (Ames, 1992; Pintrich, 2000a) que pretenden explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno (González, 2007).

En su análisis más clásico existen consensos en considerar la existencia de dos orientaciones básicas hacia la meta: metas intrínsecas, centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio u orientadas al control de la tarea; y metas extrínsecas, metas de desempeño, metas orientadas hacia el resultado y centradas en el yo (González, 2007, Pintrich, 2000a; Pintrich y Schunk, 1996).

## 4.2. Conceptualización de la teoría normativa de las metas

El estudio cognitivo de la motivación ha ido acercándose progresivamente al análisis que hacen los alumnos de las situaciones, concretamente de las representaciones de las metas atribuidas.

Las metas hacen referencia a representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes, son representaciones cognitivas que pueden manifestar estabilidad y sensibilidad contextual (Pintrich, 2000a).

La perspectiva de orientación a las metas permite explorar el interés e implicación de los alumnos en los estudios, ya que reflejan las razones de éstos para realizar tareas académicas, así como el propósito para desarrollar conductas dirigidas al logro en contextos académicos.

La idea básica de esta teoría normativa parte de que los alumnos pueden ser organizados según el tipo de meta académica asumida. Por ello, existirán modificaciones en el proceso

de regulación del aprendizaje y en el procesamiento cognitivo. Según Pintrich, 1999, Zimmerman y Kintzas, 1997 los alumnos manifestarán un mayor grado de compromiso con su aprendizaje, planificarán y utilizarán sus recursos controlando a su vez su proceso de aprendizaje, aquellos que tengan una mayor autorregulación.

Se establecen diferentes tipos de metas: las metas académicas y las metas sociales.

En primer lugar, las metas académicas hacen referencia a los motivos de ámbito académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento. Cada meta propuesta dará lugar a la persecución de objetivos diferentes:

- 1) Metas de aprendizaje o de dominio: denominadas también metas de tarea o de maestría. Se caracterizan por el interés por el aprendizaje, el dominio de la tarea de acuerdo a una serie de criterios establecidos de forma individual que conducen a una mejora personal en el intento de lograr superar retos, conseguir una nueva visión (Pintrich, 2000b).
- 2) Metas de rendimiento o de actuación: se centran en demostrar habilidad o competencia y cómo será juzgada por otros, la habilidad del individuo.
- 3) Metas centradas en el yo: aluden a las ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros.

La teoría de la orientación a meta y las investigaciones realizadas han demostrado que el tipo de tarea a desempeñar, la autoridad, el reconocimiento, el modo de agrupación, la evaluación y la distribución temporal de la clase son dimensiones que pueden contribuir a generar una orientación a metas de aprendizaje o dominio o a metas de rendimiento o actuación.

Por último, las metas sociales hacen referencia a las razones de orden prosocial que los alumnos puedan tener para comportarse en la situación académica. Actualmente, el papel que juegan las metas sociales en el aprendizaje es menor que las metas académicas, aunque algunas investigaciones han hallado que los alumnos pueden tener metas de este tipo como ganar la aceptación de los otros (Schneider, Ackerman y Kanfer, 1996).

Según Wentzel (2005) las metas académicas y sociales pueden relacionarse de tres formas: en primer lugar, ambos tipos de metas actúan independientemente, pero de forma complementaria. En segundo lugar, las metas académicas tienen su origen en las metas

sociales y, por último, las metas académicas y sociales establecen relaciones jerárquicas y recíprocas.

### 4.3. El establecimiento de metas

El establecimiento de metas es una teoría sobre la motivación. Hace referencia a la fijación de estándares de ejecución cualitativos o cuantitativos (Locke y Latham, 1990).

La meta es definida como “algo que una persona quiere conseguir”. Su fijación se define simplemente como una respuesta específica del sujeto que está esforzándose por conseguirla.

Los seres humanos intentan conscientemente alcanzar esas metas especialmente las relacionadas con los objetivos propuestos en el futuro. Las metas cercanas promueven la autoeficacia y la motivación mejor que las metas distantes. Del mismo modo, las metas que incluyen tareas específicas incrementan la autoeficacia y la motivación mejor que las metas generales.

Según Locke y Latham (1990) las metas cumplen principalmente dos funciones: ser la base de la motivación y dirigir la conducta. La elección y el compromiso con la meta son aspectos determinantes. La elección de la meta alude a la meta concreta que los individuos están intentando alcanzar y al nivel al que pretenden conseguirla. El compromiso con la meta representa el grado de fuerza que vincula al individuo con la meta.

Para ello deben cumplir dos condiciones; en primer lugar, el individuo debe ser consciente de la meta y debe saber concretamente qué hay que lograr y, en segundo lugar, debe aceptar la meta como algo para lo que está dispuesto a trabajar.

Es preciso hacer mención de los factores identificados por Locke y Latham que influyen en la elección de meta y en su compromiso. Destacan dos categorías; factores personales y factores socioambientales. Dentro de los factores personales son importantes la ejecución previa y el nivel actual de habilidad, es más probable que los individuos intenten alcanzar metas en las que han tenido éxito con anterioridad, siendo improbable que los individuos se planteen alcanzar metas que se encuentren lejos de su nivel de habilidad o de sus anteriores ejecuciones.

Otro factor importante que influye de forma positiva en la fijación de metas personales y en su compromiso, es la autoeficacia. Aquellas personas que tienen un mayor nivel de

autoeficacia fijan metas más altas y su compromiso es más alto cuando la eficacia también es alta.

Por último, los valores personales sobre la importancia de la meta pueden influir en la fijación de metas junto con el estado de ánimo, estados positivos de ánimo conducen a metas más altas (Locke y Latham, 1990).

Este modelo se ha desarrollado y puesto en práctica en contextos laborales y organizacionales, por tanto, pone mayor hincapié en los factores externos. En el establecimiento de metas las normas del grupo y la información normativa tiene un efecto generalmente positivo. Normas del grupo más exigentes conducen a los individuos a la fijación de metas personales más elevadas, en cambio cuando se pretende alcanzar metas altas y prácticamente inalcanzables es probable que las metas personales sean más bajas (Locke y Latham, 1990).

Las metas de grupo pueden llegar a tener un efecto positivo en las metas personales, el apoyo del grupo va a conducir a una elevación o descenso de las metas. La competición puede llegar a influir de forma positiva en el nivel de metas fijado, pero no en el compromiso con las metas.

Los dos últimos factores que Locke y Latham sugieren es el papel que desempeña la figura de autoridad y la naturaleza del feedback. En el establecimiento de metas el modo en el que la autoridad asigna las metas resulta determinante. Los individuos están más comprometidos con aquellas metas en las que está presente la figura de autoridad dando apoyo, estando presente, con un amplio conocimiento y legitimidad.

El tipo de feedback es clave, cuando es proporcionado sobre el progreso de las metas, cuando se conceden recompensas por la consecución de éstas, cuando la dirección las apoya aceptando los individuos las metas asignadas, el rendimiento laboral de los sujetos mejorará.

**SEGUNDA PARTE:  
EL ESTUDIO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO 5. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

La investigación es una actividad profundamente absorbente y fascinante. Es importante que el investigador tenga interés, compromiso y entusiasmo cuando tiene lugar el descubrimiento de su investigación, según Fred N. Kerlinger.

La investigación científica es sistemática, empírica, controlada, amoral, pública y crítica de fenómenos naturales. Es sistemática y controlada porque se trata de una actividad disciplinada, por tanto, los investigadores pueden tener una confianza crítica en los resultados. Es empírica pues recoge y analiza datos de la realidad, estando sujetos a su demostración mediante una prueba independiente externa.

Por otro lado, el método científico llevado a cabo se rige por criterios de moralidad en cambio, los conocimientos científicos no están sujetos a una evaluación moralista, pero se han de tratar conforme a criterios de validez y moralidad.

Por último, todo informe científico está sometido al proceso de revisión de pares. Dicho proceso consiste en que otros científicos con la misma capacidad y conocimiento son llamados para evaluar el informe antes de su publicación en revistas especializadas. Esta evaluación en ocasiones puede estar sesgada, aunque en la mayoría de los casos es necesaria y positiva.

Toda investigación emana de una situación problemática, por lo tanto, es esencial desarrollar una descripción exhaustiva y comprensiva del problema; el cual nos marcará la dirección de la investigación y determinará los métodos y procedimientos a seguir. Es una de las partes fundamentales del proceso de investigación, a pesar de que no es una tarea fácil, es imprescindible enunciar el problema de forma satisfactoria y adecuada.

Es importante definir los constructos o variables y determinar las actividades u operaciones necesarias para medirlos y evaluar la medición. Ha de diseñarse las observaciones y cómo se descubren, representar cuantitativamente las anteriores observaciones a través del método a seguir y proceder a realizar los análisis estadísticos necesarios para llegar a las conclusiones, las cuales serán las respuestas a las preguntas planteadas.

Para avanzar en el conocimiento las hipótesis constituyen herramientas clave ya que dirigen la investigación y ayudan a refutar y confirmar una teoría según se va avanzando.

# CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA

## 6.1. Objetivos

Como objetivo principal nos planteamos conocer los tipos de motivación a través del análisis de las metas que se activan en los estudiantes, partiendo de la hipótesis que se dan dos tipos de motivación: logro y resultados.

Otros objetivos fueron:

- 1) Hallar la fiabilidad del instrumento utilizado en el estudio y su estructura factorial.
- 2) Analizar si los dos tipos de motivación (logro y resultados) se pueden hallar en los estudiantes de la Universidad de León.
- 3) Averiguar si existen diferencias de género entre los dos tipos de motivación: logro y resultados, que se activa en los estudiantes.

## 6.2. Diseño

Al no existir una manipulación intencional de las variables, el diseño presenta las características del diseño comparativo básico. Los datos se someten a análisis factoriales, descriptivos, diferenciales (Prueba *t*) y para cuya realización se emplea el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 21.0, en español).

## 6.3. Participantes

Participaron 314 estudiantes de la Universidad de León del curso académico 2014-2015 de varias titulaciones, con edades comprendidas entre los 17 y los 52 años. La media de edad fue de 22 años y 7 meses (con una desviación típica = 4,459). Fueron 98 varones y 216 mujeres (31,2% varones y 69% mujeres).

## 6.4. Instrumento de medida

Se aplicó el Cuestionario de Metas Académicas (Morán y Menezes, 2011), el cual se diseñó para evaluar la motivación en estudiantes universitarios. Evalúa dos tipos de motivación que se activan en el aprendizaje: logro y resultados. Inspirado en las concepciones de McClelland (1984), Pintrich y Schunk (1996) y en Test of Dweck's Model of Achievement Goals de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), consta de 22 ítems

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

## 6.5. Variables estudiadas

Variables demográficas: podemos definirlas como cualquier evento, circunstancia o cosa que puede adoptar diferentes valores.

1. Edad.
2. Género.

Variables psicológicas: relacionadas con los rasgos y atributos de la personalidad.

1. Metas de logro.
2. Metas de resultado.

## 6.6. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

Los cuestionarios fueron administrados a los sujetos a través de Moodle por las profesoras de la asignatura de Psicología del Trabajo.

Los estudiantes fueron invitados como voluntarios para responder al cuestionario con la máxima sinceridad posible a través de un link por vía online. Se aconsejó a todos los participantes de la naturaleza confidencial de los datos, la finalidad de su aplicación y el procedimiento de análisis de los datos.

Una vez obtenidos los datos de los cuestionarios se recogieron en hojas de cálculo Excel para posteriormente trasladarlos para analizarlos al programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 21.0, en español).

Se realizaron análisis factorial, descriptivos (media y desviación típica) y la prueba *t* de Student). Para el cálculo de la fiabilidad del instrumento empleado se utilizó el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), el análisis factorial con rotación Varimax para hallar los factores que componen el cuestionario. Los estadísticos descriptivos utilizados fueron medidas de tendencia central y de dispersión tales como la media, desviación típica y varianza. Se realizó la prueba *t* de Student con el fin de comparar las medias de los dos grupos (varones y mujeres) en metas de logro y de resultado.

# CAPÍTULO 7. RESULTADOS

## 7.1. Análisis de fiabilidad

Tabla 2. Índice de fiabilidad del instrumento de medida Cuestionario de Metas Académicas.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.861	22

\* Coeficiente alfa  $>.8$  es bueno

La fiabilidad de este estudio por Alfa de Cronbach fue de .861. Por lo tanto, podemos afirmar que se trata de un instrumento de medida fiable ya que tiene adecuado grado de fiabilidad para apoyar los análisis y conclusiones expuestos. (El **análisis de fiabilidad** permite determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala). El modelo de fiabilidad utilizado en este estudio es el de Cronbach ( $\alpha$ ) que se basa en la correlación inter-elementos promedio).

## 7.2. Análisis factorial

Un análisis factorial es el nombre genérico que se da a una clase de métodos estadísticos multivariantes cuya finalidad es analizar la estructura de las interrelaciones entre un gran número de variables, sin exigir distinción alguna entre variables dependientes e independientes. Por tanto, es una técnica de reducción de datos.

Hemos realizado un análisis factorial para conocer el número de factores que mide el Cuestionario de Metas utilizado. Para ello, seguimos el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax con las respuestas a los cuestionarios.

En la tabla 3 se ofrece la matriz factorial rotada obtenida. Aparecen dos factores: orientación a metas de resultado y orientación a metas de logro. El factor **metas de resultado** presenta mayor peso en los ítems “obtener aprobación de los demás”, “tener poder”, “demostrar a los demás mi valía”.

El factor **meta de logro** configura mayores pesos factoriales en los elementos que expresan razones como “aprender nuevas habilidades”, “aprobar los exámenes”, “progresar”, “conocer más”.

Tabla 3: Matriz de componentes rotados que se obtienen al someter las respuestas del Cuestionario de Metas a análisis factorial. (Factor I = Orientación a metas de resultado, Factor II = Orientación a metas de logro).

	Factores	
	Factor I	Factor II
12. Obtener aprobación de los demás	,730	
13. Tener poder	,701	
19. Demostrar a los demás mi valía	,677	
7. Obtener aprobación social (familia y amigos)	,664	
20. Ser socialmente influyente	,639	
21. Ganar dinero más fácilmente	,608	
15. Me gusta sobresalir	,574	
10. Quiero ser el mejor de la clase	,534	
9. Obtener notas altas	,515	
4. Obtener un título académico	,448	
6. Aprobar los exámenes	,432	
2. Aprender nuevas habilidades		,739
5. Desarrollar mis capacidades		,725
14. Mejorar un poco más		,679
3. Progresar		,671
1. Conocer más		,667
8. Saber realizar mejor el trabajo		,604
16. Tomar mis propias decisiones		,589
18. Obtener éxito en lo que me propongo		,538
11. Demostrarme a mí mismo de qué soy capaz		,528
22. Ayudar a los demás		,501
17. Ser útil socialmente		,484

### 7.3. Comparación por género

Tabla 4. Prueba *t* de Student para las diferencias de medias.

	Género	Media	Des. típ.	Diferencia de medias	T	Sig. (bilateral)
<b>METAS DE LOGRO</b>	0	<b>43,65</b>	5,567	-3,407	-5,769	<b>,000</b>
	1	<b>47,06</b>	4,488			
<b>METAS DE RESULTADO</b>	0	35,64	6,837	-,547	-,667	,505
	1	36,19	6,682			

El procedimiento **prueba *t* de Student** para muestras independientes se utiliza para comparar las medias de dos grupos (en nuestro caso entre varones y mujeres) en metas de logro y metas de resultados y permite determinar si hay una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tras este análisis, en la Tabla 4 vemos los resultados de comparar las medias en motivación de logro y resultados, respecto a metas de logro los varones presentan una media de 43,65 a diferencia de las mujeres que tienen una media notablemente superior de 47,06.

En cuanto metas de resultado, los varones tienen una media de 35,64 con una diferencia poco significativa de 36,19 las mujeres.

Por tanto, en cuanto a las diferencias de género podemos concluir que las mujeres están más motivadas tanto en metas de logro como en metas de resultado, pero sólo es significativa estadísticamente la diferencia en motivación de logro.

## CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

1. En cuanto al objetivo primero, conocer la fiabilidad del instrumento de medida del Cuestionario de Metas Académicas se concluye que posee una fiabilidad adecuada para medir la motivación de los estudiantes y sus dos tipos (logro y resultados).
2. Aparecen dos factores: orientación a metas de resultado y orientación a metas de logro. El factor metas de resultado presenta mayor peso en los ítems “obtener aprobación de los demás”, “tener poder”, “demostrar a los demás mi valía”.

Esto significa que los estudiantes consideran la tarea como un medio para conseguir algún fin ulterior, intentando maximizar las recompensas extrínsecas tales como: “ser socialmente influyente”, “ganar dinero más fácilmente” empleando un esfuerzo mínimo. Los estudiantes extrínsecamente motivados parecen estar más dispuestos a elegir problemas o tareas más fáciles de manera que le permitan “obtener la aprobación de los demás”.

El factor meta de logro configura mayores pesos factoriales en los elementos que expresan razones como “aprender nuevas habilidades”, “aprobar los exámenes”, “progresar”, “conocer más”. Los estudiantes han obtenido puntuaciones mucho más elevadas en orientación al logro; están más preocupados en aprender, dominar la tarea y progresar en su habilidad. Además, están más predispuestos a ver una fuerte conexión entre sus logros y esfuerzos, valorando la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma. Están más dispuestos a seleccionar problemas de dificultad moderada, mejorando cada día un poco más y que ello implique un desafío a superar.

3. Por último, en cuanto a la comparativa por género podemos concluir que las mujeres están más motivadas tanto en metas de logro como en metas de resultado, pero sólo es significativa estadísticamente la diferencia en motivación de logro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchanges. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. Meece (eds), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1995). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En G. Roberts (ed.), *Motivación en el deporte del ejercicio* (pp. 197 – 214). España: Desclée de Brouwer.

Arnold, H. J. (1981). A Test of Validity of the Multiplicative Hypothesis of the Expectancy-Valence Theories of Work Motivation. *Academy of Management Journal*, 128-141.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Betz, N. E. y Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

Bialer, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality*, 29, 303-320.

Boggiano, Ann K.; Ruble, Diane N. (1979). Competence and the over justification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1462-1468.

Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de las perspectiva de las metas de logro en el context educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2,51-70.

Crandall, V. C. (1963). *Achievement*. En H. Stevenson (ed.), *Child Psychology: Sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C. P. Smith (ed). *Achievement-related motivation in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Crandall, V. C. (1969). *Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement*. En C. P. Smith (ed). *Achievement-related motivation in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Davis, K. y Newstrom. J. (1993). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México. Editorial. McGraw-Hill, Octava edición.

Donovan, J. J. (2001). Working 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). Washington: American Psychological Association.

Elliot A. (2005). *A conceptual History of the Achievement Goal Construct*. New York London: The Guildford Press.

Feather, N. T. (1966). Effects of prior success and failure on expectations of success and subsequent performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 287-298.

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

García Calvo, T.; Santos Rosa, F. J.; Jiménez, R; Cervelló, E.M (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Educación física y deportes*, 81, 21-28.

González, J. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. (REME)*, 10 (25), 1-25.

González, R.; Valle, A.; Núñez, J. y González – Pineda, J (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8 (1), 45 – 61.

- González, C.; Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Halperin, M. S. (1977). Sex differences in children`s response to adult pressure for achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 96-100.
- Harter, S. (1974). Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery. *Child Development*, 45, 661-669.
- Heckhausen, H. y Weiner, B. (1974). The emergence of a cognitive psychology of motivation. En P. C. Dodwell (Ed). *New Horizons in Psychology 2*. Baltimore, MD: Penguin Books Ltd.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York, Wiley.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hull, C. L. (1951). *Essentials of behavior*. New Haven. CT: Yale University Press.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. Méjico: McGraw-Hill.
- Locke, E. A. (1976). "The nature and consequences of job satisfaction" En M.D. Dunnette (ed.): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, pp 1297-1349. Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslow. A. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.

- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser* (Original de 1962). Barcelona: Kairós.
- McClelland, D. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McClelland, D. (1977). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en el desarrollo económico*. Madrid. Guadarrama.
- McClelland, D. (1984). *Human Motivation*. Oakland, NJ: Scott Foresman.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Morán, C. y dos Anjos, E. (2011). Validación del Cuestionario de Metas Académicas en Universitarios Brasileños, en VV.AA., *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, 11211-11226. Valladolid: Sociedad Española de Psicología de la Educación.
- Morán, C. (2012). *Una psicología en el ámbito laboral: competencias para recursos humanos*. Amarú, D.L. Salamanca.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Thomson.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: University Press.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability *Child-Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Paolini, P.V. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 953-984.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R.; Wolters, C., y Baxter, G. (1999). Assessing metacognition and self-regulated learning. En G. Schraw, *Issues in the measurement of metacognition: Proceedings from the Tenth Buros-Nebraska symposium on measurement and testing*. Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.

- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective of issues in motivation terminology, theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502) San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Ramírez, R.; Abreu, J. L. y Badii, M. H. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales. *International Journal of Good Conscience*, 3(1) 143-185.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid. España. Editorial McGraw-Hill.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Editorial Pearson.
- Rodríguez, A; Díaz F.; Fuertes F.; Martín, M. A.; Montalbán M.; Santa-Bárbara S.; Zarco, Victoria (2004) *Psicología de las organizaciones*. Editorial UOC.
- Rogers, C. R. (1963). The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 11, pp. 1-24). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Rogers, C. R. (1974). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruble, D. N. (1984). Infancia y Aprendizaje, *Journal for the Study of Education and Development*, 26, 15-30.
- Schneider, R. J.; Ackerman, P. L. y Kanfer, R. (1996). To act wisely in human relations: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21, 469-481.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

Spence, K. W. (1960). *Behavior theory and learning: Selected papers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Suppes, P. (1974). The place of theory in Educational Research. *Educational Researcher*, 3, 3-10.

Veroff, J. (1969). *Social comparison and the development of achievement motivation*. En C. P. Smith (Ed) *Achievement-related motives in children*. Nueva York: Rusell Sage Foundation.

Vroom V. H. (1964). *Work and motivation*. (Trabajo y motivación). New York: Wiley, 331 p.

Weiner, B. (1974). *Cognitive views of human motivation*. Nueva York: Academic Press.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Wentzel, K. R. (2005). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*. En J. Elliot y C.S Dweck (Eds.) (pp 279-296). Nueva York. Guildford Press.

Zimmerman, B. J.; y Kintzas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

## ANEXO I: CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (CMA)

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo Varón (\_\_\_) Mujer (\_\_\_)  
 Fecha \_\_\_\_\_  
 Centro de Estudios \_\_\_\_\_  
 Ciudad \_\_\_\_\_

### Instrucciones:

Indica, en la columna de la izquierda el grado de acuerdo con los siguientes 30 ítems, según la puntuación de 1 a 5 de la siguiente escala. Gracias por tu sincera colaboración.

1	2	3	4	5
Muy poco	Poco	Medianamente	Bastante	Mucho

### Estudio porque (o para):

1. \_\_\_\_\_ Conocer más.
2. \_\_\_\_\_ Aprender nuevas habilidades.
3. \_\_\_\_\_ Progresar.
4. \_\_\_\_\_ Obtener un título académico.
5. \_\_\_\_\_ Desarrollar mis capacidades.
6. \_\_\_\_\_ Aprobar los exámenes.
7. \_\_\_\_\_ Obtener aprobación social (familia y amigos).
8. \_\_\_\_\_ Saber realizar mejor el trabajo.
9. \_\_\_\_\_ Obtener notas altas.
10. \_\_\_\_\_ Quiero ser el mejor de la clase.
11. \_\_\_\_\_ Demostrarme a mí mismo de que soy capaz.
12. \_\_\_\_\_ Obtener aprobación de los demás.
13. \_\_\_\_\_ Tener poder.
14. \_\_\_\_\_ Mejorar un poco más.
15. \_\_\_\_\_ Me gusta sobresalir.
16. \_\_\_\_\_ Tomar mis propias decisiones.
17. \_\_\_\_\_ Ser útil socialmente.
18. \_\_\_\_\_ Obtener éxito en lo que me propongo
19. \_\_\_\_\_ Demostrar a los demás mi valía.
20. \_\_\_\_\_ Ser socialmente influyente.
21. \_\_\_\_\_ Ganar dinero más fácilmente.
22. \_\_\_\_\_ Ayudar a los demás.

**CORRECCIÓN:** Coloca las puntuaciones de los ítems en sus respectivas casillas y a continuación súmalas.

Realización	1	2	3	5	8	11	14	16	17	18	22	TOTAL
Resultados	4	6	7	9	10	12	13	15	19	20	21	TOTAL