

Universidad de Deusto

Tesis doctoral

Interrelación entre motivación y rendimiento
académico en el alumnado universitario de la
C.A.P.V.

Elena Miranda Lamarca

Deusto, Marzo 2009

Deustuko Unibertsitatea

Universidad de Deusto

Programa de tercer ciclo: Orientación e Intervención psicopedagógica.

Interrelación entre motivación y rendimiento académico
en el alumnado universitario de la C.A.P.V.

Tesis doctoral presentada por Doña Elena Miranda Lamarca

Dirigida por Juan Francisco López Paz

Fdo: Juan Francisco López Paz

Director de la Tesis

Fdo.: Elena Miranda Lamarca

Doctoranda

Deusto, 9 de Marzo de 2009

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. Juan Francisco López Paz, director de este trabajo por su constante ayuda y dedicación. Gracias por haberme guiado durante este largo camino.

Del mismo modo, quisiera agradecer a la Universidad del País Vasco y a la Universidad de Deusto su colaboración permitiendo la aplicación de pruebas. Más concretamente a la Facultad de Ciencia y Tecnología, a la Escuela de Magisterio, pertenecientes a la UPV y a las facultades de Comercio, de Psicología y de Derecho de la Universidad de Deusto, a todas ellas y a los profesores que facilitaron el acceso a sus grupos, muchas gracias por su cooperación.

Muchas son las personas que han contribuido a que esta tesis haya llegado a término, a todas ellas muchas gracias.

Gracias a Txelu, ya que con su apoyo he podido mantener el tesón necesario para concluir esta investigación, nunca ha dudado de mí. A Koldo y Ander, que han sido mi motivación, gracias por dejarle a ama trabajar.

Agradezco a mis “aitas”, que siempre hayan creído en mí, dándome su apoyo incondicional, y la oportunidad de llegar hasta aquí.

A Ion, gracias, por la ayuda que me ha prestado.

A Rakel, gracias, por su paciencia y sugerencias.

No puedo olvidarme del resto de la familia, amigos y compañeros de trabajo que han valorado mi esfuerzo y me han animado a seguir. A todas ellas muchas gracias.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN	5
---------------------	----------

CAPÍTULO 2

LA MOTIVACIÓN EN EL MUNDO CIENTÍFICO	15
---	-----------

1.- Evolución histórica del término motivación	20
---	-----------

2.- Corrientes psicológicas y teorías motivacionales	24
---	-----------

2.1.- Definición de motivación	25
--------------------------------	----

2.2.- Corrientes psicológicas y motivación	27
--	----

2.2.1.- Psicología del instinto	27
---------------------------------	----

2.2.2.- Psicología del aprendizaje	28
------------------------------------	----

2.2.3.- Psicología de la personalidad	29
---------------------------------------	----

2.2.4.- Psicología de los procesos cognitivos	29
---	----

2.3.- Teorías de la motivación	30
--------------------------------	----

2.3.1.- Teoría de la motivación de Tolman	31
---	----

2.3.2.- Teoría motivacional de Young	32
--------------------------------------	----

2.3.3.- Teoría de la motivación de Allport	34
--	----

2.3.4.- Teoría de la motivación de Lewin	35
--	----

2.3.5.- Teoría de la pulsión de Hull	36
--------------------------------------	----

2.3.6.- Teoría de la motivación de Mc. Clelland	38
---	----

2.3.7.- Modelo de regulación de Madsen	40
--	----

2.3.8.- Teoría atribucional de Weiner	41
---------------------------------------	----

Resumen	43
----------------	-----------

CAPÍTULO 3

ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	45
1.- Evolución histórica del Sistema Educativo Español	50
2.- Últimas Leyes del Sistema Educativo	54
2.1.- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	54
2.2.- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación	60
2.3.- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	63
2.4.- Ley Orgánica de Calidad de la Educación	66
2.5.- Ley Orgánica de Educación	68
2.6.- Ley Orgánica de Reforma Universitaria	70
2.7.- Ley Orgánica de Universidades	72
2.8.- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley de Universidades .	75
Resumen	78

CAPÍTULO 4

MARCO TEÓRICO	81
1.- La motivación en el ámbito académico	86
1.1.- Teoría Atribucional de Weiner	87
1.1.1.- Principios de las teorías motivacionales	88
1.1.2.- Percepción de causalidad	97
1.1.2.1.- Estructura de la percepción de causalidad	99
1.2.- Teoría de motivación para el aprendizaje de Biggs	110

2.- El rendimiento académico	118
2.1.- Análisis del rendimiento académico	120
2.1.1.- Proyección del rendimiento académico	128
2.1.2.- Tipos de rendimiento académico	134
2.1.3.- Factores influyentes en el rendimiento académico	137
Resumen	145
CAPÍTULO 5	
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	149
1.- Hipótesis de trabajo	153
2.- Muestra	154
3.- Variables	156
4.- Instrumentos	158
4.1.- Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios	159
4.2.- Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación	161
4.3.- Escala de motivación de logro (ML-1)	162
5.- Diseño de la investigación	164
5.1- Diseño empírico	164
5.2.- Análisis estadístico	165
6.- Procedimiento de aplicación	166
6.1.- Lugar de aplicación	166
6.2.- Aplicación	167
6.3.- Protocolo de actuación para la aplicación	168
6.4.- Temporalización	170

CAPÍTULO 6	
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	173
1.- Exposición de los resultados	177
1.1.- Alfa de Crohnbach	177
1.2.- Análisis de la varianza	178
1.3.- Correlaciones	183
1.4.- T de student y Prueba de Levene	189
1.5.- K-S de normalidad	196
CAPÍTULO 7	
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	201
1.- Discusión e interpretación de los resultados	201
Resumen	231
CAPÍTULO 8	
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO	233
1.- Conclusiones	237
2.- Dificultades y limitaciones de la investigación	250
3.- Posibles investigaciones futuras	252
BIBLIOGRAFÍA	261
ANEXOS	277
ANEXO I	
Índice de cuadros y figuras	279
ANEXO II	
Hojas de respuesta	283

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

La situación actual de la Universidad nos hizo pensar en la posibilidad de analizar la realidad del alumnado universitario, de este modo podemos conocer desde qué punto parte la Universidad y sus universitarios. La creación de la Unión Europea ha hecho que entre los países miembros se busque una uniformidad en materias sociales, económicas y políticas. La Educación no puede quedar al margen, ya que la libre circulación de las personas de los países miembros, el acceso al mercado laboral de dichos países, ha hecho que la Unión Europea busque ser competente en materia educativa, creando una normativa común a nivel universitario, la Convergencia Europea. Mediante la misma se pretende crear un modelo de enseñanza-aprendizaje, en el que el eje de la educación sea el alumno, que debe aprender a autorregular su trabajo, para así poder ser un sujeto profesionalmente eficaz. Éste debe ser capaz de adaptarse a los numerosos cambios que está sufriendo actualmente la sociedad y la tecnología, haciendo frente a los nuevos retos y aprendiendo de ellos, manteniendo el aprendizaje a lo largo de la vida. Para poder mantener este nivel de aprendizaje resulta imprescindible contar con un buen nivel de motivación.

El término motivación ha sufrido innumerables cambios desde los antiguos filósofos, que ya se preguntaban por el por qué de la conducta humana, hasta la actualidad. Una definición actual del término motivación puede ser la siguiente:

“Motivación: vigorización y encauzamiento de nuestra conducta. Dar energía a la conducta y dirigirla hacia una meta. Las variables motivacionales son, junto con las circunstancias, los determinantes más importantes de la conducta”¹.

¹ Cande, F. (coord) (2000). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural, p.224.

Si nos atenemos a la definición anteriormente reseñada, podemos considerar que el hecho de estar cursando estudios universitarios es una de las circunstancias que marcan la conducta. Es decir, por realizar estudios superiores a los alumnos se les requerirán unas conductas concretas, éstas marcan la conducta. Puede que el nivel de autogestión sea más elevado que en etapas anteriores. Sin embargo, en la definición se hace referencia a variables motivacionales, éstas son más difíciles de concretar. En esta investigación pretendemos analizar las variables motivacionales de los alumnos universitarios actuales. Estudiar la realidad del alumno universitario, centrándonos principalmente en dos dimensiones, el rendimiento académico y la motivación.

El rendimiento de manera general puede ser entendido como la cantidad de trabajo realizado por unidad de tiempo. Debemos centrarnos en aspectos más psicológicos y pedagógicos, entendiendo el rendimiento como la capacidad del sujeto para realizar una acción, ésta estará marcada por el entorno. Es decir, a un operario se le exigirá que realice una conducta concreta, como remachar una pieza; el rendimiento óptimo será el número de veces que realiza satisfactoriamente esa conducta el sujeto. En nuestro caso tratamos de analizar el rendimiento en un ámbito más concreto, el académico.

“Rendimiento académico: nivel de conocimientos del alumno medio mediante una prueba de evaluación. En el rendimiento intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no es siempre lineal, sino que está modulado por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, etc.”².

² Ibid. P. 287-288.

Tal y como podemos ver en los capítulos siguientes el rendimiento académico universitario puede ser medido de diversas maneras. En la investigación que nos ocupa recogeremos la información de los alumnos directamente. Ellos nos facilitan los resultados de sus pruebas evaluativas, y en base a las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas establecemos una media, que es tomada como la medida del rendimiento académico de estos alumnos universitarios.

El rendimiento académico está muy unido a la motivación. Por tanto, una vez establezcamos las variables motivacionales que deseamos analizar en los alumnos universitarios pasaremos a relacionarlo con el rendimiento académico universitario.

Las variables motivacionales son muy amplias, y por tanto, debemos determinar cuáles vamos a analizar en nuestro estudio. Teniendo en cuenta que tratamos de conocer la realidad universitaria, estableciendo la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico de los alumnos de este nivel académico; decidimos que la motivación de logro y el lugar de control son las dos variables motivacionales, eje de nuestra investigación.

Partimos de una percepción actual del ser humano, es decir, el sujeto es activo y ejecuta los actos en función de sus intereses y necesidades personales. Por tanto, para nosotros el alumno universitario se encuentra en esta etapa educativa porque quiere, bien sea debido a motivos internos o a motivos externos. Puede estar movido por unos intereses externos, como el interés por la familia de contar con un abogado en casa; O por unos motivos internos, estar profundamente interesado por la profesión. Sea cual sea la circunstancia que mueve al sujeto a cursar estudios superiores, éste debe estar muy motivado e interesado en superar las tareas académicas que se le propongan.

Resulta sumamente importante que los alumnos universitarios cuenten con un nivel de control interno elevado; para constatar si esto es así, analizaremos el lugar de control. Los alumnos deben ser capaces de

asumir la responsabilidad de su aprendizaje, de manera que ellos mismos lo regulen y pongan solución a los retos que se les planteen.

El lugar de control será analizado en base a la Teoría Atribucional de Weiner³ (1986), ya que de entre todas las teorías motivacionales resultaba una de las más completas y elaboradas. En ella se analizan diferentes aspectos de la psicología humana, incluye desde el self hasta las emociones o las metas asociadas a la acción. Weiner ha ido desarrollando su teoría y adaptándola a los avances que se han dado en el mencionado campo. Comenzó considerando que existía una única dimensión como es la internalidad y la externalidad de los factores que llevan al ser humano a atribuir una conducta a factores propios o ajenos. Posteriormente incluiría otras dos dimensiones como son la estabilidad y la controlabilidad. De manera que las atribuciones que realiza un sujeto pueden ser atribuidas a diferentes causas. En términos generales si el sujeto atribuye el éxito a sí mismo, al esfuerzo que ha realizado y a sus aptitudes, éste considerará que es capaz de realizar tareas de manera eficaz y controlada. Mientras que si realiza las atribuciones a causas ajenas es posible que en un futuro sienta que no es capaz de controlar nuevas situaciones. De modo muy simple ésta vendría a ser la Teoría Atribucional de Weiner; por tanto lo que nos interesa es medir el grado de motivación de los alumnos universitarios en base a estas variables. Así, analizaremos a qué o quién atribuyen el éxito o el fracaso de sus experiencias universitarias y cómo les influyen estas atribuciones. Considerando que los alumnos que realizan atribuciones internas conseguirán hacer frente a las tareas universitarias de manera satisfactoria.

Con el fin de centrarnos en el ámbito académico recurrimos a Biggs⁴ (1988), ya que mediante su Teoría de Motivación para el Aprendizaje, podemos acercarnos al ámbito de la motivación centrado en el aprendizaje. Este autor centra gran parte de su investigación en el

³ Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

⁴ Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University, What the students does*. Buckingham: Open University Press.

alumnado universitario, lo cual resulta de gran interés para esta investigación.

Biggs analiza el contexto de enseñanza-aprendizaje y las variables que determinan este proceso. De manera breve podemos decir que en esta teoría se considera que los alumnos pueden realizar tres tipos de aprendizaje: uno superficial, en el que los alumnos realizan un aprendizaje de mínimos para salir airosos de la tarea que se les encomienda. Dos, aprendizaje profundo, en el que el alumno se siente implicado en la tarea que realiza y trata de comprender y asimilar nuevos conocimientos incluyéndolos dentro de sus esquemas cognitivos. Y por último, un aprendizaje de logro, en el que el alumno trata de sacar el mayor rendimiento posible, centrándose en este aspecto y dejando de lado el aprendizaje a largo plazo.

La labor del docente resulta primordial según esta teoría dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En función del estilo de enseñanza que desempeñe el profesorado, el alumnado realizará un tipo de aprendizaje u otro: En caso de que las pruebas y tareas a realizar por parte de los alumnos sean de carácter memorístico, es probable que el alumno desarrolle un aprendizaje superficial o de rendimiento. Mientras que si al alumno se le valora e implica en tareas en las que debe relacionar los conocimientos previos con los actuales, es probable que éste desarrolle un aprendizaje profundo. Uno de los grandes retos de la Universidad es crear profesionales capaces de estar en continuo aprendizaje y de hacer frente a nuevas situaciones de manera eficaz. Para ello deberá realizar adaptaciones de su estructura y de su modelo de enseñanza. Con este fin surgen las nuevas normativas y legislaciones para el funcionamiento de la Universidad; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. La Convergencia Europea persigue que la Universidad forme en cualquier país de la Comunidad Europea a profesionales de igual calidad y capaces de dar respuesta a los cambios tecnológicos, científicos y sociales.

En base a estos supuestos teóricos la presente investigación pretende analizar la situación académica de los alumnos universitarios y el efecto que esto tiene en la motivación académica de éstos. Para ello se realizará la recogida de datos mediante la aplicación de tres cuestionarios; Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios, mediante el que se recoge información en torno al rendimiento académico y la motivación para el aprendizaje de los alumnos universitarios. El Lugar de control es analizado mediante el cuestionario de Personalidad y lugar de control, Escalas de Evolución. Y finalmente la motivación de logro es analizado por medio de los datos recogidos mediante la Escala de Motivación de logro (ML-1). Todos los datos recogidos con la aplicación de estas pruebas se analizan haciendo uso del paquete estadístico SPSS, versión 15.

El presente estudio, por tanto, pretende comprobar que los alumnos universitarios de la comunidad autónoma vasca, siendo la Universidad de Deusto y la Universidad Pública del País Vasco colaboradoras de este estudio y representativas del estudiante propio del ámbito universitario, cumplen las hipótesis planteadas.

Como ya se ha mencionado con anterioridad la Universidad debe adaptarse a grandes cambios y en su mano está hacerlo de manera óptima. En la medida en que la adaptación a dichos cambios sea positiva, tanto los docentes como los discentes conseguirán un elevado grado de satisfacción y motivación. La sociedad actual espera contar con profesionales y alumnos preparados para el de cambio de la Universidad, ésta es considerada como el motor evolutivo de la misma, es el apoyo necesario para que la sociedad actual avance y se desarrolle.

A partir de este momento y durante los siguientes capítulos se analizará de manera concreta los puntos tratados en esta introducción.

CAPÍTULO 2

LA MOTIVACIÓN EN EL MUNDO CIENTÍFICO

CAPÍTULO 2

LA MOTIVACIÓN EN EL MUNDO CIENTÍFICO

1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL TÉRMINO MOTIVACIÓN

2.-CORRIENTES PSICOLÓGICAS Y TEORÍAS MOTIVACIONALES

2.1.- Definición de motivación.

2.2.- Corrientes psicológicas y motivación

2.2.1.- Psicología del instinto

2.2.2.- Psicología del aprendizaje

2.2.3.- Psicología de la personalidad

2.2.4.- Psicología de los procesos cognitivos

2.3.- Teorías de la motivación

2.3.1.- Teoría de la motivación de Tolman

2.3.2.- Teoría motivacional de Young.

2.3.3.- Teoría de la motivación de Allport

2.3.4.- Teoría de la motivación de Lewin

2.3.5.- Teoría de la pulsión de Hull

2.3.6.- Teoría de la motivación de Mc. Clelland

2.3.7.- Modelo de regulación de Madsen

2.3.8.- Teoría atribucional de Weiner

RESUMEN

Con el fin de adentrarnos en el tema actual realizaremos un breve repaso por las diferentes teorías sobre la motivación, si bien durante éste analizamos la teoría atribucional de Weiner, eje principal de nuestro estudio, pero no será hasta el capítulo siguiente cuando desglosemos más exhaustivamente dicha teoría atribucional.

Lo que aquí pretendemos es acercarnos de una manera general al término motivación. Este recorrido que vamos a realizar por las diferentes teorías persigue que el lector obtenga una visión general y amplia de dicho término.

La motivación es un constructo perteneciente a la psicología moderna, pero el ser humano siempre se ha preguntado por el por qué de su conducta. Desde los antiguos filósofos hasta la actualidad los estudios han ido evolucionando en la medida en que la psicología ha evolucionado. Se trata de un tema muy abstracto y ésta es considerada como un término hipotético; a lo largo de las siguientes páginas esclareceremos de manera general qué es la motivación y qué es lo que nos mueve a los seres humanos a actuar de determinada manera.

La conducta humana era estudiada en un principio sin tener en cuenta desglose alguno, es decir, de forma global. Las nuevas teorías de la motivación se centran en conductas realidades concretas, entendiendo que no es lo mismo realizar una actividad u otra.

El presente estudio se centra en la realidad universitaria y en la motivación del alumnado de este nivel académico. Para ello realizaremos primero un análisis de la Teoría Atribucional de Weiner y la Teoría de la Motivación para el Aprendizaje desarrollada por Biggs. Al centrarnos en la realidad universitaria, estudiamos, por un lado, la motivación dentro del ámbito universitario y, por otro, el rendimiento académico universitario, para finalmente unir ambas y ver cuáles son las relaciones que se dan entre ellas. Dado que este capítulo habla de manera general de la motivación deberemos esperar a los siguientes para analizar en profundidad dichas teorías.

Comencemos por el estudio histórico del término motivación.

1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL TÉRMINO MOTIVACIÓN

El término motivación ha adquirido gran importancia, especialmente, durante los últimos 30-40 años. Es tal la relevancia de la motivación en la conducta humana, que en la mayoría de las investigaciones psicológicas se contempla ésta como una variable a considerar para explicar las acciones humanas.

No debemos pensar que se trata de un planteamiento novedoso y reciente. Desde comienzos de la humanidad se ha tratado de dar respuesta a los comportamientos humanos, a través del análisis de lo que motiva o impulsa a los seres humanos a realizar determinadas conductas. En un principio no era utilizado el término motivación, pero tras otros términos se buscó dar respuesta al qué, es decir, se da un proceso de evolución conceptual.

La motivación es considerada un constructo hipotético y resulta, por tanto, útil buscar el origen y el desarrollo histórico de este término:

Los filósofos antiguos¹ pretendían encontrar el por qué del comportamiento humano, considerando las conductas humanas como el resultado de la influencia de los espíritus que dominaban al ser humano.

Los filósofos griegos no conformes con estas ideas, propusieron un pensamiento más racional, en el que se refleja el dualismo del ser humano (Sócrates). Consideraban que el ser humano estaba formado por dos componentes, cuerpo y alma, ambos independientes el uno del otro. Esta idea junto con las aportaciones de Platón y Aristóteles llegó a formar el pensamiento griego. Nos encontramos, por tanto, en el comienzo del desarrollo del término motivación.

Sócrates (470-399 a.C.)^{1, 2} mediante el método dialéctico buscaba la discusión racional y definiciones generales; no llegaba a realizar aportaciones concretas, ya que su filosofía se basaba en el idealismo. Es

¹ Reeve, J. (1999). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.

² Varios (2000). Breve historia de la filosofía griega. Documento descargado de <http://www.filosofia.net/materiales/rec/griega.htm>.

uno de sus discípulos, Platón (428–347 a.C.)^{1,2}, quien organiza esta ideología, creando una filosofía sistemática. Según este último filósofo, el alma está organizada jerárquicamente por tres elementos: nutricios, sensitivos y racionales.

Aristóteles (384-322 a.C.)^{1,2,3}, discípulo de Platón, realiza una organización jerárquica del alma, aunque con una división algo diferente; los elementos nutricios y sensitivos forman un conjunto que es parte del cuerpo, en el que se encuentran los motivos de crecimiento corporal. Es en el cuerpo donde se encuentra la naturaleza motivacional, fuerza impulsiva e irracional. Por otra parte, los elementos racionales son ubicados en el alma, siendo los aspectos intelectivos de la misma, formados por las ideas y la voluntad. Aristóteles concluye que las conductas están movidas (motivadas) por los deseos del cuerpo, los placeres y displaceres de los sentidos y los esfuerzos de la voluntad.

Cientos de años después el alma era concebida de manera dicotómica, encontrándose, por un lado, las pasiones del cuerpo y, por otro, las razones de la mente. Todas las conductas eran interpretadas de manera dicotómica (pasión contra razón), entendiendo, por tanto, que el cuerpo aportaba las motivaciones irracionales que sólo pretendían la consecución del placer y la mente aportaba los motivos racionales que estaban basados en la voluntad.

Otro filósofo importante, Descartes (1596-1650)¹ realizó una nueva interpretación de la motivación, haciendo una distinción entre los aspectos pasivos y los activos. Según Descartes el cuerpo es un aspecto pasivo del ser humano, que cuenta con unos motivos nutritivos y es entendido como una entidad física y mecanicista reactiva al ambiente externo mediante los sentidos, los reflejos y la fisiología. El cuerpo y los motivos corporales deben ser analizados desde la fisiología. Por otra parte, la mente es descrita como una parte activa del ser, en la que se encuentra un aspecto fundamental como es la voluntad. La mente es una entidad no material, espiritual y pensante con una voluntad determinada.

³ Madsen, K.B. (1972). Teorías de la motivación. *Buenos Aires: Paidós*.

En este apartado se encuentran los motivos resolutivos, que ayudan en la toma de decisiones.

Las teorías anteriores pueden sugerir que los motivos emergen únicamente de la voluntad, no es así, también emergen del cuerpo. La pasión es necesaria para activar la voluntad, que es la mayor fuerza motivadora existente y es considerada, a su vez, como la primera gran teoría de la motivación.

Este momento de la historia de la motivación resulta crucial, ya que la Psicología no pudiendo dar respuesta a las cuestiones que se plantea desde la filosofía, adopta dos nuevas vertientes desde las que trabajar: la fisiología y la biología. En el siglo XIX, comenzó a surgir una inquietud por la investigación científica, realizándose estudios por medio de la investigación sistemática en el laboratorio.

Con la llegada de esta tendencia desde el nuevo mundo al antiguo continente, surgieron científicos como Darwin¹, que en 1859 en su obra *El origen de las especies*, marca la base teórica para el desarrollo de la concepción de motivación. Darwin atribuyó gran parte del comportamiento animal al instinto (herencia genética), explicando así, aquello que los filósofos griegos no consiguieron explicar con la voluntad, de dónde provienen las fuerzas motivacionales.

Con las teorías darwinistas se dio lugar a una nueva orientación de las investigaciones biológicas y psicológicas, aspectos que nos ocupan en este momento. Se quedaron a un lado las especulaciones y premoniciones filosóficas, para dar lugar a una psicología experimental. La motivación era definida desde la etimología, cómo mover o lo que mueve. Los sujetos sobre los que se practicaban experimentos psicológicos eran organismos subhumanos (ratas, monos, etc.), en ambientes limitados y sometidos a privaciones concretas. Estos trabajos se centraban en los impulsos, el instinto, la activación, la necesidad y la energización y tienen como resultado la teoría del impulso descrita por James¹ (1890) y desarrollada posteriormente por Mc Dougall¹ (1908, 1930).

Pero la teoría del instinto entra en declive tras las aportaciones de Watson (1924, 1930)¹ a la psicología motivacional, ya que demostró que las conductas humanas no vienen dadas por los impulsos, sino que son fruto de un ensayo y un aprendizaje.

Robert Sessions Woodruff (1918)¹ sustituyó el término de instinto por el de pulsión (drive). Las principales teorías de la pulsión vinieron dadas por Freud (1915)^{1,4} y Hull (1943, 1952)^{1,3,4}; estos autores consideraban que las pulsiones provocan energía que es necesaria descargar para mantener el equilibrio interior, lo que mueve a las personas a realizar unas conductas concretas (intencionadas).

Actualmente, los instintos animales son descritos como estructuras neuronales heredadas que se conservan intactas durante todo el desarrollo, marcan unos patrones de acción fijos, pero no determinan la conducta.

En las décadas de los 70 y los 80 el estudio de la motivación con animales desciende considerablemente, dando lugar a un crecimiento del estudio de la competencia de logro en la conducta humana⁵. El individuo es percibido como un ser activo, individual y con unas experiencias concretas.

En la actualidad, las investigaciones se centran en variables de diferencias individuales y en las reacciones emocionales. Como resultado de esta interrelación de variables surgen teorías como la teoría atribucional de Weiner (1971)^{1,4,6} o la Teoría de la indefensión aprendida de Seligman (1975)¹, a las que nos referiremos, más adelante, en profundidad. En ambas teorías el sujeto es parte activa de la conducta y ésta viene determinada por las experiencias anteriores. Weiner determina que en función de la atribución de la causa del éxito o fracaso que realice el sujeto sus experiencias posteriores serán unas u otras, se sentirá más motivado a realizar una conducta u otra. Seligman por su

⁴ Rodríguez, S. (1990). Motivación y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Madrid: Universidad Complutense.*

⁵ Manassero, M. A. & Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar.* Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.

⁶ Soler, E. (1992). Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Madrid: Narcea.*

parte considera que si el sujeto ha sufrido varios fracasos, puede llegar a asumir que no es capaz de realizar una conducta y ni siquiera tratar de realizar la misma.

2.- CORRIENTES PSICOLÓGICAS Y TEORÍAS MOTIVACIONALES

En función de la corriente psicológica que analice la motivación, la manera de entender ésta variará, así para unos será fruto de la repuesta que el ser humano da a sus instintos mientras que para otros será fruto de las experiencias y del aprendizaje realizado por los individuos, tal y como veremos posteriormente. Tras una breve definición de lo que se entiende por motivación realizaremos un análisis del mismo en función de distintas corrientes psicológicas, psicología del instinto, del aprendizaje, de la personalidad y de los procesos cognitivos. Posteriormente nos centraremos en las siguientes teorías de la motivación: Teoría de la motivación de Tolman, Teoría motivacional de Young, Teoría de la motivación de Allport, Teoría de la motivación de Lewin, Teoría de la pulsión de Hull, Teoría de la motivación de Mc. Clelland, Modelo de regulación de equilibrio de Madsen y la teoría atribucional de Weiner. Con el fin de centrar el marco teórico de la investigación se realiza este recorrido por distintas teorías motivacionales, sin centrarnos en el ámbito universitario, que posteriormente analizaremos. Se trata de acercarse a cada una de estas teorías, para que posteriormente profundizar en la Teoría atribucional de Weiner, base teórica de la investigación realizada en la realidad universitaria de la Comunidad Autónoma Vasca.

Comencemos definiendo el término central de la investigación, la motivación.

2.1.- Definición de motivación

Durante las últimas décadas se han dado numerosas definiciones de la motivación, tantas como autores han trabajado dicho campo. Cada autor, en base a lo que entiende por motivación, ha desarrollado una teoría particular.

Esta pluralidad de definiciones viene determinada por muchos aspectos, como la comprensión de los determinantes que conllevan una acción. La conducta no está motivada por una sola variable, y éstas cambian en función del ambiente en el que se dé y de la meta que se pretende obtener. Así que en función de a qué aspecto se le dé importancia la motivación será fruto de unos condicionantes u otros. Por ejemplo, un individuo que pretenda obtener un éxito deportivo como la realización de una maratón, conllevará que éste se prepare físicamente para conseguir finalizar la prueba. Por tanto, su motivación deberá ayudarlo a prepararse de manera continua y a largo plazo. Si el atleta consigue superar la prueba esto le puede hacer considerar que el esfuerzo ha merecido la pena y seguirá motivado para entrenar. Actualmente se analiza la motivación de manera más concreta, y en un ámbito específico. El presente estudio pretende analizar la motivación académica de los alumnos universitarios, para ello determina unas variables de análisis, teniendo en cuenta el tipo de acciones que deben realizar estos alumnos. Si retomamos el ejemplo anterior del atleta y lo pasamos al ámbito universitario, la motivación que necesita un alumno universitario para superar una prueba académica en la que se le exija un aprendizaje memorístico, no es la misma que si la meta a lograr es a largo plazo, en el que el éxito es considerado como la eficacia del mismo para desempeñar una profesión. La Universidad ha cambiado su realidad y, actualmente, se encuentra inmersa en un proceso de cambio pedagógico, con la Convergencia europea, se pretende que los alumnos sean autónomos y capaces de desarrollar competencias útiles que les ayuden a aprender a lo largo de su vida. La motivación de dichos alumnos, por tanto, debe estar centrada en ellos mismos, variables

internas, mientras que la de la resolución de una prueba memorística cuenta con un gran componente externo, motivación externa.

“[...] Por un lado, las tendencias, los impulsos y los instintos que dan fuerza al comportamiento motivado y, por otro las actividades cognitivas- asociaciones de vivencias- que rigen el comportamiento hacia determinadas metas, por lo que existen un gran número de variables que intervienen en el comportamiento motivado”⁷.

No obstante, todas las teorías motivacionales, sean de la corriente psicológica que sean, se basan en una definición común. Desde la antigüedad el ser humano se ha preguntado por el por qué de la conducta, y durante las últimas décadas, la Psicología ha tenido un gran avance, al igual que otras disciplinas. Se han sucedido numerosas teorías motivacionales tales como la Teoría de la Motivación de Mc Dougall o las teorías del aprendizaje.

De manera general podemos definir la motivación de este modo:

“[...] Motivación es un concepto genérico (constructo teórico-hipotético) que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento aislados tendientes a alcanzar determinadas metas; es el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendidos (cognitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta”⁸.

⁷ Mankeliunas, M.V.,(1987), *Psicología de la Motivación*. México,D.F.: Trillas, p. 22.

⁸ Idid, p. 23.

Vemos que en esta definición subyacen distintos aspectos como el lugar de control (internalidad – externalidad), las experiencias interiores y las exteriores, y todas ellas serán importantes para explicar la conducta humana. No obstante, para comprender y definir bien el concepto de motivación resulta interesante analizar las distintas corrientes psicológicas y su posición en torno a este tema. Como ya se ha apuntado antes cada corriente psicológica dará una interpretación concreta al por qué de la conducta y dará mayor importancia a unas variables que a otras. El ser humano ha pasado de ser entendido por la Psicología como un ser pasivo, que responde únicamente a sus instintos, a ser percibido por ella como un ser activo, que decide actuar de determinada forma. Al análisis de estas diferencias dedicaremos el próximo punto.

2.2. Corrientes psicológicas y motivación

No se trata de realizar un largo y extenso recorrido por las siguientes corrientes psicológicas, sino de centrar las teorías de la motivación que, posteriormente, serán analizadas dentro de una corriente psicológica determinada, como son la psicología del instinto, la psicología del aprendizaje, la psicología de la personalidad y finalmente, la psicología de los procesos cognitivos..

2.2.1. Psicología del instinto

El pionero de esta corriente fue Williams James (1890)⁹ y, sus ideas fueron seguidas por Mc. Dougall (1908, 1930)⁹.

La psicología del instinto explica el proceso motivacional de la siguiente manera: las conductas que realiza el organismo van dirigidas o tienen un fin común, el mantenimiento de la especie.

⁹ Madsen, K.B. (1980). “Teorías de la motivación”. En Colman, B.B. (1980). *Manual de Psicología General. Volumen IV: Motivación, emoción y personalidad*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Los instintos son considerados variables motivacionales primarias, es decir, los instintos organizan los procesos mentales y la conducta hacia una meta concreta.

Por tanto, el ser humano está sujeto a sus instintos y éstos son los que marcan las conductas: el sujeto buscará satisfacer sus instintos y las metas que se plantea están relacionadas con la satisfacción de dichos instintos. Si la meta que se marca el ser humano son instintos de supervivencia de la especie, todas las acciones que se realicen perseguirán dicho objetivo.

2.2.2. Psicología del aprendizaje

La psicología del aprendizaje¹⁰ se basa en las teorías Darwinistas (1859) y se vertebra en dos corrientes: la iniciada por Thorndike (1898)^{9,11} y la realizada por los autores rusos como Paulov (1906)¹².

Ambas vertientes discrepan en algunos aspectos, pero tienen fundamentos comunes, las dos creen que todos los organismos funcionan mediante las conexiones entre el estímulo y la respuesta.

En lo referente a motivación sostienen que el estado fisiológico inicial, desde el nacimiento, requiere satisfacer una serie de exigencias para la subsistencia del individuo o de su especie. Por tanto, consideran como principal variable motivacional la satisfacción de las necesidades primarias.

Si analizamos la corriente psicológica desarrollada por Paulov, observamos que los sujetos aprenden a realizar conductas en función de sus necesidades y de la rápida satisfacción de éstas. Así, para que un sujeto aprenda a realizar una conducta y llegue a generalizarla, deberá

¹⁰ Cándido, A. et al (1990). "Motivación y aprendizaje". En Mayor, J. & Pinillos, J.L. (1990). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alambra Longman.

¹¹ Thorndike, E. (1931). *Human Learning. Century Psychology Series*. NY: Century.

¹² Cofer, C.N. & Appley, M.H. (1979). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*. México: Ed. Trillas.

recibir una respuesta inmediata a un estímulo, para posteriormente ir espaciando las respuestas a los estímulos.

Por tanto, lo que puede hacer que un sujeto se sienta motivado a la hora de realizar una conducta es el hecho de tener un estímulo que desee satisfacer y si puede ser de manera inmediata.

2.2.3. Psicología de la personalidad

Con la concepción dinámica de las pulsiones, Freud (1915)¹³ dio lugar a esta vertiente psicológica. Muchos otros autores han seguido sus pasos (Lewin, 1936; Murray, 1938), todos ellos consideran que los organismos, mediante la realización de las conductas buscan satisfacer sus necesidades. Al satisfacer dichas necesidades pueden darse sensaciones agradables o por el contrario, desagradables, y esto hace que, junto con la satisfacción vaya una sensación, es decir, la parte afectiva de la conducta entra en juego.

Así mismo, el sujeto busca mantener un equilibrio en sus emociones, y por eso, ante un hecho que le pueda desestabilizar, el sujeto buscará retomar el equilibrio.

En conclusión, el sujeto motivado busca satisfacer una necesidad y con la misma mantener su equilibrio personal.

2.2.4. Psicología de los procesos cognitivos

Wundt (1900 – 1920)⁹ fue quien dio inicio a la psicología de los procesos cognitivos. Esta no estudia directamente la motivación, sino que analiza cómo influyen los estados afectivos en la actividad psíquica superior, de lo que se llama voluntad.

¹³ Kazdin, A. (1978). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, México, D.F.: Manual Moderno.

En cuanto al proceso motivacional sabemos que lo estudiaron partiendo de la manera de organizarse que tienen las personas, es decir, en función de los esquemas y estructuras mentales.

El ser humano realiza unas conductas u otras en función de su manera de pensar y de los esquemas mentales con los que cuenta. En definitiva, un sujeto motivado debe considerar que una conducta le resulta válida y puede estructurarla dentro de sus esquemas mentales y así tener la voluntad para realizar dicha conducta. Si el sujeto considera que una conducta no le resulta válida a nivel cognitivo no siente la voluntad de realizarla.

2.3.- Teorías de la motivación

Existen múltiples teorías de la motivación, casi tantas como autores han trabajado en ella, entre otros: Mc. Dougall (1908, 1930), Tolman (1932), Young (1936), Allport (1937), Lewin(1936), Murray (1938); Hull (1942, 1952), Hebb (1949), Tinbergen(1951), Mc. Clelland (1951), Lorenz, 1965), Weiner (1971), Eibl-Eibesfeldt (1989). Sabiendo que la corriente psicológica a la que pertenece un autor determina su consiguiente análisis de la conducta humana, podemos constatar como hay autores que hablan de instintos, dándole al sujeto un papel poco relevante o autores que consideran que el sujeto es dueño de su conducta y en función de la meta que desee obtener realizará unas conductas u otras.

Resulta interesante analizar alguna de las siguientes teorías. Éstas han sido seleccionadas por considerar que pueden ser un claro reflejo de la vertiente psicológica a la que pertenecen.

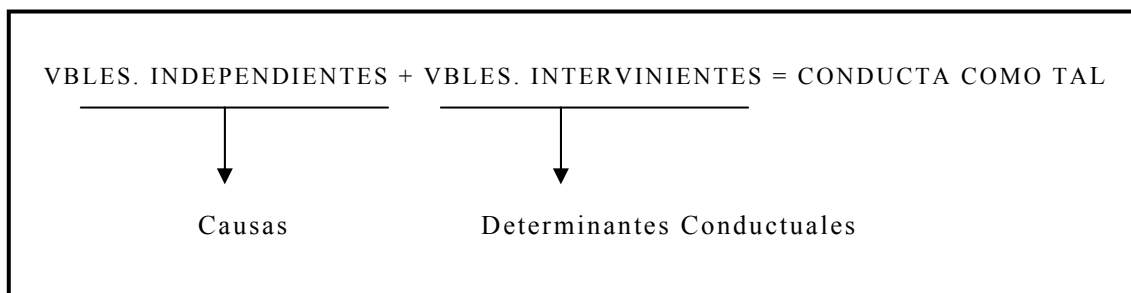
2.3.1- Teoría de la Motivación de Tolman (1932)

La estructura de esta teoría atiende a distintas tipologías de variables, destacando las siguientes:

En primer lugar nos encontramos con las variables independientes. Éstas son los estímulos, el entrenamiento previo y el estado fisiológico iniciador. Aquellos que no son innatos de la persona, si no que son parte de su entorno o los ha aprendido del mismo.

En segundo lugar las variables intervinientes que pueden ser denominadas como determinantes de la conducta. Estamos hablando por tanto de capacidades, de los determinantes innatos (intenciones o demandas y cogniciones, aprestamiento y expectativa de medios-fin) y las adaptaciones conductuales que constituyen la ideación.

Y finalmente, la conducta como tal es el fruto de la unión de las variables independientes y las variables intervinientes: La conducta es el fruto de la unión de las variables del entorno o las causas y las variables o características propias del sujeto.



Cuadro 1.1: Formula de la Teoría de Tolman.

Tolman^{9,14} considera a la variable independiente como la única variable motivacional. Ésta es empírica, es decir, el impulso que da lugar a una necesidad o variable funcional.

“El estado fisiológico iniciador: causa fisiológica que pone en acción un apetito o una aversión”¹⁴.

Tolman clasifica las necesidades de la siguiente manera:

Las necesidades primarias son aquellas que provienen de la fisiología, necesidades vitales, derivadas del funcionamiento de nuestro propio cuerpo tales como el hambre o la sed.

Las necesidades secundarias o sociorrelacionales, el autor supone que son innatas, aquellas que nos llevan a agruparnos con nuestros semejantes, derivando por ejemplo en necesidades de afiliación, de dominio. El ser humano por tanto tiene necesidad de pertenecer a un grupo.

Las necesidades terciarias son producto del aprendizaje y son generalizables a todas las culturas, ya que son necesidades universales que consisten en deseos de obtener algo o adaptarse a algo. La riqueza y el éxito son dos claros ejemplos de necesidades terciarias.

Para poder satisfacer las necesidades, el ser humano puede dar paso a actividades o conductas concretas. Por tanto, el sujeto motivado debe contar con unas variables independientes que le motiven a realizar la conducta y al mismo tiempo debe contar con unas capacidades, variables intervinientes, que le inciten a realizar la acción.

2.3.2.- Teoría motivacional de Young (1936)

Esta teoría educativa es muy semejante a la realizada por Tolman, en la que ya mencionan los conceptos de necesidad, de apetito y de impulso. Pero Young¹⁴ va más allá e incluye nuevos conceptos tales como la actitud, la tendencia y la emoción. Young comienza a hablar de

¹⁴ Madsen, K.B. (1972). Teorías de la motivación. Un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación., *Buenos Aires: Paidós*, p. 88.

estímulos internos y externos, dotando al ser humano de un mayor control de su vida y de su conducta:

“[...] El contenido de la teoría de Young puede formularse [...]: La “motivación” incluye la liberación (release) y la regulación de la energía de la conducta. Esta liberación de energía es causada por estímulos internos o externos; [...]”¹⁵.

El impulso y la necesidad, son consideradas como variables productoras de energía. Ya que el impulso, según Young, es la variable motivacional más importante, la define, a su vez, con seis conceptos diferentes:

El impulso es energía, es el estímulo que libera la energía, es la actividad general, es toda tendencia a actuar, es una actividad concreta dirigida hacia una meta y es el factor motivante de la personalidad.

Los impulsos, a su vez, están divididos en primarios (hambre, náusea, sed, temor, fatiga ...) y en secundarios (son percibidos negativamente ya que no cuentan con una base orgánica concreta).

Según este autor, la necesidad no resulta tan importante como el impulso dentro de la motivación. Esta variable motivacional, la necesidad, es descrita en términos de supervivencia, es decir, el organismo buscará las condiciones óptimas para sobrevivir.

Por otro lado, el impulso es la tendencia, la actitud y la intención o propósito de realizar una acción y son consideradas como variables reguladoras de la energía.

¹⁵ Madsen, K.B., Ibid., p. 101.

2.3.3.- Teoría de la motivación de Allport (1937)

Se trata de un psicólogo centrado en la psicología de la personalidad, por lo que en su descripción de la motivación se refleja dicha tendencia. A diferencia de los autores anteriormente señalados éste autor deja de lado los instintos, dando mayor relevancia a la personalidad de los sujetos. Ésta hará que el individuo se adapte de una manera concreta al ambiente y a las nuevas situaciones a las que se debe enfrentar. Por tanto, según Allport^{9,12} la conducta humana está marcada por la personalidad que hace que el sujeto realice unas acciones de adaptación concreta. Esta visión de la motivación puede ser percibida como una perspectiva rígida de la conducta humana, ya que viene determinada por la personalidad, dejando poco lugar a los cambios producidos por situaciones externas. Aunque no debemos olvidar que la personalidad va siendo moldeada por las experiencias y aprendizajes realizados por el sujeto.

“la personalidad es la organización dinámica, en el individuo, de los sistemas psicológicos que determinan su adaptación particular al ambiente”¹⁶.

Los rasgos de la personalidad, variables psicológicas determinantes, son consideradas “motivantes” e “instrumentales”. Los rasgos motivantes son dinámicos, éstos suscitan y sostienen la conducta, es decir hacen que el sujeto comience una acción y la mantenga. Por su parte los rasgos instrumentales, variables directivas, codeterminan la dirección y la forma de la acción. Éstos hacen que la acción sea una determinada, persiguiendo una meta, en función de lo que se quiere conseguir se desarrolla una acción u otra.

¹⁶ Madsen, K.B., Ibid., p. 128.

Allport considera que los estímulos internos, derivados de necesidades o impulsos biológicos tienen una mayor importancia en los sujetos inmaduros y jóvenes. Mientras que los sujetos con experiencia se verán motivados por estímulos adquiridos.

El sujeto, por tanto, verá su conducta marcada por su personalidad y ésta se desarrollará de una manera determinada en función de las experiencias vividas. Los sujetos más jóvenes pueden perseguir la satisfacción de necesidades biológicas, mientras que el sujeto con mayor experiencia puede valorar otras necesidades no biológicas, como el bienestar o el desarrollo personal, dejando postergadas las necesidades biológicas.

2.3.4.- Teoría de la motivación de Lewin (1936)

Lewin^{9,14} entiende la conducta como parte o resultado de unas condiciones ambientales y personales o individuales concretas. Es decir, la conducta es el resultado de la interacción de factores internos y externos. En esta teoría se da la unión de las visiones anteriores, resultando importante tanto el componente personal como el ambiental. La conducta motivada, por tanto, cuenta con un componente personal, para el sujeto realizar la conducta resulta interesante, y un componente externo, que haga atractiva la conducta al sujeto. Lewin presenta la siguiente fórmula:

$$C = F (Ev) = F (P,A)$$

Cuadro 1.2: Fórmula explicativa de la conducta,
Lewin (1936)

Lo que viene a decir la fórmula es lo siguiente: La conducta (C) de un sujeto siempre se desarrolla en función (F) de una situación global, de un espacio vital (Ev) en el que se recogen tanto características concretas del individuo (P) como del ambiente (A).

Si acudimos a la realidad universitaria y a la elección de carrera, podemos encontrarnos con el siguiente ejemplo: el alumno que elige una carrera universitaria en función de sus intereses personales, los temas a estudiar le resultan muy interesante y el sueldo a percibir tras la finalización de los estudios es superior al que podría obtener con otra preparación. El componente interno puede ser el interés personal por los temas a estudiar; y el externo puede ser la remuneración económica a obtener.

Por tanto, el sujeto motivado debe considerar que la conducta resulta interesante tanto a nivel interno, en función de sus intereses internos, como a nivel externo, el ambiente debe motivar al sujeto a realizar una acción.

2.3.5.- Teoría de la pulsión de Hull (1943, 1952)

Recordemos que el término pulsión sustituyó al de instinto, ya que éste término incorpora una concepción más activa del sujeto en la conducta. El término instinto excluye la voluntad del ser humano e incluso el aprendizaje, ya que concibe la conducta como la respuesta a algo innato y difícilmente alterable.

Hull^{9,14,17} describe la pulsión como la reserva de energía compuesta por todas las alteraciones fisiológicas presentes en un momento determinado. Por tanto la pulsión será de origen fisiológico, idea defendida también por Freud.

La pulsión es quien activa la conducta, pero no la dirige. El hábito es el encargado de dirigir una actividad concreta hacia una meta determinada. Éste es fruto del aprendizaje que se realiza cuando se da un refuerzo ante una respuesta rápida.

De lo anterior se deduce que, tras una respuesta rápida, se reduce la pulsión, ya que se produce un aprendizaje que a su vez refuerza el hábito. Por consiguiente, la conducta es el resultado de la suma de la pulsión (motivación) y del hábito (aprendizaje).

$$sEr = sHr \times D$$

Cuadro 1.3: Fórmula Teoría de la Pulsión de Hull¹⁷.

Esta fórmula considera que la fuerza de la conducta (sEr) ante un estímulo es el resultado de la fuerza del hábito o probabilidad de que se de una conducta observable ante un estímulo específico (sHr) por la pulsión (D).

Hull (1952)¹⁷, introdujo una nueva variable, la motivación de incentivo, al darse cuenta de que ésta podría surgir tanto de fuentes internas como externas. Y propuso la siguiente fórmula:

$$sEr = sHr \times D \times K$$

Cuadro 1.4: Fórmula Teoría de la Pulsión de Hull¹⁷.

¹⁷ Reeve, J. (1999). Motivación y emoción. Madrid: McGraw-Hill, p.19.

Tanto la D como la K, son términos motivacionales, aunque la mayor diferencia que existe entre ambas es que una está unida a las alteraciones fisiológicas de forma innata (D), mientras que el otro está unido al ambiente y al aprendizaje (K).

En definitiva, el sujeto se puede sentir motivado ante la realización de una conducta en función de sus intereses personales, sus pulsiones, y de las experiencias anteriormente vividas. Se pueden dar casos en los que tenga mayor fuerza la pulsión que el hábito, pero al tratarse del producto de la multiplicación de ambos parámetros resulta importante que uno por lo menos sea elevado. Puede haber conductas principalmente motivadas por el hábito y conductas principalmente motivadas por la pulsión.

2.3.5.- Teoría de la motivación de Mc. Clelland (1951)

Mc. Clelland^{9,18} considera a la motivación como el resultado de los estímulos que el sujeto percibe del entorno, este hará que el sujeto realice unas conductas u otras. De manera que si queremos que un sujeto realice una conducta concreta sólo debemos poner en su entorno los estímulos necesarios. El componente interno de los sujetos está ligado a la emocionalidad que las conductas despiertan en ellos, una conducta puede ser deseable o no en función de la emoción que despierte en el individuo. Mc Clelland define la motivación como:

“reflejo de experiencias en que ciertos estímulos clave se asocian con los efectos o con las condiciones que los provocaron”¹⁸.

¹⁸ Wasna, M. (1972). La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje. *Buenos Aires: Kapelusz*, p. 15.

La conducta resulta motivada por la situación ambiental, el entorno puede hacer que un sujeto sienta la necesidad o el interés necesario para realizar una conducta.

De modo que el entorno de la persona es el impulsor y el provocador de ciertas reacciones que dan lugar a determinadas conductas. Dichas reacciones están asociadas a unos resultados y el sujeto puede realizar una conducta determinada con el fin de obtenerlos.

Mc Clelland considera al motivo como una asociación afectiva. Todos los motivos son adquiridos, y la motivación está basada en emociones. La conducta intencionada está determinada por los estímulos y la sensación asociada a la misma, sea esta el placer o el dolor. Este autor clasifica los motivos en dos grupos:

- a) Motivo positivo o de aproximación: ante una necesidad concreta se tiene la expectativa de placer o satisfacción.
- b) Motivo negativo o de evitación: Simboliza el temor que se tiene ante una expectativa de displacer o dolor.

Una conducta puede estar motivada por la realización de una conducta y la obtención del placer que esta le aporta. En consecuencia, se trata de una conducta con un motivo positivo. Mientras que cuando hablamos de un motivo negativo o de evitación, el sujeto realiza una conducta para evitar sentir un dolor o evitar un displacer. Así, el estímulo de conseguir placer o evitar un displacer es el que hace que un sujeto realice una conducta u otra.

2.3.6.-Modelo de regulación de equilibrio de Madsen (1969, 1980)

Madsen^{9,14} considera que el sujeto debe mantener un equilibrio en el motivo de sus conductas, y en consecuencia, realizará conductas por motivos innatos (motivaciones primarias) de subsistencia y mantenimiento de la especie, y otras conductas por motivos aprendidos (motivaciones secundarias). La motivación también puede estar modelada por refuerzos positivos o negativos. Lo importante es que el individuo mantenga un equilibrio entre ambas motivaciones.

Según este modelo, existen dos clases de motivaciones las primarias y las secundarias.

- a) Motivaciones Primarias: Con el fin de satisfacer las necesidades nacidas de las pulsiones innatas o congénitas, se ponen en marcha las energías adecuadas para realizar las actividades precisas. Se trata de necesidades básicas determinantes para la subsistencia del individuo o la especie.
- b) Motivaciones Secundarias: Surgen de las pulsiones biológicas y aparecen en función del proceso de aprendizaje. Son, por tanto, motivaciones y acciones adquiridas. En función de las experiencias anteriores y de los aprendizajes adquiridos por los sujetos desarrollan unas necesidades concretas.

Existen actividades neutrales o reguladoras, que pueden ser dirigidas mediante el refuerzo positivo o negativo, según sea el caso. Es decir, durante el desarrollo de la actividad vital el sujeto debe aprender a regular las pulsiones y sus necesidades, para ello habrá actividades que le ayuden a regular tanto las motivaciones primarias como las secundarias.

El ser humano va a contar con unas motivaciones concretas, adecuadas al momento vital en el que se encuentra, para poder regular y adaptar sus motivaciones pueden darse conductas reguladoras que inhiban o refuercen una necesidad.

Por tanto, el sujeto presentará diversos motivos y éstos irán cambiando durante su vida, en función de los motivos primarios y secundarios. Siendo el los ciclos iniciales de la vida en los que se dan en mayor medida los motivos primarios, ya que los aprendizajes y las metas de los seres humanos en esta etapa resultan muy primarios. A lo largo de la vida se adquieren conocimientos que nos hacen tener mayores motivos secundarios, como el deseo de superación o de mejora.

2.3.7- Teoría atribucional de Weiner.(1971, 1986)

Weiner^{1,19,20} no fue el primer investigador que centró su teoría en la atribución, otros autores también lo hicieron: Heider (1958), James & Davis (1965) y Kelley (1973) entre otros.

Weiner explica la atribución de causalidad desde tres dimensiones:

La primera dimensión es la formada por los factores internos y los factores externos. La causalidad de una conducta se encuentra en el sujeto o en su entorno.

La causa de una conducta y los resultados de ésta pueden ser atribuidos a causas internas (factores internos) o a causas externas, propias del ambiente en el que se ha desarrollado la conducta. (factores externos).

La conducta puede estar motivada por factores internos, tales como la satisfacción y la superación personal, o por factores externos, tales como el éxito social o la consecución de un premio.

¹⁹ Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

²⁰ Suárez, J.M. & Fernández, A.P. (2004). *El aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La segunda de las dimensiones contempladas por Weiner es la estabilidad. Las causas a las que se le atribuyen la conducta pueden ser estables o inestables.

De esta manera puede que la causalidad sea atribuida al esfuerzo que se realiza durante la tarea (causas inestables) o a la capacidad (causa estable).

La tercera y última dimensión, la controlabilidad, es considerada por Weiner la posibilidad de atribuir la causa de la conducta a la dificultad de la tarea (causa incontrolable) o al esfuerzo que se realiza (causa controlable).

Es decir, en función de cómo perciba el sujeto la causa de la conducta ésta será controlable o incontrolable, cuando el sujeto percibe que dicha causa está en él lo puede considerar como controlable, por ejemplo el esfuerzo realizado. Mientras que si la causa es ajena a él, la dificultad de la tarea por ejemplo, el sujeto la puede considerar como incontrolable.

Dependiendo del tipo de atribuciones que realice el sujeto, se sentirá más o menos movido (motivado) a realizar una conducta determinada. No debemos olvidar que Weiner considera al sujeto como un ser activo, dinámico y con voluntad propia. En capítulos posteriores analizaremos en profundidad la teoría de la atribución desarrollada por Weiner.

RESUMEN

El término motivación ha evolucionado a lo largo de la historia. Ya los antiguos filósofos trataban de buscar el por qué de las cosas. Posteriormente los filósofos griegos no contentos con las explicaciones dadas por sus predecesores, consideraban que el ser humano era dominado por los espíritus, trataron de responder a ese por qué mediante un pensamiento más racional. Sócrates, Platón y Aristóteles comenzaron a hablar de motivos.

Desde estos comienzos hasta la actualidad ha evolucionado mucho tanto la sociedad como la psicología. Desde el siglo XIX cambia la concepción del ser humano, se comienzan a realizar investigaciones de la conducta humana de manera científica.

A comienzos del siglo XX se hablaba de instintos, pero pronto le sustituyó el término pulsión. Mediante éste se entiende que el ser humano realiza las conductas con el fin de mantener su estabilidad y equilibrio interno (Freud, 1915 y Hull, 1943).

Actualmente, el término de pulsión ha perdido fuerza y se habla de variables individuales y de las emociones. Teorías como la teoría atribucional de Weiner (1971, 1986) o el Modelo de regulación de Madsen (1969, 1980), hablan en estos parámetros de la motivación.

El modo en que se entiende el término motivación varía en función de la corriente psicológica desde la que se analice. Para nosotros la motivación es el por qué de la conducta humana, existirán unas variables internas y otras externas que lleven al sujeto a realizar unas determinadas conductas. Así mismo, el modo en el que éste asuma la causa de la conducta y sus consecuencias (atribución) le hará hacer frente a posteriores situaciones de una manera concreta.

Tal y como se ha señalado a lo largo este capítulo, en la evolución del término motivación el papel del sujeto ha ido cambiando, ya que en las primeras teorías psicológicas el ser humano era percibido como un

ser pasivo que responde a los instintos teniendo poca capacidad de control de sus conductas. Hoy en día, se entiende que el sujeto es el regulador de su conducta; decide qué actos realiza, teniendo en cuenta las consecuencias de los mismos. Es capaz de anticiparse a los resultados y las consecuencias de su conducta y realizar la más adecuada. Si hablamos de atribución, resulta evidente que el sujeto es parte activa de la motivación, si bien parte de ésta le viene dada por el entorno, dependiendo de a quién atribuya el sujeto el éxito o fracaso de la conducta su motivación será interna o externa.

En los capítulos que posteriormente nos ocupan analizaremos las teorías de la motivación de Weiner y la Teoría de la Motivación para el Aprendizaje desarrollada por Biggs. En ambas, el sujeto es un ser activo en la motivación, capaz de regular su conducta. Partiendo de esta idea estudiaremos en qué modo atribuyen los alumnos universitarios el éxito o el fracaso de su conducta a causas internas o externas y cómo éstas les influyen en su estilo de aprendizaje.

CAPÍTULO 3

ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

CAPÍTULO 3

ETAPAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2.- ÚLTIMAS LEYES DEL SISTEMA EDUCATIVO.

2.1.- **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**

2.2.- **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.**

2.3.- **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.**

2.4.- **Ley Orgánica de Calidad de la Educación.**

2.5.- **Ley Orgánica de Educación.**

2.6.- **Ley Orgánica de Reforma Universitaria.**

2.7.- **Ley Orgánica de Universidades.**

2.8.- **Ley Orgánica por la que se modifica la Ley de Universidades.**

RESUMEN

El Sistema Educativo español ha realizado en poco tiempo una evolución significativa, ha pasado de ser un privilegio al que pocos tenían acceso, para ser un bien común al alcance de todos los individuos de la sociedad. Éste hecho trae consigo una mayor capacitación de la sociedad que conlleva, a su vez, una evolución de la misma y de la tecnología, lo que hace que cada vez se exija una educación de mayor calidad. Si bien es cierto, que la educación ha contado en algunas ocasiones con poco tiempo para adaptarse a los cambios, y a las leyes educativas, el desarrollo ha sido importante. En este capítulo haremos un recorrido por las últimas normativas, con el fin de centrarnos en el contexto educativo general. Con los cambios de las legislaciones educativas de los niveles anteriores a la etapa universitaria se ha querido conseguir que los alumnos lleguen a la Universidad con una mejor preparación. Posteriormente analizaremos con mayor profundidad la legislación universitaria.

Igualmente la normativa y legislación universitaria se ha transformado. La Universidad ha pasado de ser un organismo centralizado, en el que el protagonista era el docente y sus clases magistrales, a ser un organismo abierto y centrado en el aprendizaje de los alumnos¹. La práctica docente es de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje como canalizador y facilitador del aprendizaje del alumnado universitario. La Universidad, en la actualidad, cuenta con una normativa específica, Ley Orgánica por la que se modifica la LOU², que le exigen adaptarse a la realidad europea, con el fin de crear un espacio común en el que los alumnos puedan contar con gran movilidad. La Convergencia Europea apuesta por un aprendizaje autónomo y constante a lo largo de la vida. Los alumnos universitarios deberán contar con unas competencias en aquella carrera universitaria en la que se han formado, siendo capaces de crear y adaptarse a los avances

¹ Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at University. What the students does*. Buckingham: Open University Press.

Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

² Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado, nº 89.

logrados, con ello pueden estar preparados para contribuir al avance tecnológico, económico y social de Europa.

El espíritu universitario, por tanto, consiste en dar un mayor espacio a los alumnos, de manera que se autogestionen. De esta modo se da un mayor sentido práctico a los aprendizajes realizados en la Universidad, pudiendo de esta manera ser más motivadores para los alumnos. Así mismo, tal y como veremos en capítulos posteriores, los alumnos pueden llegar a mejorar su rendimiento y ser capaces de mantener la motivación hacia el aprendizaje.

Los cambios legislativos generalmente han traído consigo la propuesta de un cambio del estilo de enseñanza. Así vemos, cómo en la etapa universitaria se ha pasado de proponer un tipo de enseñanza totalmente magistral a una propuesta en la que toma más importancia la labor del docente como acompañante en el aprendizaje del alumno. Las actividades a realizar por estos alumnos exigen un nivel de motivación interno elevado, y él es el sujeto principal y activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los cambios legislativos han ido unidos a los avances en cuanto a Educación y Psicología.

1.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Con el fin de centrar el Sistema Educativo actual dentro de un marco apropiado, resulta imprescindible llevar a cabo un análisis histórico del desarrollo del mismo. La sociedad española ha sufrido innumerables cambios, especialmente políticos, a lo largo de la historia. Los cambios que acontecen a nivel social traen consigo una estructuración concreta de la Educación y de su sistema, ya que la sociedad cada vez precisa de sujetos más preparados para hacer frente a los nuevos retos sociales.

Comenzaremos desde una de las primeras menciones a la educación realizadas a nivel estatal, en la Constitución de 1812, elaborada por las Cortes de Cádiz, se estableció la Educación como un

instrumento al servicio de la nación, resaltando la importancia de la misma para su desarrollo. La enseñanza se concibió como universal y la instrucción debe ser extendida a todos los ciudadanos, y estableció además la necesidad de una uniformidad de doctrina, la gratuidad y la libertad de enseñanza.

Esta última resultó imposible debido a la falta de recursos económicos, por lo que finalmente la enseñanza pública perdió peso frente a la privada, que contaba con un mayor número de recursos materiales y humanos, siendo ésta principalmente de índole religioso.

Una característica general de las leyes y normativas de Educación que existían en este momento, era la falta de congruencia con la realidad. Mientras los gobernantes liberales pretendían la gratuidad de la enseñanza, los liberales moderados, por su parte, negaron tajantemente el principio de gratuidad, para finalmente apoyar una educación privada y clasista.

Durante la Restauración, el Estado decidió depositar toda la responsabilidad de la Educación en la iniciativa privada, basándose en el principio de libertad de enseñanza. Éste fue posteriormente recogido en el artículo 12 de la constitución de 1876, surgiendo la posibilidad de crear una escuela a todo español que lo desee.

La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1929) utilizó la Educación como instrumento de depuración y control ideológico en todas las escuelas, ya fueran de iniciativa privada, religiosa o nacional.

Con la llegada de los liberales al gobierno, el 14 de abril de 1931, se establece la Segunda República, 1931-1936. Se pueden distinguir tres periodos, durante los cuales la educación fue tratada de diferente manera:

En el primer bienio: Los liberales gobiernan el país, buscan el apoyo de las masas sociales, de manera que, entre otras reformas, establecen una escuela estatal, única, laica y que respete las peculiaridades regionales.

Durante el segundo bienio negro: se paralizaron todos los avances dados durante el primer bienio; dejó de existir una escuela única y se dio paso a iniciativas privadas y religiosas, dando subvenciones.

En el tercero durante el mandato del Gobierno del Frente Popular. Éste trato de restablecer las normas y leyes desarrolladas durante el primer bienio, pero resultó materialmente imposible, ya que, su gobierno duró escasamente cuatro meses al verse interrumpido por la Guerra Civil (1936)³.

La Dictadura de Francisco Franco (1939-1975), hizo uso de la Educación como instrumento ideológico. Los maestros de las escuelas debían demostrar ser fieles al régimen y no haber tenido ninguna vinculación con la República, de manera que, muchos de los maestros que hasta entonces habían desarrollado funciones docentes, fueron sustituidos por excombatientes nacionales sin ninguna preparación para el cargo.

La enseñanza pública desaparece dando lugar a una escuela estatal y centralizada. Hasta 1950 la política educativa establece las siguientes bases:

- Depuración del personal docente y de las ideas.
- Inculcación de ideas y valores que aseguren la continuidad y defensa del nuevo régimen.
- Reincorporación de la Iglesia a labores docentes.
- Apertura del sistema educativo para todos aquellos que hayan luchado por el nuevo régimen y sean fieles al mismo⁴.

Desde este momento hasta la realización de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en 1970, la Educación adquiere mayor importancia. El Estado estaba resurgiendo y los avances económicos hacían necesaria una población con mayor preparación y más cualificada para la nueva sociedad capitalista. Por

³ Canellas, C. et al (1975) *Notas para un análisis histórico (1808-1936). El marco legal*. Cuadernos de Pedagogía, 9, p. 2.

⁴ Equipo de Estudios. (1975). *Panorámica de la educación desde la Guerra Civil. Periodo de 1936 a 1950. Cuadernos de Pedagogía, 9, p. 26-30.*

todo esto las escuelas tratan de dar respuestas a las necesidades económicas del país, generando una educación clasista. Para todos aquellos individuos que bien por falta de posibilidades económicas no pueden acceder a una educación privada y así mismo no pueden acceder a la pública por falta de plazas surge la enseñanza libre, que de un modo totalmente deficitario trata de dar respuesta a las demandas sociales.⁵

El Sistema Universitario era de carácter centralizado en la toma de decisiones. Las más importantes eran adoptadas por el Ministerio de Educación, quedando en manos de los rectores decisiones locales. González (1999)⁶ señala que en ese momento todas las universidades impartían lo mismo, el plan oficial correspondiente a la carrera, fijado por el Ministerio de Educación. Así mismo los títulos que otorgaban eran aprobados y oficializados por el mismo Ministerio.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, se presenta como la solución a todos los problemas de la Educación. Promulga la necesidad de la misma, para construir un país desarrollado y capaz de dar respuesta a las demandas económicas del momento. Pretende dar a la totalidad de la población la posibilidad de una educación digna.

Las movilizaciones sociales, en este momento, son numerosas y comienza a darse la lucha de clases. Aspectos que repercuten en la Educación ya que entre otros, comienzan a realizarse reivindicaciones educativas de autonomía y conflictos entre la educación privada y la pública.⁷

Tras la muerte del dictador llega la democracia y los cambios en el sistema educativo, la Ley General de Educación (L.G.E.) es analizada y criticada desde numerosos ámbitos de la sociedad.

⁵ Equipo de Estudios. (1975). Panorámica de la educación desde la Guerra Civil. Periodo de 1950 a 1970. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, p. 31-35.

⁶ Gonzalez , M.J. (1999). *La Universidad del Siglo XXI .Libertad, competencia y calidad*. Madrid: Círculo de empresarios.

⁷ Equipo de Estudios. (1975). Panorámica de la educación desde la Guerra Civil. Periodo de 1970 a 1975. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, p. 36-40.

2.- ÚLTIMAS LEYES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Tras el anterior enmarque histórico del sistema educativo, resulta imprescindible analizar las últimas Leyes de Reforma Educativa. Se trata de explicar, en este apartado, la situación actual conociendo cuáles son sus antecedentes legislativos, sin incidir demasiado en los entresijos legales existentes en torno a la educación.

Hay que tener en cuenta que para llegar a la actual normativa se han dado propuestas anteriores que se han ido modificando en función de los cambios político-sociales que se han sucedido. Algunos cambios han tenido mayor incidencia que otros, debido al tiempo de vigencia de las leyes, el tipo de preparación y de la inversión realizada en su momento. A esto hay que unir la preparación del profesorado y sus planteamientos ante estos cambios, ya que la rapidez en los cambios legislativos junto con la premura con la que se han realizado ha llevado al colectivo docente al hastío y a la desmotivación ante dichos retos. En los últimos años los cambios en cuanto a legislación educativa han ido unidos a los cambios de gobierno político, introduciendo novedades en función de los fines de la educación que persiguen. Así tenemos que de la L.O.G.S.E. a la L.O.D.E. han transcurrido un periodo muy corto de tiempo, como para consolidarse los cambios en la educación. Entre ambas legislaciones se creó la L.O.C.E. que no fue implantada debido a un cambio de gobierno.

2.1.- Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Esta Ley fue realizada durante la dictadura de Francisco Franco. Si bien durante el régimen la Educación era utilizada como un arma ideológica y como un instrumento de depuración de la sociedad española, mediante esta ley, se pretende reorganizar el sistema educativo para así tener una educación adecuada para un país desarrollado y moderno.

Desde su comienzo fue discutida y criticada desde la oposición, pero los ataques más duros llegaron con la transición, en la que la libre expresión resultaba una realidad. Esta Ley es tachada de ambiciosa ya que pretende dar soluciones rápidas a la situación educativa, adaptándola a la sociedad moderna, y de utópica, por no haber realizado un previo análisis social. Esta Ley fue establecida por medio de decreto y sin contar con la participación de la sociedad, y lo que resulta, más grave, sin contar con la población educativa⁸.

La LGE de 1970 recoge la ideología y la filosofía del momento:

“[...] Debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico [...]”⁹.

Vemos por consiguiente, que la L.G.E. del 70 está creada desde el derecho universal a la educación, con una finalidad práctica: la preparación de profesionales competentes para a la adecuación a una sociedad que demanda diversidad de profesionales, a la vez que eleva el nivel cultural de la sociedad en general.

La Educación estaba centralizada, siendo el Estado quién supervisaba todos los cambios y sugerencias realizadas en torno a la Educación. El momento político y social marca todas las iniciativas, bien fuesen educativas o administrativas:

⁸ Subirats, M. (1975). Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, p. 2-7.

⁹ B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, p. 11.

“[...] La flexibilidad que caracteriza a esta Ley permitirá las reorientaciones e innovaciones necesarias no ya sólo para la aplicación de la reforma [...] Tal flexibilidad no impide, sin embargo, la dirección por el Estado de toda la actividad educativa [...]”¹⁰.

Aunque la L.G.E. nace con la intención de ser flexible, ésta se dará en los aspectos prácticos de la reforma de la Educación, pero seguirá manteniendo su carácter centralizado en el Estado. Es decir, será el gobierno quien supervise los cambios en torno a la Educación.

Uno de los aspectos más positivos de esta ley es la generalización de una Educación básica gratuita, de manera que todos los ciudadanos entre seis y trece años puedan acceder a una educación de calidad:

“ [...] El periodo de Educación Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza”¹¹.

Con la filosofía que remarca la igualdad de oportunidades para todos, esta Ley obliga a la escolarización gratuita desde los seis a los trece años, pero esta gratuidad se ampliará a los demás niveles educativos. Lo que contribuyó al acceso a la educación post-obligatoria

¹⁰ B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, p. 15.

¹¹ B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, p. 14.

y la extensión de la formación a sectores de la sociedad antes excluidos de dichos niveles académicos al no poder financiarse los estudios. Con ello se forman nuevos técnicos que responden a la demanda industrial de obra de mano cualificada.

Lo anteriormente mencionado es recogido en la ley, atendiendo a las diferentes etapas junto con otros objetivos principales:

“Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida de trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad de estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una con las necesidades que plantea la dinámica de evolución económica y social del país.[...]”¹².

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma, acogándose a los objetivos anteriormente mencionados, establece que el sistema educativo estará formado por los siguientes niveles; Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria.

¹² B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, p. 13-14.

La Ley contempla diferencias en cuanto a la obligatoriedad y la organización de los diferentes niveles¹³, así podemos constatar:

En primer lugar la Educación Preescolar, que tiene carácter voluntario, no es obligatoria la asistencia a esta etapa. Su objetivo fundamental es el de capacitar un desarrollo equilibrado de la personalidad del niño.

Consta de dos niveles: Por un lado el Jardín de la Infancia, dirigida a niños de dos a tres años, en él se pretende dar una educación y desarrollar actividades similares a las del hogar. Y por otro la Escuela de Párvulos, que abarca niños de entre cuatro y cinco años, en la que se pretenderá despertar las capacidades del niño.

En segundo lugar la Educación General Básica, que Abarca alumnos desde los seis hasta los trece años, siempre y cuando se desarrolle dentro de los límites temporales establecidos. Tiene la finalidad de formar integralmente al estudiante, eso sí, tratando de adaptarse a las peculiaridades y capacidades de cada uno.

Consta de dos niveles: Por un lado de los seis a los diez años, en el que los alumnos recibirán disciplinas globalizadoras, y en el segundo nivel, hasta los trece años, en el que las materias a impartir atenderán a distintas áreas de conocimiento.

En tercer lugar el Bachillerato, nivel de carácter voluntario, en él se preparará al alumno para acceder a niveles superiores o a la Formación Profesional de Segundo Grado. Así mismo, el sujeto puede optar por incorporarse a la vida laboral. Abarca de los catorce a los dieciséis años; por tanto, tres cursos escolares, en los que además de recibir trabajar materias comunes el alumno obtendrá conocimientos de materias elegidas libremente en torno a una actividad técnico-profesional.

¹³ B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, p. 23-32.

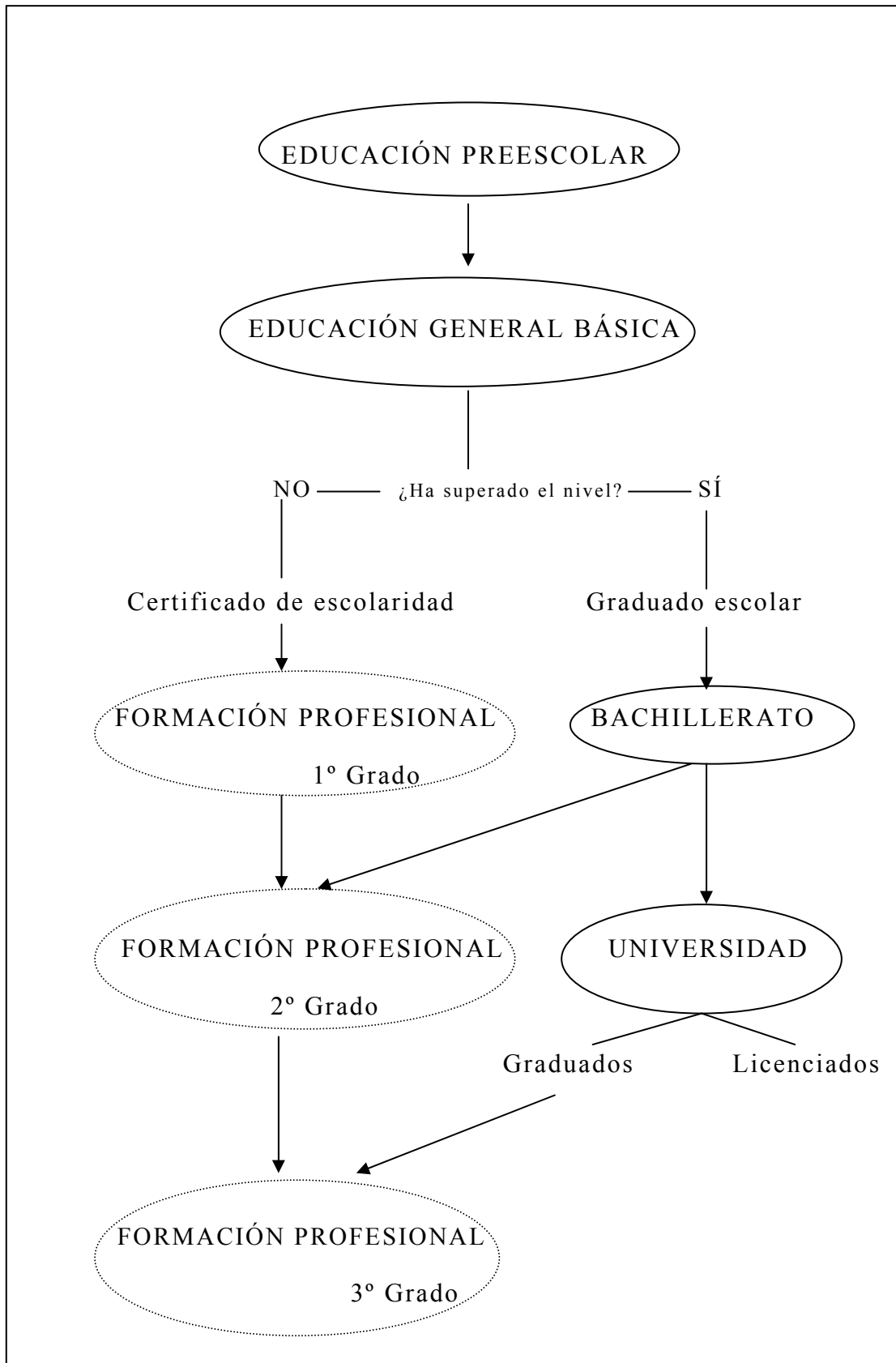


Fig. 3.1: Esquema explicativo del sistema educativo según la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Por último, la Educación Universitaria que, dependiendo de los estudios que desee realizarse, los estudios universitarios tendrán una duración de tres a seis años. Previa a la realización de los cursos concretos de cada disciplina, se ha de realizar un curso de orientación.

Mediante los estudios universitarios, se pretende preparar a la juventud promedio de una educación dirigida a formar profesionales requeridos por el país, fomentar el progreso cultural y contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo.

A pesar de que la Ley no contempla dentro de los niveles educativos la Formación Profesional¹⁴, resulta necesario explicar su organización, ya que mediante la implantación de la misma se pretende crear una sociedad más profesionalizada y constituye una oportunidad para un colectivo importante de la sociedad que bien no puede o no quiere acceder a la Educación Universitaria.

La Formación Profesional tiene una finalidad específica, que consiste en capacitar a los alumnos en la práctica de una profesión. A los distintos grados de estudios de este nivel se accederá en función del nivel académico obtenido hasta el momento¹⁵ y la realización de éstos dará la opción de retornar a estudios académicos siguientes.

Esta Ley no supuso tanto avance como su objetivo pretendía, por lo que en 1988 fue sustituida por la L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación).

2.2.- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.).

La L.G.E. establece la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación, si bien durante la escolarización básica se mantenía en gran medida la no discriminación de acceso, a los siguientes niveles resultaba

¹⁴ B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, p. 33.

¹⁵ Ver cuadro de la p. 7.

realmente difícil acceder, para algunos de los colectivos menos favorecidos al no contar con los medios económicos adecuados. De ahí la respuesta que se da a esta necesidad en esta nueva Ley.

Como su nombre indica, esta nueva Ley se centra mayoritariamente en el derecho de todos los ciudadanos a la Educación, aspecto recogido en su primer artículo:

“1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil para la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la educación general básica y, en su caso, en formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca”¹⁶.

Ante esta nueva reforma, los cambios que aparecen son más de aspectos ideológicos que de aspectos prácticos, ya que los niveles educativos se mantienen.

Los niveles de educación establecidos por la L.O.D.E son: Educación preescolar, Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional. Dentro de las disposiciones generales establece, en su artículo 9, el que los centros docentes serán regidos por esta ley, exceptuando a la universidad que se regirá por la L.R.U (Ley de Regulación Universitaria).

Los principales cambios que se pueden destacar son los siguientes:

“- creación de un tronco común, la E.G.B., que elimina las dos escuelas primarias que existían antes.

¹⁶ Embrid Irujo, A. (1990). *Legislación sobre enseñanza. Normativa general*. Madrid: Ed.Tecnos, p. 92.

- *la implantación de un bachillerato unificado y polivalente*
- *la institución de una Formación Profesional ligada al mundo laboral y universitario.*
- *la división en tres ciclos – diplomado, licenciado y doctor – de la educación universitaria.*
- *su fundamentación en tres criterios básicos: unidad, interrelación y flexibilidad”¹⁷.*

La L.O.D.E. atiende a una necesidad expresada por las diferentes comunidades autónomas del país de autorregulación. La atención a las singularidades regionales es recogida en el artículo 27, dando competencias a las mismas:

“2. A tales efectos, el Estado y las Comunidades Autónomas definirán las necesidades prioritarias en materia educativa, fijarán los objetivos de actuación del periodo que considere y determinarán los recursos necesarios, de acuerdo con la planificación económica del Estado”¹⁸.

Por tanto, en esta ley se contemplan las peculiaridades del territorio y la necesidad de las comunidades que sienten por incluir dentro del currículum general algunos contenidos específicos de su comunidad. Se trata, en definitiva, de una ley más abierta y flexible que las anteriores.

¹⁷ Embrid, A. & Bernal, J.L. (1989). *Manual de Legislación escolar. Teoría y práctica*. Zaragoza: Central de Ediciones, S.L., p. 153.

¹⁸ Embrid Irujo, A., *Ibid*, p. 100.

2.3.- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).

La L.O.G.S.E. está orientada a la consecución de fines tales como el desarrollo de la personalidad del alumno, la formación respecto a la pluralidad lingüística y cultural, la preparación al alumno para la vida social, y la formación para la paz y la solidaridad entre los pueblos¹⁹.

El Sistema Educativo que se establece pretende conseguir que los alumnos aprendan por sí solos, para ello establece dos regímenes de enseñanza, concretamente un régimen de enseñanza general y uno especial:

“Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:

a) Educación infantil.

b) Educación primaria.

c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.

d) Formación profesional de grado superior.

b) Formación universitaria”²⁰.

Las Enseñanzas de régimen especial son consideradas, fundamentalmente, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas de idiomas. De modo que el aprendizaje de disciplinas artísticas o de idiomas es considerado algo

¹⁹ Ibid, p. 133.

²⁰ Ibid, p. 135.

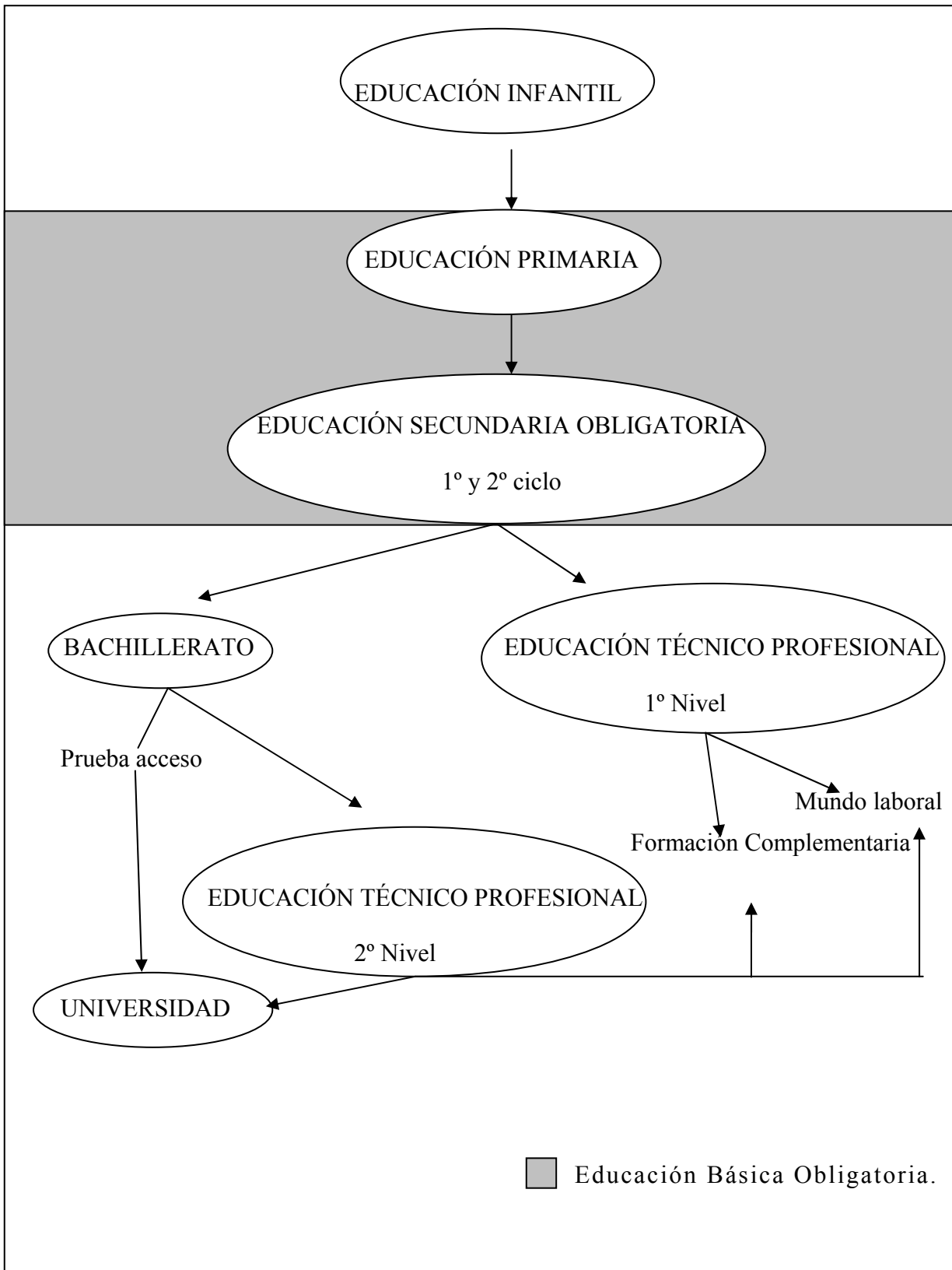


Fig. 3.2: Esquema explicativo del sistema educativo según la L.O.G.S.E.

Así mismo la Ley establece las siguientes características para cada nivel educativo²¹:

En la etapa de Educación Infantil, que se prolonga hasta los seis años, pretende desarrollar los ámbitos físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Señala la necesidad de colaborar estrechamente con los padres o tutores legales de los mismos.

Y consta de dos ciclos: el primero, se extiende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

En la etapa de Educación Primaria, comprendida entre los seis y los doce años, se imparte un total de seis cursos académicos. Se pretende proporcionar a los niños una educación común en torno a elementos culturales y lingüísticos.

Y consta de tres ciclos: siendo cada uno de ellos de dos cursos académicos donde las materias impartidas son de carácter global e integrador.

En la etapa de Educación Secundaria (E.S.O.), se incluyen por dos ciclos de dos cursos cada uno de ellos. Esta etapa será obligatoria hasta los dieciséis años. De esta manera se pretende que la edad de acceso al mundo laboral se atrase dos años con respecto a la Ley anterior, para que los jóvenes lleguen con una mayor preparación.

En el Bachillerato, formado por dos cursos académicos, se ofrece la oportunidad de elegir entre diferentes modalidades; artes, Ciencias de la naturaleza y de la salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología, como mínimo, que irán orientadas a la elección de estudios posteriores. De manera que los alumnos lleven adquiridos conocimientos específicos y necesarios para responder de una manera más eficaz a los estudios posteriores, bien sean estos la formación profesional o estudios universitarios.

²¹ Ibid, p. 138-148.

Por otro lado, la Formación profesional, formada por dos niveles de grado medio, acceso con la E.S.O. superada y F.P. de grado superior, acceso con bachillerato como mínimo. Debe capacitar a los alumnos para desarrollar una profesión, las empresas solicitan personal cualificado para desarrollar profesiones específicas para la buena marcha de la economía y del desarrollo tecnológico.

Finalmente en cuanto a la Educación Universitaria no queda reflejado ningún aspecto concreto, simplemente es mencionada como un nivel educativo más y se ajusta a lo contemplado en la L.R.U. (1983), que mencionaremos con posterioridad.

Las comunidades Autónomas siguen teniendo competencias propias, quedando divididas por territorios (M.E.C.), formado, por un lado, por autonomías dependientes del gobierno central en materia educativa y, por otro, otras autonomías como el País Vasco, que cuenta con competencias en cuanto a la preparación y desarrollo de proyectos y programaciones, bajo las directrices de la L.O.G.S.E., siendo ésta de rango superior.

2.4.- Ley Orgánica 10/2002, de 24 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.)

Con el fin de dar respuesta a las diferentes necesidades de la sociedad actual, moderna y tecnológica, se implanta la L.O.C.E.²². En ella se atiende a las dificultades que presenta la Educación para conseguir buenos resultados. Los ejes de ésta son los siguientes:

En primer lugar, considera necesario e imprescindible reforzar los valores del esfuerzo y la experiencia personal. Atribuye al desarrollo de dichos valores la mejora del sistema educativo. Así mismo remarca la importancia de reestablecer la disciplina y el respeto al profesor en los centros docentes.

²² B.O.E. (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Madrid: Imprenta nacional del Boletín del Estado, nº 307.

Como segundo eje menciona la necesidad de orientar el sistema educativo hacia los resultados. Señala la necesidad de la realización de la evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros educativos y del sistema en su conjunto para así poder orientar convenientemente los procesos de mejora.

La variedad de las trayectorias es el tercer eje de esta Ley. Así considera que se debe reforzar el sistema de oportunidades de calidad para todos, sea cual sea el nivel educativo.

El cuarto eje es el profesor. La L.O.C.E. destaca como de vital importancia la relación existente entre el profesor y el alumno, es el núcleo de la Educación.

En el quinto y último eje se atiende al desarrollo de la autonomía de los centros educativos. Con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el logro de buenos resultados los centros educativos cuentan con determinada autonomía, dentro el currículum los centros educativos cuentan con unas horas lectivas que pueden ser dedicadas a lo que estimen más oportuno. Siempre sin perder de vista el marco legal vigente.

Esta Ley no parece resultar útil para mejorar la calidad de la enseñanza y mejorar los resultados obtenidos por los alumnos de los diferentes niveles. Así Delval (2005)²³ considera que la L.O.C.E. y la L.O.U. constituyen un conjunto de propuestas vacías y que no dan respuesta a las necesidades de la sociedad actual. Entiende que esta Ley no da respuesta a las demandas sociales que contribuyen al desarrollo social y económico, no presenta grandes innovaciones pedagógicas. Por este motivo, sin llegar a ser implantada en su totalidad se realiza una nueva normativa educativa, que dé respuesta a las necesidades educativas sociales y empresariales.

²³ Delval, J. (2005). Más allá de las reformas. *Cuadernos de pedagogía*, n° 342.

2.5.- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.).

Mediante la implantación de esta ley lo que se pretende es realizar un cambio de filosofía, introduciendo nuevos principios educativos con el fin de crear un Sistema Educativo moderno y adaptado a la realidad comunitaria.

La L.O.E.²⁴ se basa en tres principios fundamentales: el primero de ellos persigue el proporcionar una educación de calidad para todos los ciudadanos sea cual sea su sexo y el nivel educativo en el que se encuentren escolarizados. Este principio atiende a la necesidad de mejorar los resultados académicos generales, y reducir el abandono de la educación básica sin la obtención del título. Se pretende que todos los ciudadanos desarrollen al máximo sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales al recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades personales.

Derivado de este primer principio surge el segundo, que alude a la necesidad de funcionar de manera cohesionada, es decir, todos los componentes de la comunidad educativa deben trabajar de manera conjunta. No se percibe la responsabilidad del éxito o fracaso sólo en la responsabilidad del estudiante, resulta importante, según la Ley, la implicación de toda la comunidad educativa. Esto implica a las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto, cada uno de los componentes tiene parte de responsabilidad en el resultado final del sistema educativo.

Como tercer y último principio esta ley adquiere un compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Se persigue una convergencia europea en cuanto a los sistemas de educación de los estados miembros de la Comunidad europea. Para ello la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación. Para ello proponen facilitar el acceso generalizado a la educación y la formación

²⁴ B.O.E. (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado, nº 106.

haciéndola más atractiva. Finalmente, persigue el objetivo de abrir los sistemas educativos al mundo exterior, creando una mayor conexión con el mundo laboral, formando a los alumnos en investigación, creando espíritu emprendedor, formándoles en idiomas extranjeros entre otros aspectos.

La L.O.E. señala la importancia de concebir la educación como un proceso de formación permanente, que se debe desarrollar a lo largo de toda la vida:

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. [...]”²⁵.

La L.O.E. persigue, por tanto, el bien general a partir de un bien individual. En la medida en que sus ciudadanos estén adecuadamente formados será más o menos competitiva una sociedad.

Con el fin de acercar la Educación a diversos grupos con distintas características, la L.O.E. concede a los centros docentes de cierta autonomía. Esta ley combina objetivos y normas comunes con la necesidad de autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes. De este modo se pretende que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades individuales.

Los niveles educativos se mantienen desde la ley anterior siendo éstos los siguientes: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, educación de

²⁵ Ibid, p. 17160.

personas adultas y educación universitaria. Así mismo contempla las enseñanzas de idiomas, enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas.

La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas. Por tanto, en los apartados posteriores analizaremos las normativas de dicho nivel educativo.

2.6.- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria (L.R.U.)

La universidad al igual que el resto de los niveles educativos ha pasado por distintos periodos históricos, lo que le ha supuesto una necesidad de adaptación a determinadas situaciones.

Así, en la II República, en un proyecto de ley de Bases de Reforma Universitaria, se atribuye a la Universidad las siguientes finalidades²⁶: En primer lugar la función informativa o docente; debiendo proveer al alumno de conocimientos generales y conocimientos específicos de cada profesión. Como segunda función se menciona la científica o investigadora y, finalmente, la función de difusora pública de la cultura.

Durante la dictadura franquista, la Universidad pierde todo su nivel crítico, sólo con la conversión de Universidad de minorías a Universidad de masas se consiguió resurgir el espíritu crítico de la Universidad²⁷. La Ley de Ordenación Universitaria promulgada en 1943, tal y como indica en su preámbulo, pretendía controlar el espíritu universitario y adaptarlo a las normas y el estilo del nuevo estado²⁸.

Durante la década de los 70 se da una situación de inestabilidad social, en este mismo periodo, en el que se consiguió el reconocimiento de la oposición, se toman medidas legislativas en torno a la Universidad: la Ley de Acceso a la Universidad y el Decreto de Participación

²⁶ Pérez Galán, M. (1976). La Universidad en la II República. *Cuadernos de Pedagogía*.

²⁷ Tierno Galván, E. (1976). "Vieja" y "Nueva" Universidad franquista. *Cuadernos de Pedagogía, supl. 4*.

²⁸ Sánchez, L. (1996). *Políticas de Reforma Universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Ediciones Peninsular.

Estudiantil. Durante la décadas de los 70 y los 80 la Universidad es concebida como un órgano generador de graduados²⁹

Desde la implantación de la L.G.E. el sistema educativo ha sufrido numerosos y sustanciales cambios. Sin embargo, el sistema universitario, no ha sufrido apenas variaciones, con la L.R.U. se realizan cambios de organización interna, dejando los niveles educativos universitarios del mismo modo que hasta ahora³⁰.

Mediante la implantación de la L.R.U. se pretende fomentar el desarrollo científico-técnico de la sociedad. La universidad debe ofertar titulaciones propias de la sociedad moderna. La universidad es concebida como un instrumento público, al servicio de la comunidad, siendo sus funciones las siguientes:

“a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.

c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

d) La extensión de la cultura universitaria”³¹.

El Proyecto de Ley de la L.R.U. contempla la necesidad de renovación de la vida académica de la Universidad , y considera que es desde dentro de las propias instituciones desde donde debe generarse el

²⁹ Marín, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Córdoba: servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

³⁰ Bach, C. (1989). *La nueva Universidad. Reforma de sus enseñanza*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

³¹ BOE nº 209, del 1 de septiembre de 1983.

cambio. La Universidad debe ser, en última instancia, la transformadora y renovadora de sí misma³².

Con el fin de organizar los estudios universitarios, en el artículo 30 de la L.R.U. se establece la siguiente estructura:

Primer ciclo, tras su superación se obtiene el título de Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero Técnico. Segundo ciclo, obteniendo el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero. Y finalmente tercer ciclo, obteniendo el título de Doctor.

En definitiva, la L.R.U. establece unos niveles de titulación universitarios muy concretos y basados en el mínimo de años académicos establecidos para la obtención de los mismos. Este modelo y el establecido en las Universidades Europeas no son los mismos. Por lo que en la actualidad se ha realizado una modificación de esta ley con el fin de establecer convergencia con dichas universidades.

2.7.- Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (L.O.U).

La universidad ante los avances tecnológicos y científicos ha debido transformarse y hacer frente a nuevos retos. Con el fin de mejorar la calidad docente, la investigación y la gestión universitaria se realiza una nueva normativa, la L.O.U.³³.

La Universidad debe formar a los estudiantes universitarios creando profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico. La sociedad exige así mismo una formación permanente que ayude tanto al desarrollo macroeconómico y estructural como a la autorrealización personal.

³² Mora, J.A. (1987). *Motivación y expectativas. (Análisis de las mismas en la población "Alumnos de primer curso del Distrito Universitario de Málaga)*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

³³ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (L.O.U.). Texto descargado el 17 de septiembre de 2007 de http://www.mec.es/mecd/atención/educación/hojas/E_SistemaEduc/e-1-2.htm.

La necesidad de modernización de la estructura universitaria, conlleva la creación de la L.O.U., persigue la mejora de los centros universitarios con el fin de que éstos se integren en el nuevo espacio europeo de manera satisfactoria.

Esta ley pretende dotar al sistema universitario de un marco normativo que estimule el dinamismo de la comunidad universitaria, generando de éste un bienestar, que así mismo influya positivamente en todos los ámbitos sociales:

“Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y en el rigor, que sea un referente para la sociedad española”³⁴.

Por tanto, la Universidad debe asumir el gran reto de ser un referente cultural para la sociedad actual. Para ello señala la L.O.U. la importancia de formar a nuevos investigadores y la movilidad de los mimos.

La Universidad debe tomar como protagonistas activos de su actividad a los estudiantes universitarios.

La L.O.U. señala las siguientes funciones de la Universidad:

“1.La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.

³⁴ Ibid, p.4.

2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de la vida ”³⁵

En torno a la docencia la L.O.U. señala la importancia de la libertad de cátedra, ateniéndose a los límites marcados por la constitución y el marco legislativo universitario.

Los estudios universitarios quedan estructurados como máximo en tres ciclos, La superación de los estudios proporcionará la siguiente titulación: Diplomado universitario, Arquitecto técnico, Ingeniero Técnico, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y Doctor, y las nuevas titulaciones que sustituyan a éstas.

En definitiva, la Universidad pasa a ser un estamento mucho más dinámico, que debe adaptarse a los cambios de manera eficiente y eficaz, para seguir siendo la referencia del desarrollo social y tecnológico. Sin embargo con el fin de adaptarse a la realidad y modernidad europea resulta preciso desarrollar una nueva ley que modifique la analizada en este momento. De este modo se facilita la movilidad entre los dicentes y los discentes de las universidades europeas, dando lugar a una población universitaria mucho más plural y enriquecedora.

³⁵ Ibid, p. 7.

2.8.-Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades³⁶.

Uno de los motivos por el que se decide realizar la modificación de la L.O.U. es el gran número de deficiencias detectadas en el funcionamiento de la misma³⁷. Así mismo los acuerdos tomados en política superior en Europa y el propósito de impulsar la investigación en la Unión Europea, hacen necesaria una reforma de la ley que regula el funcionamiento de las universidades.

Las enseñanzas universitarias se organizan a partir de este momento en tres ciclos: Grado, Master y Doctorado. Esta modificación se realiza con el fin de adaptar el sistema actual al espacio europeo.

Las universidades contarán con mayor autonomía a la hora de realizar sus programas, pero deberán rendir cuenta sobre el cumplimiento de sus funciones. Deben promover y contribuir a la creación de una Europa plenamente integrada en la sociedad del conocimiento.

El informe del Consejo de la Unión Europea (Council of the European Union)³⁸ destaca las metas de la creación de un Espacio de Europeo de Educación Superior:

“[...] Se destacan “ambiciosas” propuestas: mejorar la calidad y efectividad de la educación y a los diferentes sistemas educativos, adaptar la educación y la formación a un mundo en constante cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje se extiende durante todo el proceso vital (world of lifelong learning), fortalecer la

³⁶ Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado, nº 89.

³⁷ Arroyo, L. et al (2002). *Contrarreforma de la Universidad. La LOU, una oportunidad perdida*. Universidad de Castilla La Mancha.

³⁸ http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pgf

cooperación entre los países europeos, o facilitar la adquisición de competencias clave (key competences) ”³⁹.

Al igual que la L.O.E. marca la importancia del compromiso y el trabajo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa, esta modificación señala la importancia de potenciar el papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario. Así habla de un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ampliándose la formación a todo el proceso vital. Mediante la Convergencia Europea se trata de crear unos profesionales que cuenten con unas competencias concretas, adaptadas a las labores que deben desarrollar; unas competencias que sean útiles y contribuyan a la mejora y el desarrollo social en un entorno local, nacional y europeo⁴⁰.

Las universidades deben crear unos profesionales capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema educativo y tecnológico. La universidad es concebida como el motor de la sociedad del conocimiento, creando así un desarrollo social y económico. Para que se dé este avance resulta importante que la universidad cree espacios conjuntos con los sistemas de producción del país, de manera que los avances se materialicen en avances tecnológicos y científicos. Mediante la Carta Magna redactada en 1988 en Bolonia, se destacaba la importancia de la creación y transmisión de la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Por tanto se da un compromiso entre la Universidad y la sociedad, para que ambas avancen conjuntamente⁴¹.

Se plantea un reto importante para la universidad debe transmitir unos valores a sus alumnos, de manera que éstos creen una sociedad tolerante e igualitaria.

³⁹ Caballero, M.A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. REOP., vol.18, nº 2, p. 168.

⁴⁰ De Miguel, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

⁴¹ Calcines, V. y Freire, M.J. (2002). “La Universidad Española ante los nuevos retos” en Rodríguez, R. (2002). *Reformas de los Sistemas Nacionales de Educación Superior*. A coruña: Netbiblo, S.L.

En definitiva, la universidad no debe limitarse a la mera transmisión del saber; debe generar opinión. La universidad debe ser un ejemplo de desarrollo y avance para la sociedad, ya que en ella se desarrollan y cimientan los cambios. La universidad debe ser dinámica e innovadora para ser percibida por la sociedad como el eje de los avances científicos, tecnológicos y sociales. La universidad debe ser la impulsora de los cambios sociales mediante la investigación y el desarrollo, para ello deberá cuestionar las diferentes teorías y situaciones actuales, buscando respuestas más actuales y válidas para la sociedad moderna.

Sin embargo todos estos cambios resultan de gran dificultad, ya que no se trata sólo de reformar la institución, es preciso cambiar el espíritu de la misma⁴². Sin este cambio de mentalidad resultará infructuoso cualquier esfuerzo por hacer de la universidad un órgano abierto y que promulgue la formación permanente y el avance social.

⁴² Porta, J. y Lladonosa, M. (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

RESUMEN

El sistema educativo español, al igual que la sociedad española, ha sufrido numerosos cambios, desde la idea de una educación que sirva a los intereses políticos de un estado a una educación en el que el centro de la acción educativa es el alumno. En función de los cambios políticos se han promulgado nuevas leyes, cada vez más centradas en el avance social, humano y tecnológico.

Mediante las diferentes leyes educativas se ha pretendido crear una sociedad del conocimiento, dándose numerosos avances en cuanto a la igualdad y la accesibilidad a la educación. Especialmente las últimas leyes promulgadas han pretendido acercar la educación a todos los miembros de la sociedad, pero además se pretende que sea una educación de calidad, adaptada a los nuevos retos que la globalización nos impone. Para ello se han formado incluso comités evaluadores de la calidad de la educación, que velarán por que la práctica educativa sea de calidad.

Otra gran evolución realizada por las leyes educativas es la implicación de toda la comunidad educativa dentro del sistema educativo. El eje de la educación deja de ser el profesor y la mera transmisión de los conocimientos para tomar mayor importancia el propio alumnado con toda la comunidad.

La Universidad siempre ha sido concebida como el eje de la investigación y del avance social y tecnológico. Sin embargo ahora se contempla la importancia de ser un órgano flexible y dinámico, capaz de adaptarse y generar cambios los cambios. La Universidad debe ser ejemplo de dinamismo y modernización, tanto a nivel académico como científico. El estilo de enseñanza-aprendizaje universitario debe perseguir la autogestión del alumnado en todas sus facetas, es decir, una educación integral donde se respeten y potencien todas las dimensiones de la persona. Tal y como nos sugiere Biggs en su teoría de la motivación para el aprendizaje.

Un gran reto al que se enfrenta la universidad es la Convergencia Europea, mediante ella se pretende que el sistema educativo universitario sea mucho más flexible y que persiga un aprendizaje autónomo en sus alumnos. Se pretende crear individuos capacitados para realizar determinadas funciones profesionales y capaces de hacer frente a nuevos retos, que estén en formación continua a la vez que se desarrolle plenamente sus capacidades y competencias.

La movilidad tanto de los estudiantes como de los docentes universitarios resulta un punto de cambio. Mediante la movilidad se pretende contar con un acceso mayor a nuevos conocimientos y a nuevas tecnologías. Para esto hace falta que el alumnado universitario sienta la necesidad de mejorar, de superar sus capacidades y desear hacer frente a los nuevos retos; por tanto debe contar con un elevado nivel de motivación intrínseca. Así mismo el entorno debe resultarle motivador y facilitarle el acceso a nuevos conocimientos, aportando el componente activador de la motivación extrínseca. Tal y como veremos en la Teoría Atribucional de Weiner.

Por tanto, de una manera u otra todas las leyes promulgadas en los últimos años pretenden mejorar la capacitación social y crear una sociedad más crítica, autónoma y dinámica. Una sociedad capaz de hacer frente a los cambios sociales y tecnológicos.

CAPÍTULO 4

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4

MARCO TEÓRICO

1.- LA MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO.

1.1.- Teoría Atribucional de Weiner.

1.1.1.- Principios de las teorías motivacionales.

1.1.2.- Percepción de causalidad.

1.1.2.1.- Estructura de la percepción de causalidad.

1.2.- Teoría de motivación para el aprendizaje de Biggs

2.- EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

2.1.- Análisis del rendimiento académico.

2.1.1.- Proyección del rendimiento académico.

2.1.2.- Tipos de rendimiento académico.

2.1.3.- Factores influyentes en el rendimiento académico.

2.1.4.- Modelos de predicción del rendimiento académico.

RESUMEN.

Con el fin de enmarcar la investigación en el presente capítulo analizamos las Teorías de la Motivación de Weiner, más concretamente el aspecto atribucional, y la Teoría de Motivación del Aprendizaje de Biggs. Ambas teorías aplicadas al ámbito universitario y a la realidad de este nivel educativo, responden de manera actual a la realidad educativa y más concretamente la universitaria. Si bien Weiner realiza un estudio de la motivación en diferentes niveles educativos, Biggs centra sus estudios principalmente en los estudios superiores. Por tanto, veremos lo importante que es que el alumno universitario atribuya sus éxitos al esfuerzo y a la labor que está realizando y que se sienta parte de su aprendizaje, que asuma la responsabilidad del mismo. En la medida en la que un alumno se encuentre motivado para el aprendizaje, los resultados académicos pueden ser mejores que si considera que es algo que escapa a su control.

1.- LA MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Tanto Weiner como Biggs nos muestran que el nivel de motivación de los alumnos puede marcar el éxito o fracaso de los mismos en cualquiera de las etapas educativas. Pero en la etapa universitaria el alumno debe contar con un buen nivel motivacional para conseguir ser autónomo y así poder obtener el éxito universitario. Weiner centra su teoría en la atribución, en la medida en la que el alumno asuma el éxito o el fracaso de su estudio, conseguirá ir superando los nuevos y variados retos a los que la enseñanza universitaria le va a someter. Si el alumno no asume como propio el éxito o fracaso, puede considerar que no está bajo su control la consecución de los estudios universitarios y abandonar.

Biggs, por su lado, señala la importancia de hacerle al alumno universitario participe de su aprendizaje y responsable del mismo. En definitiva, éstos deben asumir la responsabilidad del proceso de

aprendizaje, autoatribución, que van a desarrollar en esta etapa universitaria.

Pasemos a estudiar de manera individual a ambos autores y sus teorías motivacionales:

1.1.- Teoría Atribucional de Weiner

La teoría motivacional de Weiner se centra en diferentes aspectos, siendo uno de los más importantes para este autor la atribución, es decir, cómo percibimos la causalidad de los acontecimientos y de sus consecuencias. En base a dichas atribuciones el sujeto se encontrará más o menos impulsado o motivado a realizar ciertas conductas.

Weiner no fue el primer investigador que centró su teoría en la atribución, otros autores también lo hicieron: Heider (1958)¹, James & Davis (1965)¹ y Kelley (1973)¹ entre otros. Las diferentes teorías de la atribución tratan de explicar cuál es el por qué de las conductas.

La atribución se basa, en la observación, puede tratarse bien de una autoatribución o de una heteroatribución, dependiendo de si se realiza un juicio causal de uno mismo o de otra persona. No todas las personas realizan las mismas atribuciones ante un mismo suceso, ya que cada una es un mundo particular y percibe las cosas de diferente manera.

“una atribución es la inferencia que un observador hace sobre las causas de la conducta de otras personas o de uno mismo”².

¹ Weiner, B & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.15, nº1, p. 1-20.

² Bar-Tal, (1978) en Navas, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas. (Aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de educación, p. 29.

Por tanto, las atribuciones pueden ser consideradas como la explicación que le da el sujeto a un acontecimiento determinado. Tal y como veremos posteriormente, esto hará que el sujeto viva los acontecimientos de una determinada manera y este le hará actuar en consecuencia³.

1.1.1.- Principios de las teorías motivacionales.

Tras analizar numerosas teorías motivacionales Weiner llega a una serie de conclusiones mediante las que determina cuáles son las características que debe cumplir una teoría psicológica para ser considerada como una teoría de la motivación.

Toda teoría de la motivación, según Weiner (1986), debe cumplir los siguientes principios⁴:

- a) Estar basada en un concepto diferente a la homeostasis.

Entre 1920 y 1950 las teorías que dominaban el campo de la motivación eran el Psicoanálisis y el Conductismo. Ambas estaban inmersas en la siguiente proposición: El ser humano, el individuo se esfuerza por liberar las tensiones internas. Su principio fundamental es el siguiente; cualquier derivación o cambio del equilibrio conlleva o produce una fuerza motivacional dirigida a retroceder al *equilibrio interno*. Este equilibrio es temporal y pasajero, debido a la naturaleza cíclica de las necesidades naturales.

Los principios homeostáticos controlan la viscerogenética y el comportamiento instrumental dirigido a la consecución de un objetivo, de manera que todas las acciones realizadas por el individuo están dirigidas por la necesidad de recobrar el equilibrio interno.

³ Struthers, C.W., Weiner, B. & Allred, K. (1998). Effects of Casual Attributions on Personnel Decisions: A social Motivation Perspective. *Basic and applied social psychology*, 20(2), p. 155-166.

⁴ Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

b) Abarcar más que el Hedonismo.

Una teoría de la motivación no puede ceñirse únicamente en el principio de placer-displacer (si al realizar una conducta se disfruta con ella y se consigue placer, entonces se repite, por el contrario si lo que produce es displacer no se repetirá la conducta).

Se evoluciona y se pasa de estudiar lo infrahumano a estudiar acciones humanas, el aspecto no hedonístico, tanto de las acciones como del pensamiento. Una de las más importantes de estas nuevas “fuerzas de motivación” es el deseo de entender el medio y a uno mismo, este aspecto puede ser denominado dominio cognitivo. Es decir, tratar de dar una respuesta al por qué de las cosas y de nuestros actos.

Las metas de la motivación están a menudo interrelacionadas y son complementarias. Por ejemplo, una persona que padece cáncer tiende a compararse con enfermos que tienen enfermedades más graves o que están en peor estado que ellos. Esta es una de las razones que lleva a creer que la recuperación está incluida en el principio del placer, la búsqueda de información está influenciada por la autoestima y por la necesidad de autoprotegerse de la ansiedad. Al compararse con enfermos que se encuentran en peor estado el sujeto aumenta su autoestima lo que le hará enfrentarse con más fuerza a la enfermedad y luchar por una recuperación. Por otro, lado puede llegar a sentir lástima por aquellos que se encuentran en peor situación, olvidándose o relegando a un segundo plano su propio dolor y ansiedad.

c) Presentar una línea completa de los procesos cognitivos

Partiendo del behaviorismo, en el que se considera que las creencias y los procesos mentales determinan la acción humana, se debe tener en cuenta que, por ejemplo, en el comportamiento de los estudiantes, y como consecuencia también de su estudio, toman parte los

procesos mentales (búsqueda y recuperación de la información, atención, memoria, categorización, juicio y toma de decisiones).

En la parte central de una teoría de la motivación se debe encontrar el funcionamiento cognitivo entendido como funcionamiento del comportamiento.

La concepción cognitiva de la motivación fue planteada en un principio por Tolman (1925)⁴, Lewin (1935)⁴, Rotter (1954)⁴ y Atkinson (1964)⁴. Estos autores se centraban en la expectativa de la consecución de una meta como el mayor o principal determinante de la acción. Pero se olvidaron, desafortunadamente, de otros procesos y estructuras mentales, así como de la influencia de éstos en la conducta. Esto hace que estas teorías no sean válidas para explicar en la actualidad la conducta humana.

Según Weiner casi todos los pensamientos y sensaciones significativas son conscientes y conocidas por las personas. La propia experiencia y la conciencia de éstas juegan un papel muy importante en la motivación.

d) Estar interesada por la Experiencia Consciente

La motivación ha estado unida al estudio de la conducta manifiesta. Pero nosotros experimentamos, sentimos y pensamos al mismo tiempo que actuamos.

Una teoría de la motivación es responsable de explicar el estado experiencial del organismo y el significado de la acción.

Weiner afirma (1986) lo siguiente:

“Associatted with this position is my belief that many (but not all) significant thoughts and feelings are conscious and known by the actor”⁵.

Las experiencias previas y los sentimientos que estas conllevan, marcan las posteriores experiencias del sujeto. A la hora de actuar tenemos en cuenta si anteriormente hemos pasado por una situación similar o no, como nos ha hecho sentir... y, en función de estos determinantes que forman parte de nuestros recuerdos y esquemas mentales, actuaremos.

Por tanto, todas las experiencias que vivimos a lo largo de la vida nos hacen percibir las nuevas experiencias de una manera determinada. Dentro de todas las experiencias unas determinarán en mayor medida nuestro futuro, nuestras vivencias que otras. Esto está determinado por el recuerdo que tengamos de dichas vivencias.

e) Incluir el “Self”

Está probado por medio de muchos indicadores que el “self” (personalidad) juega un papel muy importante en la motivación: muchas acciones conllevan un cambio en la autoestima; una determinada personalidad marca generalmente un tipo concreto de pensamientos y de conductas; se tiende a mantener una auto-consistencia individual con los propios actos; y la auto-percepción provee la unión necesaria para la estabilidad personal y la conducta a lo largo del tiempo.

John Marshall Reeve⁶ señala la relación existente entre el self y la motivación de la siguiente manera: Existen dos nexos de unión:

⁵ Weiner, B., Ibid, p. 8.

⁶ Reeve, J.M. (1999). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.

El primero, considera al self como una estructura cognitiva que está presente y es constante en todas las acciones. En este apartado se hace referencia al estado actual y presente en el que se encuentra el individuo al realizar determinada actividad, determinando la manera de enfrentarse a ella. Como segundo nexo señala la necesidad del self de recoger un feed-back que sirva para reafirmar el autoconcepto con el que cuenta.

La personalidad no ha sido tenida en cuenta en el estudio de la motivación por parte de algunas escuelas, como el behaviorismo o el cognitivismo; ya que para estas escuelas la personalidad no resultaba ser determinante en la motivación. Sin embargo, no debemos olvidar el hecho de que la motivación está en parte determinada por la personalidad⁷.

f) Incluir línea completa de emociones.

En general, las teorías de la motivación han prescindido de las emociones, teniendo, únicamente, en cuenta el placer y el dolor. Si bien es cierto que Atkinson (1964)⁸ se centra principalmente en emociones tales como el placer o el dolor, en su teoría de la motivación de logro aparece recogida esta dimensión: el acercamiento o la evitación de una meta, en parte depende de las anticipaciones afectivas de orgullo y vergüenza.

El estudio de la motivación y la emoción deben y pueden estar profundamente ligados. La experiencia personal ofrece un numeroso y diverso grupo de emociones, que están interrelacionadas con el pensamiento y la conducta.

⁷ Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). Amotivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, p. 237-288.

⁸ Ames, R & Ames, C. (1984). *Research on motivation in Education, Voll: student research*, California: Academic Press.

Por ello Weiner⁹ (op.cit) trata de demostrar las relaciones existentes entre los tres aspectos en el que divide la psicología: lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.

g) No ser ni demasiado general ni demasiado precisa.

Weiner (op. cit.) argumenta que si una teoría de la motivación es demasiado general, como el Psicoanálisis, contará con poca exactitud. Así mismo una teoría de la motivación excesivamente precisa, como el conductismo, la teoría contará con poca capacidad de generalización o globalización.

Por tanto, una teoría de la motivación debe ser lo suficientemente concisa como para permitir una generalización. La conducta humana es cambiante, en ella influye el entorno y el sujeto. Por tanto si la teoría es demasiado concisa no permitirá realizar generalizaciones. Así mismo si la teoría es demasiado general costará realizar una concreción y será difícil aplicarla a las conductas humanas.

h) Contar con relaciones empíricas fidedignas.

Este principio se refiere debe ser replicable. Es preciso contar con un laboratorio o cualquier otro emplazamiento en el que se pueda poner en práctica la teoría empíricamente. En las ciencias naturales esta práctica empírica es una realidad, en el campo de la psicología se pretende que llegue a ser igualmente una realidad palpable. Precisamente si las teorías de Skinner fueron tan aceptadas, es por la experimentación en la que se basaron.

Las teorías de la motivación, según Weiner (op.cit) han sido deficientes en este aspecto; por ejemplo, tanto Lewin (1935)⁴ como

⁹ Liu, J.H., Karasawa, K. & Weiner, B. (1992). Inferences about the causes of positive and negative emotions. *PSPB, VOL 18, 5, p. 603-615.*

Atkinson (1964)⁴ al tratar temas como la realización de tareas completas o incompletas, no realizaron experimentación; por tanto, sus datos no son replicables empíricamente, adolecen de fiabilidad.

- i) Estar basada tanto en leyes generales como en las diferencias individuales de las personas.

Los estudios, realizados por distintos autores, que se han centrado en el análisis de la motivación olvidaron diversos rasgos, como la influencia del entorno o la influencia de las individualidades de los sujetos:

Atkinson (1964)^{4,10} se centró en el análisis del individuo a la hora de estudiar la motivación, no tuvo en cuenta la influencia del entorno. En cambio, Weiner sostiene que no para todos los individuos una misma tarea (jugar a baloncesto, a tenis...) conlleva un mismo grado de motivación, la intensidad de la motivación depende en parte de los intereses del individuo, pero no debemos olvidar que el entorno, también, ejerce una gran influencia.

Rotter (1954)⁴ estudió el aprendizaje social y la unión que existe entre ésta y las diferencias individuales designadas por el locus de control. Este autor se centró más en leyes generales que en diferencias individuales.

Weiner (op.cit) afirma que resulta más conveniente comenzar el estudio por leyes generales que hacerlo por leyes concretas, centradas en las diferencias individuales. Esta afirmación se basa en la dificultad existente a la hora de realizar las mediciones de características individuales, como la autoestima o la personalidad, y de la especificidad situacional de la conducta.

¹⁰ Navas Martínez, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas. (Aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Educación.

- j) Incluir de manera secuencial (histórica) las relaciones de causalidad.

Se deben presentar los determinantes de la teoría de manera secuencial, ya que no pueden darse de manera simultánea (fig.1).

Primero se ha de tener una expectativa o un valor para que se de la conducta, esto se entiende de la siguiente manera:

Para que se dé una conducta resulta necesario que se le atribuya un valor a esa conducta y se tenga una expectativa determinada. Sin embargo, aunque están totalmente interrelacionados tanto el valor como la expectativa y la conducta, no se dan en la misma medida y en el mismo momento.

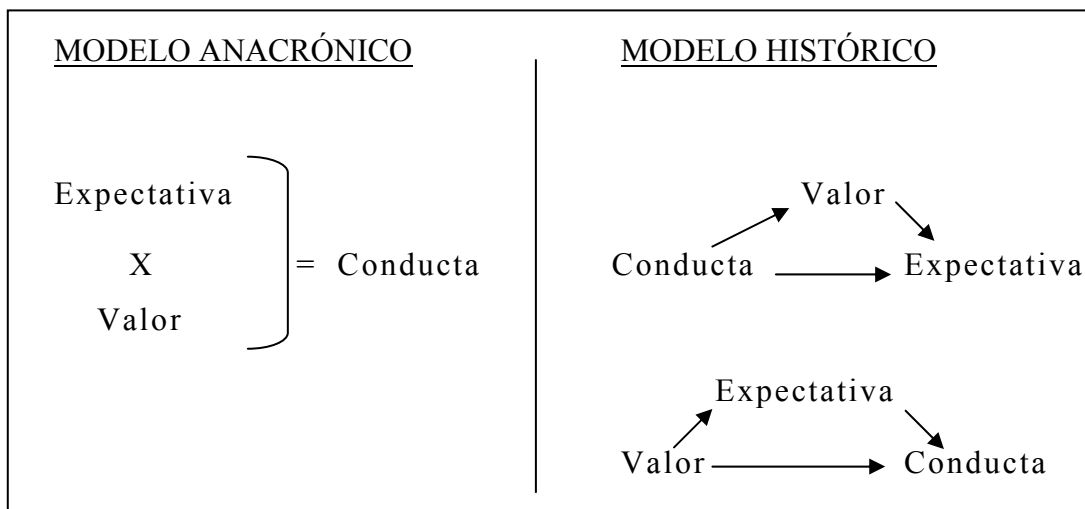


Fig.4.1: Aproximación anacrónica e histórica de la motivación¹¹

Puede haber una expectativa de éxito que haga que valoremos mucho la consecución de una conducta o por el contrario puede que consideremos que es difícil lograr el éxito le damos poco valor a la consecución de la conducta. Aunque el hecho de desear algo nos puede hacer valorar de manera importante una conducta, por tanto, en este caso el valor influye en la expectativa de éxito y en la conducta.

¹¹ Weiner, B., Ibid, p. 12.

Pongamos un ejemplo, queremos comprarnos un coche nuevo (expectativa) pero ahora estamos pasando una mala situación económica, podemos realizar diferentes actos dependiendo de la importancia que tenga para nosotros (valor): podemos conseguir el dinero a pesar de prescindir para otros necesidades vitales o podemos considerar que resulta más adecuado esperar a que se soluciones nuestra situación económica, valorando el coche como menos importante.

En caso de darse primero el valor, necesidad de comprar un coche para conservar el trabajo, consideraremos qué expectativas tenemos de conseguir el dinero suficiente como para comprarlo.

Es decir, en la teoría de expectativa valor, si el valor que se le otorga a la conducta está influida de manera positiva por la expectativa que se tiene (uno quiere lo que puede tener), o si el valor influye de manera positiva en la expectativa (tratar de conseguir aquello que se quiere), entonces la atemporalidad resulta imposible.

- k) Explicar las acciones racionales e irracionales, utilizando los mismos conceptos para ambos.

La conducta humana resulta muy compleja y variada. Podemos encontrarnos ante acciones y conductas totalmente racionales: como la selección de estrategias de control del estrés; el procesamiento de la información que recibimos del entorno. Pero, a su vez, existen conductas humanas que son irracionales: mala utilización de la información que recibimos, realizar planes de control de estrés sin haber realizado una adecuada selección de estrategias^{4,8}.

Una buena teoría de la motivación debe tratar de explicar tanto las conductas racionales como las irracionales utilizando los mismos términos, con el fin de clarificar y no crear confusión.

1) Considerar el esfuerzo para el logro y las metas asociadas.

El esfuerzo que se realiza para conseguir una meta muy deseada no será el mismo que se realiza para lograr una meta indiferente. Por tanto, se debe tener en cuenta que el esfuerzo que se realiza está directamente relacionado con la meta a lograr.

En la medida en que la meta a lograr por el sujeto le resulte interesante y se sienta atraído por ella, el esfuerzo por conseguirlo resultará permanente y constante. Por ejemplo, un estudiante que realiza estudios universitarios que no le atraen, pero los realiza porque la nota media no le permitía estudiar lo que él quería, seguramente le resultará más costoso mantener el esfuerzo necesario para sacar adelante los estudios y será irregular en su rendimiento.

Si bien todas las teorías motivacionales, según Weiner, deben cumplir estos principios básicos, no resultan suficientes para explicar la motivación y las atribuciones causales que realiza el individuo de sus propias acciones. Resulta imprescindible ahondar en la percepción de causalidad para poder entender la teoría atribucional desarrollada por Weiner.

1.1.2.- Percepción de causalidad

Uno de los ejes principales de la Teoría Atribucional de Weiner es la percepción de causalidad. La manera en la que el sujeto atribuya la causa de los resultados de su conducta determinaran posteriores acciones. Debemos analizar este término de modo concreto, para así poder comprender dichas teoría.

Weiner (op.cit.) entiende por “causa”: la respuesta que se da a la pregunta. ¿Por qué?”. La causa aclara cuestiones tales como: ¿por qué no me dejan jugar con ellos?, ¿por qué apruebo? Weiner contempla que es lo mismo hablar de causa que de razón.

Considera que el pensamiento y la exposición de la atribución es muy importante en nuestra vida cotidiana. El pensamiento causal está compuesto por:

- Percepción causal de logro-éxito-fracaso. Es decir, percibimos la causa del éxito o fracaso de la conducta. Como ya se ha comentado antes la manera en la que percibimos dicha causa nos hará enfrentarnos a las próximas experiencias de una manera determinada. Dependiendo de cómo percibamos la posibilidad de éxito o fracaso en la realización de la conducta la realizaremos o no.
- Percepción causal de no logro - contextos relacionados. Si los contextos en los que se dan las conductas son similares el sujeto puede realizar una generalización y considerar que no es capaz de realizar una tarea. Por tanto, habrá que tener en cuenta que el sujeto puede incluso desarrollar una indefensión aprendida y no hacer frente a nuevas situaciones por que considere que no va a ser capaz de realizar la tarea que se le encomienda, al haber fallado en una situación similar.

Weiner^{4, 12,13} afirma que:

¹² Rudolph, U., Roesch, S.C., Greitemeyer, T. & Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation. *Cognition and emotion*, 18 (6), p. 815-848.

¹³ Weiner, B. (1980). A Cognitive (Attribution) – Emotion – Action Model of Motivated Behavior: An Analysis of Judgments of Help-Giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, 2, p. 186-200.

Weiner, B. (1993). On Sin versus sickness. A theory of Perceived Responsibility and Social Motivation. *American Psychologist*, vol. 48, 9, p. 957-965.

Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement striving. *Review of Educational Research*, vol.64, 4, p. 557-573.

Primero, que, los individuos buscan y pueden crear atribuciones por medio de una amplia variedad de aspectos motivacionales. Un fracaso inesperado en un evento importante para el sujeto, conlleva un pensamiento causal.

En segundo lugar afirma que un número infinito de atribuciones causales son asequibles en la memoria.

En tercer lugar afirma que las atribuciones causales activadas en cada momento difieren. Por ejemplo, las causas de la pobreza difieren del hecho de fallar un examen. Un hecho probado es que cuanto más similares son las actividades a considerar, más similares son las explicaciones causales, bien sean de resultados positivos o negativos.

Y finalmente afirma que dentro de una actividad particular hay un número de causas relativamente pequeño que sobresalen de entre el resto. Las causas que principalmente destacan son las habilidades y el esfuerzo realizado.

En estos cuatro puntos se resume la concepción de causalidad realizada por Weiner. Posteriormente, se ampliarán específicamente cada uno de estos aspectos, ya que de este modo lograremos aplicar la percepción de causalidad a la realidad que nos ocupa en esta investigación, la motivación, el aprendizaje y el rendimiento universitario. Durante el presente análisis se ha desglosado el término causalidad de manera genérica y muy general, hablamos de sujetos de modo global. Pasemos a ahondar más en el término y en la realidad que nos ocupa.

1.1.2.1.- Estructura de la percepción de causalidad

Hasta llegar al esquema actual de la percepción de causalidad que ha desarrollado Weiner, ha sido preciso un largo estudio por medio del cual la teoría ha evolucionado. De este modo se irán adhiriendo nuevas dimensiones:

La primera dimensión está compuesta por factores internos y factores externos

El creador del pensamiento atribucional fue Fritz Heider (1958)^{4,6}. Este afirmaba que la causa o el por qué de una conducta está en función de un conjunto de condiciones, factores propios de la persona y factores propios del ambiente. Realiza una dicotomía, persona versus medio. Es decir, factores internos y factores externos; siendo ésta, por tanto, la primera dimensión de la percepción de causalidad.

Cuando un estudiante, sea del nivel o curso que sea, realiza una tarea determinada entran en juego tanto factores internos (habilidades, hábitos de estudio) como externos, propios del medio (facilidad de la tarea, un buen instructor).

Esta idea de la diferenciación entre lo interno y lo externo está totalmente reconocida desde 1965. Desde que Heider desarrolló la idea, varios han sido los autores que la han defendido y desarrollado: Rotter (1966)^{4,14}, Schachter (1971)⁴, Weiner (1971)⁴ y Collins (1973)⁴ entre otros.

La estabilidad es la segunda de las dimensiones:

Weiner et al (1971)¹⁵ dieron respuesta a la necesidad de una segunda dimensión de causalidad con el fin de determinar aun más las causas motivacionales. Esta necesidad respondía al presupuesto de que las causas internas de la conducta fluctúan, ante una misma situación, mientras que otras se mantienen constantes.

Heider, consideró la habilidad como una capacidad constante, otros factores causales como el esfuerzo son variables dependiendo del momento o de la tarea.

¹⁴ Richardson, A. G. (1995). Academic locus of control of university students: A caribbean case study. *Perceptual and Motor Skills*, 81, p. 1388-1390.

¹⁵ Weiner, B. et al (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner caracteriza las causas que considera más relevantes o dominantes en la relación de atribución de logro: contextos, conocimientos (namely)¹⁶, habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y suerte en un cuadro de doble entrada:

Causas	INTERNAS	EXTERNAS
ESTABLES	Capacidad	Dificultad de la tarea
INESTABLES	Esfuerzo	Suerte

Cuadro 4.1: Esquema 2x2 de la percepción causal

El presente cuadro atiende a las siguientes variables: La capacidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo y la suerte.

En primer lugar, analizaremos la *capacidad*: ésta se concibe como una causa estable, el sujeto cuenta o no con ella en un grado determinado. Por tanto si es propia del sujeto e innata será estable e interna.

En segundo lugar la *dificultad de la tarea*: ésta se considera que la dificultad de realizar una tarea es estable ya que es la misma tarea para todos los sujetos y es algo externo al sujeto.

En tercer lugar el *esfuerzo*: éste es concebido como inestable e interno, es decir no siempre se realiza el mismo esfuerzo ni con la misma intensidad. Al tratarse de la energía que el propio sujeto pone en marcha, estamos hablando de una causa interna.

Y por último la *suerte*: ésta es inestable, ya que varía según el momento y es algo externo al sujeto.

¹⁶ Namely: término propio utilizado por Weiner, traducido como conocimientos.

Ante una situación determinada, como aprobar o suspender un examen, tener un percance, pasar satisfactoriamente una prueba, el sujeto atribuye el éxito o fracaso a una de las causas anteriormente mencionadas. Por ejemplo, se puede dar el siguiente caso:

Un estudiante puede atribuir el haber suspendido un examen a causas externas, como la dificultad del examen o la mala suerte. Por tanto está atribuyendo su fracaso a causas externas e incontrolables, ya que de esta manera le afectará menos el hecho de haber suspendido. En estos casos al creer el alumno que el suspenso externo e incontrolable puede llegar a adoptar una actitud de pasotismo y falta de esfuerzo.

Teniendo en cuenta el caso expuesto, podemos realizar el siguiente esquema de la percepción causal del individuo. En él se explicita como las causas de la conducta del individuo es percibida por motivos externos e incontrolables (La dificultad de la tarea y la mala suerte):

Causas	INTERNAS	EXTERNAS
ESTABLES	No influye	Dificultad del examen
INESTABLES	No influye	Mala suerte

Cuadro 4.2: esquema representativo de la atribución causal del suspenso.

Este es un ejemplo de cómo esta teoría no es demasiado concisa, ya que se puede aplicar a casi todos los casos de conducta humana que nos propongamos. Podríamos poner otros ejemplos en los que se analiza del mismo modo la causalidad, imaginemos, por un momento, el caso contrario:

Estudiante que aprueba un examen que no confiaba en superar, en este caso atribuirá el éxito a sus capacidades y a su esfuerzo. Puede que no descarte el haber tenido suerte durante la realización del examen, pero seguro que las dos causas más convincentes serán las anteriores. Esto le dará confianza y le motivará a seguir trabajando con ahínco para superar futuras pruebas.

Al igual que en el caso anterior, y con el fin de ser más precisos, realizamos un cuadro resumen. En él se explica como la conducta es atribuida a causas internas (propia capacidad y el esfuerzo realizado):

Causas	INTERNAS	EXTERNAS
ESTABLES	Capacidad propia	No influye
INESTABLES	Esfuerzo realizado	Pequeña influencia de la suerte

Cuadro 4.3: esquema representativo de la atribución causal del aprobado.

En este caso si se atribuye la causa del éxito a causas internas hace que el sujeto adquiera confianza en sí mismo. Mientras que en el caso contrario:

“El mayor problema, el más humillante, el que más desgasta la motivación es, generalmente, el que se deriva de atribuir el fracaso a una causa interna estable, como es la falta de capacidad”¹⁷.

Si un sujeto considera que no es capaz de realizar una conducta se puede sentir incapaz de hacer frente a nuevas tareas, ya que puede considerar que no cuenta con capacidad suficiente como para lograr el éxito.

Weiner (1971)⁴ consideraba este esquema ambiguo y elabora uno nuevo a fin de disipar las dudas existentes realizando los siguientes cambios:

Un primer término es el de aptitud, éste define mejor, según el autor, la capacidad que la palabra habilidad. Ya que hace mención a un aspecto estable, propio del sujeto, que si bien puede estar más o menos desarrollado en función de la actitud del sujeto, es algo con lo que nace. Es decir, un sujeto puede contar con mayor facilidad mental para determinadas tareas académicas que otros. No es algo adquirido, es algo estable y propio del sujeto.

Un segundo término es el de esfuerzo, resulta más adecuado hacerlo de manera que hablemos de un esfuerzo temporal, ya que pretendemos definir un esfuerzo que es inestable, varía de intensidad. El sujeto debe realizar un esfuerzo concreto en su debido momento, cuando la tarea se lo requiera. Es decir, un sujeto puede necesitar realizar un esfuerzo temporal concreto, como realizar una prueba académica, pero para llegar a ello ha debido mantener el nivel de estudio durante un determinado tiempo. Para preparar la prueba ha necesitado un tiempo de

¹⁷ Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, p. 158.

estudio, ha debido mantener durante un tiempo concreto el esfuerzo. Ésta capacidad puede marcar el resultado de la tarea. Si se trata de una tarea concreta y aislada, supongamos que al sujeto se le exige realizar una tarea que se resume a una hora, ésta marcará el tiempo del esfuerzo a corto plazo.

Al hablar del término de dificultad de la tarea no se precisa la independencia de este término de lo referido a esfuerzo y a habilidad, por lo tanto resulta más adecuado hablar de características de la tarea. El término de dificultad de la tarea depende de la aptitud y del esfuerzo temporal realizado por el sujeto, de la individualidad. Las características de la tarea son estables, lo que hace que sea más o menos difícil depende de los sujetos.

Para finalizar, en cuanto al término suerte, Weiner encuentra más adecuado hablar de cambio. Éste es un aspecto totalmente inestable y ajeno al sujeto.

Tras todos estos cambios el nuevo esquema sería el siguiente:

Causas	INTERNAS	EXTERNAS
ESTABLES	Aptitud	Características de la tarea
INESTABLES	Esfuerzo temporal	Cambio.

Cuadro 4.4: esquema clarificador de locus de control x estabilidad

Por tanto, ya hablamos del lugar de control, interno o externo, pero el parámetro de la controlabilidad no desaparece, es parte de la teoría de Weiner, la analizaremos a continuación.

La tercera y última dimensión es la controlabilidad.

Esta teoría busca el dar respuesta al por qué de las cosas, de los sucesos. Mediante este esquema no era posible abarcar las numerosas dimensiones de los sucesos, no era posible recoger la infinita lista de causas de éxito o fracaso, por eso Weiner (1979)⁴ añadió una nueva dimensión, la controlabilidad.

Rotter (1966)¹⁷ se refirió a este término como control interno o externo, ambas posiciones califican las propiedades causales como locus y control. Una causa puede ser interna e incontrolable: una actitud y la coordinación psíquica por ejemplo. El adscribir el fracaso a una aptitud baja, revela que este resultado se percibe determinado por la destreza y la habilidad, que de acuerdo con lo propuesto por Rotter, indica que el resultado de la tarea se percibe sujeto al control interno.

Pero la habilidad puede ser percibida como incontrolable, en este momento se presenta una ambigüedad notable en el sistema de Rotter. Para evitar confusiones Weiner (op.cit.) elabora otra dimensión que es el lugar de causalidad: Locus and control, no locus of control, que es lo que se debe utilizar para determinar la percepción de causalidad.

Weiner (1986) elabora el siguiente esquema para clasificar las causas internas de éxito o fracaso en función de la estabilidad y la controlabilidad:

Causas	ESTABLE	INESTABLE
INCONTROLABLE	Aptitud	Fatiga
CONTROLABLE	Esfuerzo de larga duración, Vagancia, Hacendoso	Esfuerzo temporal

Cuadro 4.5: esquema 2 x 2 estabilidad x controlabilidad, para explicar las causas internas del éxito o fracaso.

A partir de las dos dimensiones que se contemplan en este gráfico, estabilidad y controlabilidad, entendemos que:

La aptitud resulta incontrolable y estable, es decir, cada uno tenemos unas aptitudes concretas.

La fatiga es inestable e incontrolable, podemos realizar los esfuerzos tomando pequeños descansos, pero no siempre rendimos igual en las mismas situaciones.

El esfuerzo de larga duración es considerado estable y controlable, si el sujeto se planifica de manera que mantenga un esfuerzo de larga duración y continuo resultará controlable y mantendrá una regularidad tanto en su esfuerzo como en su rendimiento.

Esfuerzo temporal resulta inestable e incontrolable, podemos realizar esfuerzos de corta duración pero muy intensos, eso sí estamos en una situación de inestabilidad e irregularidad. Se trata de un esfuerzo a realizar en un momento concreto, lo que puede hacer que el sujeto perciba la tarea como controlable mientras sea capaz de mantener el esfuerzo que ésta le requiere.

Consiguientemente, Weiner realizó un esquema en el que recoge la esencia de su teoría, en él se recogen las tres dimensiones desarrolladas:

Causa	INTERNA		EXTERNA	
	ESTABLE	INESTABLE	ESTABLE	INESTABLE
CONTROLABLE	Esfuerzo normal	Esfuerzo extra	Tendencia del profesor	Ayuda inesperada
INCONTROLABLE	Capacidad	Humor/ganas	Dificultad de la tarea	Suerte

Cuadro 4.6: cuadro explicativo locus of control x estabilidad x controlabilidad

Podemos analizar, por tanto, la motivación de la conducta humana siguiendo este esquema, ya que en él se recogen las tres dimensiones contempladas por Weiner.

Si analizamos una situación de éxito, como el superar una prueba que no se esperaba, según las dimensiones desarrolladas por Weiner, nos encontramos con la siguiente situación: La aptitud puede ser considerada por el sujeto como algo estable, con lo que contaba. Esta variable puede ser considerada como una de las principales causas del éxito conseguido, al que probablemente se le una el esfuerzo realizado (hacendosidad). Constatamos que el hecho de superar una prueba que no se esperaba puede elevar la motivación interna, intrínseca, del sujeto, ya que se puede llegar a sentir capaz de realizar conductas al considerar que cuenta con una capacidad adecuada. Es, en definitiva, sencillo que el sujeto generalice a otras situaciones similares, aportando la experiencia anterior. Es decir, es posible que ante nuevas tareas se sienta motivado y se vea capaz de superar la tarea.

En el caso opuesto, el fracaso, seguramente la causa será considerada externa, siempre y cuando se trate de un sujeto con una autoestima positiva.

En torno a la controlabilidad, Burón (1994) señala las siguientes ideas esenciales para comprender las distintas causas y sus múltiples combinaciones:

“ 1) Cuanto más estable e incontrolable es la causa que se percibe como responsable del propio fracaso,

- Menos esperanza hay de solucionarlo.

- Más se paraliza la motivación para seguir esforzándose.

2) *Cuanto mayor control se percibe sobre la causa, mayores son las expectativas y mayor es la motivación para seguir esforzándose.*

3) *Las causas internas controlables del fracaso producen humillación y vergüenza. Las causas externas provocan, en cambio, rebeldía y enfado*¹⁸.

Tal y como se ha indicado con anterioridad el modo en el que el sujeto perciba la controlabilidad de la tarea le hará enfrentarse de una manera determinada a la misma. En la medida en la que el sujeto se sienta capaz de realizar una tarea, contará con más posibilidades de conseguir el éxito. Mientras que si no se siente capaz de realizar la conducta se puede encontrar con más dificultades para lograr el éxito.

Estas tres dimensiones mantienen relaciones estrechas con los siguientes indicadores motivacionales:

Por un lado, nos encontramos con la expectativa: ésta es la posibilidad de lograr una meta. El modo en el que el sujeto percibe la posibilidad de lograr el éxito.

La autoestima y sentimientos relacionados son la parte afectiva de las conductas. Cada vez que el sujeto se enfrenta o realiza una conducta ésta crea en él una serie de sentimientos que le puede hacer sentirse más o menos capaz de realizar la conducta. Los sentimientos pueden ser pasajeros, sin embargo el sujeto aprende de sus experiencias y también de los sentimientos que éstas le crean. De manera que el modo en el que se siente al realizar una tarea le hará desear realizar ese mismo tipo de tareas o no.

Por último los juicios interpersonales, tercera dimensión de la expectativa de éxito: son juicios morales y juicios atribucionales que se llevan a cabo junto con los acontecimientos y las consecuencias de los mismos^{19,20}.

¹⁸ Burón, J., *Ibid.*, p. 159.

¹⁹ Weiner, B. (1996). Target article. *Psychological Inquirí*, vol. 7, 3, p. 199-216.

En torno a los indicadores motivacionales, González et al (1998)²¹, concluyen que: El atribuir los resultados académicos a factores internos (capacidad y esfuerzo) contando con un autoconcepto académico positivo, influyen de manera positiva en el estado motivacional del sujeto.

En definitiva, en la medida en la que el sujeto perciba como interna la causa de su éxito y como algo controlable, su motivación será mayor. Si se da este caso el autoconcepto aumenta y así aumentan las posibilidades de éxito.

El alumnado universitario debería contar con un buen autoconcepto, para así sentirse capaz de superar los retos ante los que se va a ir encontrando durante la etapa universitaria y a lo largo de su vida. Weiner considera como primordial que el sujeto cuente con la autoatribución, para que considere que los aprendizajes que debe desarrollar son controlables por él y con ello superarse paulatinamente. En caso de que un alumno no consiga el éxito en un reto académico, no debe hacerle desistir de lograrlo. Su afán de superación debe conllevar la idea de que puede superar la dificultad, que está en su mano y que por ello es controlable.

Tal y como hemos visto anteriormente la nueva legislación universitaria pretende crear las condiciones necesarias para crear profesionales autónomos y en formación constante; para lo que es necesario que se trate de sujetos con un buen autoconcepto y buen nivel de motivación interna, autoatribución.

1.2.- Teoría de motivación para el aprendizaje de Biggs

La teoría atribucional de Weiner nos introduce en el ámbito motivacional desde un marco amplio, contempla la relación existente entre las atribuciones que el sujeto realiza y las posteriores conductas.

²⁰ Arbelaez, J. et al. Atribuciones causales a la elección de la carrera profesional. Descargado el 26 de noviembre de 2002 de <http://www.puj.edu.co/fhumanidades/psicologia/proyectosintesis>.

²¹ González, R. et al. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *REOP*, vol. 9, 16, p. 217-229.

Este análisis lo realiza de manera muy amplia, si bien en ocasiones se centra en el proceso de aprendizaje y el modo en el que la motivación interviene en el mismo, tal y como hemos visto en el apartado anterior. La teoría desarrollada por Biggs, nos permite centrarnos en el ámbito académico, y más concretamente en los estudios superiores, a la hora de analizar la motivación, ya que estudia la misma dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pasamos, por tanto, a analizar la teoría desarrollada por este autor.

Biggs (1988)²² analiza el contexto de enseñanza aprendizaje, y las variables que determinan este proceso. Dicho análisis lo realiza centrado en el aprendizaje de enseñanzas de grado superior, principalmente educación universitaria. Si partimos del supuesto de que los alumnos que realizan estudios superiores son conscientes de lo que estudian y los realizan movidos por unas expectativas futuras, la motivación interna contará con un papel fundamental dentro de esta teoría. Los cambios legislativos y organizativos que está realizando actualmente la Universidad española y europea, conlleva un cambio de prioridades, lo primordial del espíritu actual universitario conlleva una primacía del aprendizaje²³.

Biggs considera que el estudiante adopta una postura ante el aprendizaje que le lleva a enfrentarse al mismo haciendo uso de unas estrategias determinadas, consideradas como las más adecuadas para el éxito, y de unos motivos, que serán combinados mediante un proceso metacognitivo.

El análisis de la relación entre el motivo y las estrategias aplicadas, aporta tres posibles enfoques de aprendizaje²²: superficial, profundo o de logro.

²² Valle, A. et al. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *ROP*, vol. 8, n° 14.

²³ Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

En el enfoque superficial se considera que el estudiante pretende cumplir los requisitos mínimos que exige la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación. Para poder realizar esos mínimos hará uso de estrategias de aprendizaje mecánico y repetitivo. Biggs (1993)²⁴ considera que éstos alumnos cuentan con una motivación para el aprendizaje externa.

Mientras que el enfoque profundo considera que el alumno se siente implicado en la tarea que realiza y presenta un alto grado de interés intrínseco. Esto le lleva a poner en marcha estrategias de aprendizaje dirigidas a descubrir el significado y unir lo recientemente adquirido a conocimientos previos. Biggs (1987)²⁴ considera que éstos alumnos cuentan con una motivación hacia el aprendizaje intrínseca.

Por su parte, el enfoque de logro o estratégico considera que el aprendiz busca conseguir el mayor grado posible de rendimiento. Por tanto no buscará el memorizar conocimientos o la comprensión de los conocimientos adquiridos, sino que pretenderá conseguir logros académicos lo más altos posibles.

Biggs (1999)^{25,26,27} centra el análisis del aprendizaje universitario y el éxito del proceso de aprendizaje tanto en lo que realiza el alumno como en lo que realiza el profesor. Aunque este último agente, el docente, y la práctica docente resultan totalmente relevantes para el autor.

²⁴ Evans, C., Kirby, J.R. & Fabrigar, L.R. (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British journal of educational psychology*, 73, p. 507-528.

²⁵ Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university, What the students does*. Buckingham: Open University Press.

²⁶ Cowan, J. George, J.W. & Pinheiro, A. (2004). Alignment of developments in higher educations. *Higher Education*, 48, p. 439-459.

²⁷ Walter, P. (2005). Book review. *Higher Education*, 49, p. 535-537.

Lindsay, R. (2004). Book review. *Studies in Higher Education*, vol. 29, 2, p. 279-286.

Biggs presenta un modelo de enseñanza-aprendizaje denominado 3P^{25,28} (ver figura 1), en el que se recoge la situación, el contexto y los agentes participantes del proceso educativo en el ámbito universitario. Si bien es cierto que todas estas variables son consideradas clave e influyentes, Biggs entiende que gran parte de la responsabilidad del éxito depende del modelo de enseñanza que aplique el docente.

La motivación²⁵ según este autor tiene dos matices, el inicio o comienzo de una actividad como el ser capaz de mantener el esfuerzo y la constancia en la realización de la tarea.

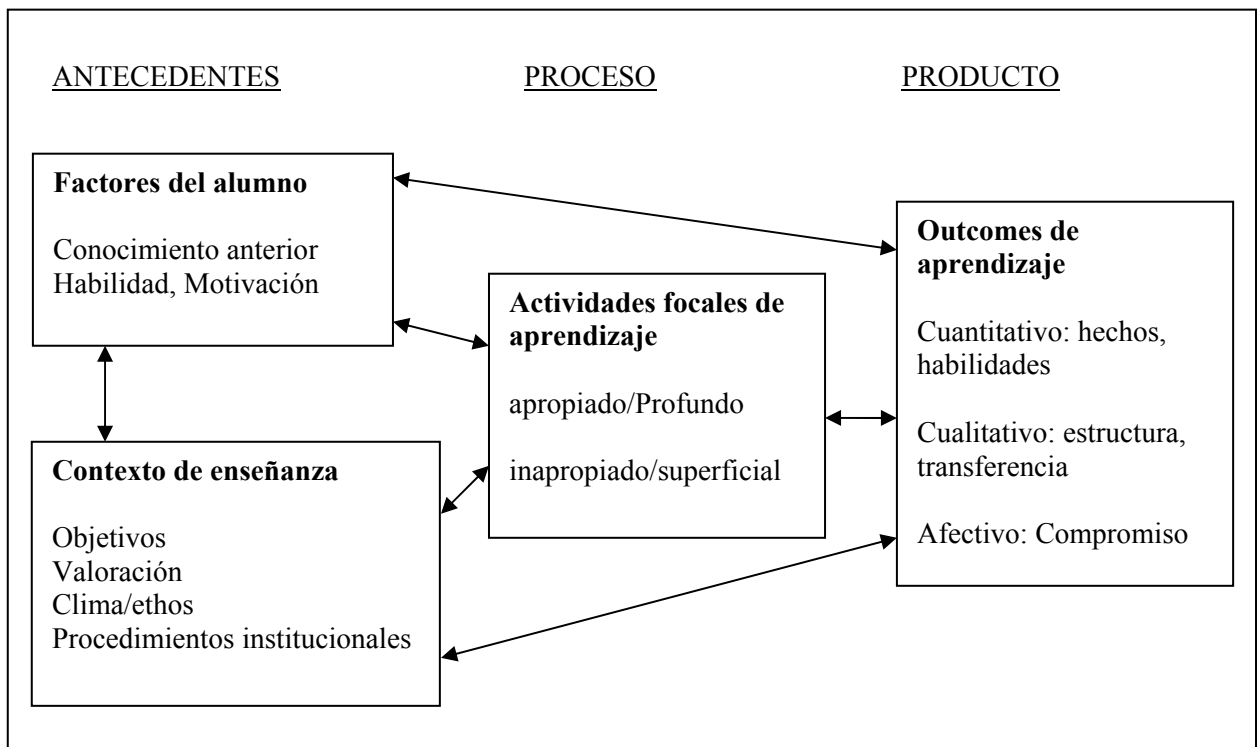


Fig. 4.2: Esquema representativo del modelo de enseñanza-aprendizaje 3P^{25,28}.

Todo ser humano para comenzar a realizar una tarea necesita ver el costo-beneficio que conlleva. En el caso de un estudiante será necesario que comience valorando el estudio y el inicio del mismo. En la medida en que el alumno comprenda y sienta como algo beneficioso el estudio

²⁸ Biggs, J. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, p. 3-19.

será capaz de comprometerse con la tarea del estudio. El valor que tome la acción de estudiar depende de diferentes valores tales como el valor extrínseco, el valor social, el valor de logro o el valor intrínseco.

El valor extrínseco se da si las consecuencias de la realización de una acción son deseables, éstas pueden hacer que se desee algo, y viceversa. Si las consecuencias no son deseables, pueden hacer que se evite la realización de una acción.

Por otro lado, el valor social es considerado como la importancia que se le otorgue a lo que piensen otros sujetos y al valor que le den a esa acción.

Mientras que el valor de logro es el valor destinado a la auto-alabanza. Dependiendo de la importancia que se le de a lograr algo para así poder auto-aclamarse.

Finalmente, si el valor es intrínseco, se considera que el autor no se pregunta de dónde procede, pero sí que tiene en cuenta la influencia de la misma. Es decir, el valor que le da uno mismo a la consecución de una tarea y al logro de una meta.

Todo esto hará que el alumno valore el comenzar a realizar una tarea, bien sea a corto o largo plazo. Para que un aprendiz se encuentre extrínsecamente motivado, resulta necesario que el profesor realice una práctica educativa que ayude a ello.

El proceso de enseñanza-aprendizaje puede darse a distintos niveles dependiendo del tipo de enseñanza que realice el profesor. De manera que nos encontraríamos con los siguientes tres niveles; centrado en el alumnado, centrado en la labor realizada por el docente o centrado en la labor realizada por los alumnos.

En el primer nivel en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en lo que son los alumnos: El profesor transmite la información de manera mecánica, de modo que el aprendizaje depende del alumno, de su nivel de motivación, capacidad, estrategias, entre otros.

En el segundo nivel en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en lo que hace el profesor: El docente transmite la información, pero no de una manera mecánica, lo más relevante va a ser como transmite la información. El aprendizaje es entendido como una función del trabajo del profesor. No se contempla la posibilidad de que existan diferencias entre los alumnos.

En el tercer nivel en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en lo realizado por los alumnos: En este nivel para que un aprendizaje sea óptimo cuenta tanto lo que explica el docente y cómo lo hace, como las características concretas de cada alumno. Se cuenta con las habilidades propias del maestro y del aprendiz.

Existen componentes del contexto educativo universitario²⁹, que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pueden ser el currículo, el método de evaluación, el clima de interacción con los alumnos y el clima institucional, reglas y procedimientos a seguir. Todas estas variables están en mayor o menor medida predeterminadas, suelen ser impuestas, obligatorias, y los sujetos activos no tienen posibilidad de alterarlas.

Así mismo, el alumno aporta una serie de características concretas que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El discente cuenta con habilidades y capacidades propias desarrolladas por medio de su experiencia. Si tenemos en cuenta que nos vamos a centrar en el ámbito universitario, el alumno resultará muy influyente en este proceso. Ya que los conocimientos anteriormente adquiridos por el alumno marcarán el nuevo aprendizaje y el tipo de aprendizaje que se dé.

Las tareas a realizar en el ámbito académico superior requieren el contar con unas habilidades y estrategias concretas para la adquisición e interiorización de los conocimientos. Debido al nivel académico en el que se encuentran los alumnos universitarios el aprendizaje está más basado en lo que son los alumnos que en lo que realizan los mismos. Si tenemos en cuenta que la universidad tiende a la convergencia europea y

²⁹ Ramburuth, P. & McCormick, J. (2001). Learning diversity in Higher education: A comparative study of Asian international and Australian students. *Higher education*, 42, p. 333-350.

en esta se persigue que los alumnos universitarios sean autónomos y capaces de estar en una formación constante; el estilo de aprendizaje debería estar centrado en la labor desarrollada por los alumnos.

Biggs²⁵ considera el conocimiento como el objetivo del entendimiento o comprensión. El conocimiento podrá ser principalmente declarativo o funcional. Dependiendo de la tarea que se le requiera al alumno éste deberá poner en práctica un tipo de conocimiento u otro, en algunas ocasiones deberá hacer uso de unos conocimientos meramente memorísticos y de manera declarativa. Mientras que en otras tareas se le requerirá hacer uso de conocimientos funcionales, interrelacionados con conocimientos anteriores y que son la base de la adquisición de conocimientos posteriores. Dependiendo del momento será necesario aplicar un tipo de conocimiento u otro y para ello es imprescindible que todos ellos estén interrelacionados. Ambos tipos de conocimientos son válidos y útiles para los alumnos, sin embargo no deben estar aislados, deben estar relacionados unos con otros para que así resulten más útiles.

En relación con los conocimientos adquiridos y el modo en el que se adquieren, Hattie, Biggs y Purdie (1996)³⁰ consideran la existencia de diferentes estilos de estudio dirigidos a la consecución satisfactoria de la tarea a realizar. Pueden darse estilos de aprendizajes uniestructurales, multiestructurales, relacionales o de resumen extendido:

En el estilo de aprendizaje uniestructural, el sujeto realiza un aprendizaje que consiste en la utilización de métodos nemotécnicos, basados en las dimensiones o rasgos relevantes. El uso de estas estrategias da resultados satisfactorios en la mayoría de los alumnos.

Mientras que en el estilo de aprendizaje multiestructural, el sujeto cuenta con diferentes estrategias o procedimientos de aprendizaje, pero las utiliza de manera aislada, no interrelacionadas. El sujeto no es capaz de adaptar la estrategia ni a sus propias características y habilidades ni a las características concretas de la tarea o el contexto.

³⁰ Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996) *Effects of Learning Skills Interventions on student Learning: A Meta-Analysis*. Review of Educational Research, 2, p. 99-136.

Por otro lado mediante el estilo de aprendizaje relacional, el sujeto cuenta con diferentes estrategias y procedimientos de aprendizaje que utiliza de manera organizada e interrelacionada. Hará uso de cada una de ellas de acuerdo a sus características y habilidades, a las características concretas de la tarea e incluso tendrá en cuenta el contexto en el que se encuentra.

Finalmente en el estilo de aprendizaje basado en el resumen extendido, el aprendiz consigue que la integración lograda en la categoría anterior se extienda a un nuevo dominio.

Por tanto, no debemos olvidar la importancia de todas estas variables y la influencia que pueden tener dentro del proceso de aprendizaje.

Si bien Biggs no realiza un estudio explícitamente motivacional, su interpretación tanto del sistema educativo como del proceso de aprendizaje resulta valioso para la comprensión de la realidad existente en el ámbito universitario. Cuando el alumno universitario se implica realmente en su aprendizaje, éste es capaz de entender cómo aprende, es capaz de regular su motivación para el aprendizaje y es capaz así mismo de regular sus acciones y sus conductas para acceder al aprendizaje³¹. Analiza el aprendizaje de los alumnos, subrayando que en el momento en el que el alumno se hace consciente y responsable de su aprendizaje se está dando un meta-aprendizaje^{31,32}.

Otros autores como Mobilia y García Valcárcel (1997)³³ reflexionan en torno a la calidad en la enseñanza superior y concluyen que en la medida en la que el alumno percibe una preocupación de la universidad por mejorar la calidad de su enseñanza, éste incrementa la percepción positiva de la misma. Consideran que la enseñanza superior es mejorable, que los docentes deben involucrarse en actividades de mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje. Así mismo apuntan que

³¹ Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol 41, n° 4, p. 391- 403.

³² Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

³³ Mobilia, H. & García –Valcárcel, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista española de pedagogía*, 208, p. 509-524.

los alumnos consideran que las herramientas de calidad les resultan útiles en el mundo laboral.

Caballero (2007)³⁴ considera que la nueva docencia universitaria debe tomar como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. La labor docente debe ser bidireccional (enseñar para aprender), dejando de lado la unidireccionalidad (centrada en la enseñanza).

El docente por tanto debe ser un facilitador del aprendizaje, de manera que dote a los alumnos de los conocimientos, destrezas y valores que les permitan una correcta integración en la vida laboral y profesional. De este modo la universidad española logrará adaptarse al nuevo marco europeo.

2.- EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico puede ser entendido como la concesión de valoraciones positivas en las tareas académicas, sin embargo pretendemos dar una lectura más amplia de este término. Concebimos el rendimiento académico universitario como el grado de capacitación de los alumnos para el desempeño de unas labores profesionales y la capacidad de adaptación y superación de los retos.

Para entender el significado del término rendimiento académico comenzaremos por el estudio de manera general y completa de dicho término, para posteriormente centrarnos en la realidad universitaria y así enmarcar la investigación que vamos a mostrar.

De todos los alumnos que comienzan nuestro sistema educativo, un alto porcentaje abandona sus estudios antes de llegar a finalizarlos. España se encuentra entre los países comunitarios con un mayor índice de fracaso escolar, un 23%³⁵ aproximadamente, este índice de abandono y

³⁴ Caballero, M.A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *REOP.*, vol.18, nº 2, p. 170.

³⁵ Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Education Training Youth, Measures to combat school failure a challenge for the construction of Europe*. Bruselas: European Unit.

de no superación de los mínimos requeridos para llegar a formar una sociedad preparada para el futuro ha llevado a las autoridades a buscar nuevas alternativas educativas³⁶.

Mediante la implantación de la LOGSE³⁷ se da una reestructuración del Sistema Educativo, propiciando una mayor calidad educativa. Esta Ley pretende que los alumnos no sólo adquieran unos conocimientos, sino que se persigue la consecución de unos objetivos tales como el saber hacer uso de dichos conocimientos, valerse por sí mismo para acceder a nueva información y asimilar de manera productiva los mismos, en definitiva se persigue un aprendizaje significativo. Como se puede comprobar en las leyes anteriores se buscaba un conocimiento más teórico, esta reforma dio mayor relevancia al conocimiento significativo y al hecho de poder acceder a fuentes de información variadas sin ningún tipo de traba, de manera que los nuevos profesionales contasen, en teoría, con un amplio número de recursos personales y técnicos que hasta el momento eran desconocidos.

La LOCE, por su parte, pretende reforzar la calidad de la Educación y la equidad de la misma.

Actualmente, con la implantación de la LOE³⁸ se pretende, además de mantener los principios de la Ley anterior, llevar a cabo tres principios. Al perseguir la educación de calidad para todos y la equidad de la misma, pretende mejorar los resultados académicos. Crear una comunidad educativa que trabaje de manera colaboradora, con el fin de que el esfuerzo por mejorar los resultados no sólo recaiga en el esfuerzo de los alumnos sino que sea un objetivo común de todos los miembros de las comunidades educativas. Y finalmente, pretende ser una Ley comprometida con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea³⁹.

³⁶ Asunto tratado y comentado en el capítulo 3.

³⁷ Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

³⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³⁹ Facultat de Biblioteconomia i Documentació. La facultat: Convergència europea. Descargado el 31 de enero de 2007. de <http://www.ub.es/biblio/convergencia-europea-html>.

Las últimas leyes educativas persiguen crear una sociedad formada y competitiva a todos los niveles, tanto nacional como internacionalmente. El Sistema Educativo actual pretende crear individuos formados de acuerdo a las necesidades y avances tecnológicos contemporáneos.

Todo esto nos sugiere preguntas tales como: ¿Qué es lo que provoca en los alumnos apatía y desinterés? ¿Por qué los profesores no son capaces de motivar a los alumnos? ¿Por qué los alumnos dejan sus estudios?

Y, en concreto, en torno al término rendimiento académico se nos plantean varias cuestiones que serán analizadas en los siguientes puntos del capítulo.

2.1.- Análisis del Rendimiento Académico

El término rendimiento académico despierta gran controversia entre los diferentes profesionales de la educación, ya que unos lo entiende como la simple calificación numérica de los logros; mientras que otros consideran que el rendimiento académico es más que una calificación numérica, es la cualificación de los alumnos para realizar ciertas funciones necesarias para su futuro profesional y desarrollo personal⁴⁰.

Para poder definir el rendimiento académico se realiza un análisis de todo el sistema educativo desde el ámbito político y social. De manera que lo que se analiza es si los sujetos que forman parte del Sistema Educativo cumplen con los objetivos que marca la sociedad. Se marcan unos objetivos propios, y en base a ellos pide a la educación y a la universidad que cree unos sujetos eficaces y eficientes para cubrir las necesidades de esa sociedad concreta.

⁴⁰ Grove, B. & Zañartu, P. (1984). Habilidades cognitivas y rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de psicología*, vol. VII, nº 1, p. 19-27.

“S. Bowles y H. Gintis defienden una teoría acerca del papel que le corresponde a la escuela en el éxito personal y profesional futuro de los alumnos basado en la consideración de que dotar de capacidades cognitivas a quienes la frecuentan no es el objetivo de esta institución, que busca, por el contrario, desarrollar las cualidades no cognitivas que son necesarias para reproducir el orden social existente, y, por esa vía, asegurar el éxito futuro de los individuos”⁴¹.

Las sociedades cambian a medida que transcurre el tiempo y todo el sistema educativo debe acomodarse a los cambios de la misma. Tal y como hemos tratado en el capítulo anterior, todo el sistema educativo ha cambiado con el fin de atender a las necesidades reales de la sociedad actual. Mediante la reforma de la L.O.U. se persigue crear una universidad moderna y dinámica en la que se formen a profesionales capaces de innovar y de permanecer en una continua formación.

Así mismo, las reformas educativas persiguen mejorar los resultados académicos de los alumnos, integrando como parte activa y responsable del mismo al alumno y a su entorno. El rendimiento, en definitiva, puede ser definido como la relación existente entre el trabajo realizado y el producto o resultado que se obtiene. También vemos como:

“se utiliza la palabra <<rendimiento>> para indicar la utilidad o productividad que algo nos reporta”⁴².

Si trasladamos este término a la universidad, etapa educativa en la que nos centramos, podemos decir que rendimiento académico es el

⁴¹ Gomez, G. (1982). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla p. 131.

⁴² Pérez, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar* Valladolid: Centro de Investigaciones Sociales, p. 25.

resultado que se espera del proceso de enseñanza-aprendizaje⁴³ y del funcionamiento de la universidad.

“La expresión “rendimiento” dentro del contexto educativo y según su uso tradicional del término se refiere, “al nivel de conocimientos y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación”⁴⁴.

La universidad actual pretende formar a individuos autónomos. Se trata, por tanto, de formar y capacitar a los alumnos para el desempeño de una profesión. Tanto los conocimientos básicos como las capacidades que adquiera el individuo son imprescindibles para que en el desempeño de su labor sepa buscar una solución a las diferentes situaciones profesionales que se le planteen.

Según Zabalza (1994):

“El rendimiento escolar tiene tres dimensiones básicas:

- 1.- El valor de los aspectos en lo que se ha de rendir.*
- 2.- Valor de los resultados logrados.*
- 3.- Condiciones de que se dispone para hacer factible el logro”⁴⁵.*

Si trasladamos estas afirmaciones al contexto universitario, podemos decir que los alumnos deben adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para el desempeño de una profesión y de dicho modo deben percibirlo. Los alumnos deben considerar que los logros

⁴³ Deménech, F. & Jara, P. (2004). Evaluación de la situación educativa universitaria: una aproximación sistémica desde la perspectiva del estudiante de psicoestadística. *Revista de psicología general y aplicada*, 57(4), p. 477-592.

⁴⁴ Brugeta, 1980, en Casanova, Ibid., p 119-120.

⁴⁵ Zabalza, Ibid., p. 12.

obtenidos durante su formación universitaria les van a ser de utilidad en su futuro profesional.

El proceso de enseñanza aprendizaje no sigue una evolución homogénea en todos los alumnos y esto lo determinan diferentes variables personales y contextuales; en las tareas y trabajo escolar influyen diferentes variables y factores, como pueden ser las capacidades individuales, el ambiente del aula, y los conocimientos adquiridos con anterioridad. Martín (1986) señala, en este sentido, lo siguiente:

“[...] En el trabajo escolar concurren tal cantidad de circunstancias: docentes, didácticas, familiares, institucionales, ambientales, etc., que en sí mismas pueden erigirse como elementos que faciliten, neutralicen o bloqueen la actividad individual del alumno”⁴⁶.

Podemos afirmar, que el rendimiento académico es pluridimensional y de plurideterminación. Debido a esta pluralidad resulta complicado definir y evaluar el rendimiento académico.

Es habitual confundir el rendimiento académico con la evaluación y ésta con las calificaciones; pero estos términos no vienen a significar lo mismo aun cuando puedan estar relacionados entre sí o contemplados dentro del proceso. Biggs (1989)⁴⁷ señala que la variable rendimiento académico suela asociarse con calificaciones académicas del alumno, sin embargo señala que no debe confundirse con la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados durante la etapa universitaria. Al análisis de los mismos nos dedicaremos a continuación.

Evaluar el rendimiento académico resulta complicado ya que existen muchos factores influyentes, y estos factores se analizarán posteriormente. Como ya se ha mencionado anteriormente, es habitual

⁴⁶ Martín, E., Ibid., p. 8.

⁴⁷ Valle, A. et al. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, p. 77-100.

confundir la evaluación del rendimiento académico con las calificaciones.

“La evaluación juega, pues, un papel clarificador del proceso. Por eso plantearse la evaluación en el contexto de rendimiento escolar es mucho más que hablar de calificaciones [...] Supone, sobre todo, una descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades principales”⁴⁸.

Vidal i Xifre (1994)⁴⁹ afirma que está comprobado que las calificaciones académicas no son válidas para medir el éxito o fracaso escolar, es decir, el rendimiento académico. Así mismo Casanova (1988)⁵⁰ apoya esta teoría afirmando que no existe una correlación probada entre el éxito académico y el éxito en la vida. Es decir, el éxito académico no garantiza el éxito laboral e incluso no garantiza el éxito personal en la vida, puedes tener un expediente académico excelente y luego no ser eficaz en el trabajo y viceversa.

Imaginemos el siguiente ejemplo, un alumno que ha conseguido finalizar los estudios con unas calificaciones excelentes puede contar con grandes dificultades para encontrar trabajo de su especialidad debido a una falta de demanda, y tener que acceder al mundo laboral por medio de un puesto de trabajo para el cual no está tan cualificado. Por esta realidad habitual en el mundo laboral, la universidad pretende formar a profesionales autónomos, capacitados para realizar labores profesionales concretas, pero con capacidad de formación e innovación continua. Lo que en este caso le podría permitir al individuo hacer frente a una nueva

⁴⁸ Zabalza, M.A. (1994). “El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar de la L.O.G.S.E.” En Larrosa, F. et al. *El rendimiento educativo*. Alicante: Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”. p. 23.

⁴⁹ Vidal I Xifre. (1994) “Factores que influyen en el rendimiento escolar” en Larrosa, F. et al., *El rendimiento educativo*, Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”, Faustino Larrosa, Alicante.

⁵⁰ Casanova, P.F. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos actitudinales*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.

disciplina profesional haciendo uso de los conocimientos y herramientas, capacitación, adquirida durante su etapa universitaria.

Así mismo se pueden dar casos en los que el rendimiento académico y el éxito o fracaso en la vida coinciden, pero nunca debemos dejarnos llevar por la creencia generalizada de que existe tal correlación ya que en ambos ámbitos influyen diferentes y numerosos factores. Si bien los factores que influyen en ellos pueden ser similares como la capacidad de esfuerzo, capacidad de adaptación al entorno, capacidad intelectual y un largo etcétera, cada momento es diferente, el entorno varía en cada situación y cada tarea requiere una serie de capacidades. De tal manera que podemos encontrarnos en situaciones similares, nunca exactas, en las que el sujeto sea capaz de adaptarse y desempeñar las funciones que en ese momento se le requieren sin el mayor problema o puede resultarle desconcertante alguna de las variables y resultarle realmente complicado el conseguir unos buenos resultados.

Otros autores, como Martín González (1986), realizan reflexiones relativas a las valoraciones académicas como la siguiente:

“[...] Me refiero a que en la actividad educativa se pueden evaluar, y por tanto valorar, no solamente la productividad del alumno, que en cualquier caso es el elemento central y el marco de referencia al que siempre hay que acudir, sino también la acción de cuantos elementos personales e instrumentales contribuyen al buen término de la educación”⁵¹.

Por tanto, el rendimiento académico según este autor debe tener en cuenta algo más que la calificación de los alumnos, resulta importante valorar la labor educativa que se ha realizado con el alumno. La LOE señala en uno de sus principios la importancia de trabajar de manera

⁵¹ Martín, E. (1986). *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la O.E.I., p. 19.

conjunta, la importancia de aunar esfuerzos, por parte de la comunidad educativa. Este principio está directamente ligado con la afirmación realizada por Martín González.

Por su parte, Zabalza (Ibid) contribuye, a nuestro parecer, a clarificar más el concepto de rendimiento en la L.O.G.S.E., señala nuevas orientaciones centradas en los siguientes aspectos:

“1.- En la idea de la continuidad curricular.

2.- En los nuevos formatos de los propósitos formativos.

3.- En una idea distinta del proceso de aprendizaje y el papel del profesor en él: diversidad, programación, etc.

4.- En una idea distinta de la función social de la escuela con respecto a los sujetos con necesidades educativas especiales: comprensividad.

5.- En algunas aportaciones con respecto a la evaluación y a la forma de llevarla a cabo.

6.- En la renovada insistencia en el papel del centro como posibilitador del rendimiento: las escuelas eficaces y el concepto de “calidad de la enseñanza””⁵².

Así mismo, considera que la evaluación juega un papel clarificador en el proceso de enseñanza aprendizaje, tratándose de mucho más que de una simple calificación. Se pretende, por tanto, realizar una evaluación cualitativa y no cuantitativa. Nos encontramos ante afirmaciones de este mismo autor en las que se remarca esta idea al realizar la definición de lo que es la evaluación:

⁵² Zabalza, M.A, (Ibid), p. 13-14.

“[...] Supone, sobre todo, una << descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades principales>>”⁵³.

Así, tal y como ya hemos visto, los distintos sistemas educativos han perseguido la mejora de la calidad de la educación y, con ello, la mejora de los resultados académicos. Se ha pasado de considerar que el rendimiento académico es un factor únicamente dependiente del discente a considerar que es el resultado del esfuerzo realizado por la comunidad educativa, sea cual sea el nivel académico.

Si nos centramos en la comunidad universitaria, debemos tener en cuenta esta valoración y considerar que los resultados que los alumnos universitarios consiguen son el fruto de la labor educativa que con ellos se ha realizado. Alonso (2008)⁵⁴, en un estudio realizado con alumnos universitarios destaca la importancia de la evaluación que realice el profesor de la materia que ha impartido, ya que esto hará que los alumnos realicen un tipo de aprendizaje u otro. Considera que la metodología expositiva realizada hasta ahora en la Universidad ha traído consigo una evaluación únicamente cognitiva, lo que ha hecho que el rendimiento de los alumnos universitarios haya sido incompleta. Propone hacer uso de la evaluación para crear una herramienta formativa, adecuada a las necesidades de cada alumno y en la que se destaque de manera individualizada los aprendizajes que debe realizar. Esta concepción de la evaluación y del rendimiento universitario se adapta en mayor medida a lo propuesto por la Convergencia Europea. Ya que el alumno, el docente y la propia universidad son los responsables directos de dicho rendimiento, se debe pasar de una metodología expositiva a otra que implique al alumno en su aprendizaje y en la mejora de su rendimiento.

⁵³ Ibid, p.23.

⁵⁴ Alonso, P. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *REOP. Vol. 19, n°1, 1º Cuatrimestre, p. 23-33.*

Como ya ha quedado recogido anteriormente la universidad debe ser uno de los mayores impulsores de los cambios y avances sociales y tecnológicos; para ello, deberá perseguir el formar a personas críticas, con necesidad de innovación y comprometidas.

2.1.1.- Proyección del rendimiento académico

Existen grandes diferencias individuales en cuanto al rendimiento académico entre personas de un mismo grupo, sea cual sea el nivel educativo en el que se encuentren (desde educación básica hasta educación universitaria). Ya que ante un mismo reto académico influyen numerosos factores, como son: capacidad, situación personal, conocimientos, realidad ambiental. Por tanto, ante una misma actividad, planteada del mismo modo a los diversos sujetos de un grupo, habrá tantas respuestas como sujetos, éstas vienen unidas a las individualidades, y el resultado, será por tanto individual y personal. Y como tal deberá ser evaluado y calificado. Las nuevas legislaciones educativas atienden a esta realidad, a las individualidades, dando relevancia a la diversidad educativa del alumnado.

Al igual que en el rendimiento académico no influyen meramente factores escolares, éste no sólo se refleja en el ámbito académico, si no que también se manifiesta en todas las facetas de la vida del sujeto. Dicho rendimiento influye en el sujeto en su totalidad ya que es parte de sí mismo.

Se puede considerar que, concretamente, el rendimiento académico se proyecta en los siguientes planos:

En el plano individual, se entiende que el sistema académico exige al sujeto un determinado nivel y un determinado rendimiento. Este último suele verse reflejado en las calificaciones o sistemas similares, que al fin y al cabo se realiza un juicio de valor sobre el alumno. Si bien la L.O.G.S.E. contempla la importancia de evaluar a los alumnos en función de la consecución de objetivos actitudinales, procedimentales y

de conocimiento, el resultado suele reflejarse en un número, cuantificando el rendimiento en lugar de realizar una evaluación de cualitativas. En los primeros niveles educativos es más habitual la utilización de evaluaciones cualificadas, pero en los niveles superiores esto desaparece, para dejar paso a calificaciones numéricas o cuantitativas.

La LOE pretende evaluar a los alumnos en cuanto a objetivos procedimentales y actitudinales. Trata de conseguir la máxima igualdad entre los alumnos del sistema educativo, sea cual sea el nivel en el que se encuentra. Los alumnos sean cuales sean sus capacidades y características deben poder desarrollar el máximo de sus posibilidades. Al perseguir este objetivo se podría mejorar el rendimiento escolar. Como ya se ha comentado antes la LOE concede gran importancia a todos los miembros de la comunidad educativa y a la labor de los mismos, el resultado académico es el fruto del esfuerzo realizado por todos sus miembros.

Así mismo la L.O.U. y la reforma de la misma, consideran de gran importancia la medición de las capacidades logradas por los alumnos universitarios. Habla de la importancia de dotar a estos alumnos de las herramientas profesionales, más que de multitud de conocimientos. La base teórica de la formación universitaria sigue siendo importante, sin embargo, en estos momentos ha tomado gran importancia la capacitación de los alumnos.

A pesar de tratarse de un error, se tiende a clasificar a los alumnos en base a sus calificaciones. Esto puede afectar a la personalidad del alumno, ya que en base al feed-back académico que recibe se irá formando una imagen de sí mismo determinada, una imagen positiva o negativa. El autoconcepto⁵⁵ desempeña dos funciones, una de ellas es motivar y guiar la conducta, por tanto esta tiene influencia directa en el rendimiento del alumno y viceversa (aunque este último incida en menor

⁵⁵ González, M.C. & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

medida). Esta idea es defendida igualmente por Núñez y González-Pumariega (1996) de la siguiente manera:

“La influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto”⁵⁶.

Resulta evidente la dependencia del autoconcepto del tipo de atribuciones causales que se realicen, esta idea viene a coincidir con la Teoría Atribucional desarrollada por Weiner⁵⁷. Estas atribuciones están influenciadas por el entorno y por las características personales del sujeto:

“[...] Los niveles específicos del autoconcepto son el resultado de la adaptación del individuo al medio y posibilitada por el sujeto interactivo de los procesos de comparación externa e interna”⁵⁸.

El alumno universitario irá creando una imagen de sí mismo y de lo que es capaz de realizar. El resultado de las atribuciones que realice durante su formación le puede hacer sentirse capaz de llevar a cabo las tareas universitarias o no, llegando a considerar que no puede de llevar a cabo las labores que se le encomiendan. Por tanto el autoconcepto que obtenga de sí mismo el alumno puede ser determinante a la hora de enfrentarse a la tarea universitaria.

⁵⁶ Núñez, J.C. & González-Pumariega, S. (1996), “Procesos motivacionales y aprendizaje”. En VV.AA. (1996) *Psicología de la instrucción. Vol. 2: componenetes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias, p. 45

⁵⁷ Ver capítulo 4 punto 1.1.

⁵⁸ González-Pineda, J.A., Núñez, J.C. & Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicación*, p. 80.

En el plano académico se defiende que la educación se marca el objetivo de formar sujetos eficaces y eficientes, se educa a cada generación en base a las demandas sociales. Este cambio social conlleva un reciclaje intergeneracional.

El rendimiento del alumno variará en función de la cantidad y la calidad de la enseñanza que recibe. Es decir, en base a la aplicación de una metodología determinada, se espera un rendimiento determinado. En relación a este tema Tourón (1984) afirma lo siguiente:

“[...] El rendimiento académico es un resultado, ordinariamente un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque claro que no todo aprendizaje es resultado de la acción docente”⁵⁹.

La tesis de que el modelo docente o el estilo de la práctica docente, modifica el rendimiento de los alumnos no sólo es defendida por este autor, sino que también Biggs (1993, 1999) apunta a este como uno de los factores relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje⁶⁰. Biggs considera relevante tanto la acción docente como la discente durante todo el proceso, pero señala que en función del modelo de enseñanza que se aplique en el aula el alumno realizará una serie de tareas y el esfuerzo será relativo⁶¹. Teniendo en cuenta este aspecto de la Teoría del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje 3P desarrollado por Biggs (1983) podemos señalar lo exclusivamente referido al tema que actualmente nos ocupa; dependiendo del modelo de enseñanza que desarrolle el profesor podemos encontrarnos los siguientes niveles:

En primer lugar presentamos el *modelo de enseñanza centrado en los alumnos*: El profesor transmite los conocimientos de manera

⁵⁹ Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: Universidad de Navarra, p. 24.

⁶⁰ Si se desea más información respecto a este autor, Biggs, se puede acudir al capítulo cuarto.

⁶¹ Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.

mecánica, por tanto la calidad del aprendizaje estará en manos de los alumnos. El discente debe realizar el mayor esfuerzo posible en adquirir los conocimientos que se le requieren para superar los estudios, el docente realiza una simple exposición de los conocimientos que sus alumnos deben adquirir.

En segundo lugar aludimos al *modelo de enseñanza centrado en la tarea del profesor*: El aprendizaje es entendido como el resultado de la labor del profesor. El esfuerzo real debe ser realizado por el docente, los discentes no asumen la responsabilidad propia del estudio.

Y, en tercer y último lugar, nos centramos en el *modelo de enseñanza centrado en lo realizado por los alumnos*: Se cuenta con las habilidades propias del docente a la hora de transmitir los conocimientos y con la habilidad de los alumnos para asimilar e interiorizar los conocimientos. La LOE coincide con este último modelo de enseñanza – aprendizaje, ya que el resultado de la labor docente es el fruto del esfuerzo realizado por los diferentes miembros de la actividad educativa.

En este sentido, entendemos que el rendimiento académico de un alumno puede influir en su entorno académico y viceversa, tanto en las relaciones entre iguales como en las relaciones con el profesorado. Esto es debido a la clasificación a la que se somete a los alumnos y a la gran importancia que se le da a las calificaciones en el ámbito académico, dando lugar a subgrupos en el mismo.

Y en el último lugar, atendemos al plano social, éste se centra en la idea de que en base al rendimiento educativo es posible que el individuo pertenezca a un nivel económico y a una capa social determinada, aunque conviene recordar que no tiene por qué existir una correlación positiva probada entre el éxito escolar y el éxito profesional y personal.

“[...] La industrialización, el avance tecnológico, científico, cultural, económico, etc., de los países tienen bastante que ver con su sistema educativo”⁶².

Esta afirmación, corrobora la idea de que en la escuela se crean individuos útiles para la sociedad. Tal y como se ha explicado en el capítulo 3, dedicado a las leyes educativas del Sistema Educativo español y a su desarrollo. La educación se ha ido adaptando a los avances tecnológicos y sociales, teniendo que crear sujetos útiles para el momento que se está viviendo.

Este mismo autor, Martín González (1986), refleja la idea de que el rendimiento académico, es decisivo para la promoción individual y social de los sujetos. Es decir en función de los logros de los sujetos estos obtendrán una imagen personal que puede influir en su desarrollo social.

Tejedor (2001)⁶³ considera que el rendimiento universitario al igual que el de cualquier otro nivel académico se encuentra influenciado por diversos factores. Cada alumno es diferente y en función del modelo de enseñanza aprendizaje al que se enfrente los resultados serán unos u otros. Sin embargo señala los factores marcados por Latiesa (1992): Aspectos individuales (sexo, edad, origen familiar y escolar); Aspectos estructurales de la oferta de la Educación; Aspectos vivenciales de los alumnos; Aspectos coyunturales del mercado de trabajo; y Aspectos atribucionales del centro universitario.

Tal y como señalan Pintrich y Schunk (2006)⁶⁴ el rendimiento académico de un estudiante influye en la motivación del mismo, determinando el tipo de aprendizajes que realiza. De modo que los alumnos que están motivados pueden mostrar una mejor actitud ante el

⁶²Martín, E., Ibid., p. 53.

⁶³ Tejedor, F.J. (2001). “La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción” en Villar, L.M. (dir) (2001). *La Universidad. Evaluación Educativa e Innovación curricular*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

⁶⁴ Pintrich, P.R. & Schunk, D.H: (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aportaciones*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

aprendizaje que los que no lo están, estos autores señalan que lo que uno aprende influye en la motivación y en las tareas siguientes a realizar. En conclusión, el alumno universitario que vaya obteniendo buenos resultados puede realizar unas atribuciones positivas sobre sí mismo y sus capacidades, considerando así que es capaz de realizar las tareas que se le encomiendan.

2.1.2.- Tipos de rendimiento académico.

La diversidad ha tomado gran relevancia en el ámbito educativo, llegando a ser uno de los pilares de la reforma actual. La educación debe perseguir la formación de todos los alumnos atendiendo a sus capacidades y potencialidades, en todos los ámbitos de su persona. el rendimiento académico que se le exija a los individuos debe ser proporcional a sus logros personales.

Podemos constatar, dependiendo de la personalidad de cada sujeto, diferentes tipos de rendimiento académico. En función de cuál sea su personalidad el sujeto, se irá creando una imagen determinada de sí mismo (autoconcepto), lo que como ya se ha comentado con anterioridad, puede influir en las atribuciones que realiza y en el modo en el que se enfrenta a las tareas académicas. Debemos recordar que el rendimiento no debe ser únicamente del alumno, también del profesorado, de los recursos didácticos, de las instituciones y del sistema educativo, en definitiva, de toda la comunidad educativa, de todos y cada uno de los miembros que coexisten en la misma.

Taba (1977) realiza la siguiente observación:

“análisis del aprendizaje social sugiere que los seres humanos aprenden no sólo hechos e ideas sino también

sentimientos, normas de conducta, motivaciones, e incluso personalidad”⁶⁵.

Con el fin de comprender y unificar los diferentes modos de entender el rendimiento académico se realiza el siguiente análisis. En él se realizan dicotomías del rendimiento académico, se enfrentan dos maneras de entender el mismo, pretendiendo dilucidar entre el rendimiento individual, el grupal, el objetivo, el subjetivo, el de valoración analítica, el de valoración sistemática, el suficiente, el insuficiente, el satisfactorio y el insatisfactorio, de manera dicotómico:

- Rendimiento individual vs. Rendimiento grupal: dependerá de si se toma al alumno de manera aislada o no, ambas son muy importantes en el proceso educativo del alumno. En algunas ocasiones resultará necesario analizar el resultado académico de los alumnos de manera individual y en otras ocasiones habrá que realizarlo de modo grupal. Las tareas que se les encomiendan a los alumnos conllevarán un tipo del análisis de los resultados, si las deben ser realizadas de manera grupal los resultados debería ser analizados del mismo modo. En ocasiones resulta interesante realizar un análisis del rendimiento grupal con el fin de realizar una valoración de la labor docente, etc. Mientras que en otros momentos el rendimiento debe ser valorado de manera individual.
- Rendimiento objetivo vs. Rendimiento subjetivo: es decir, el analizado mediante pruebas e instrumentos normativos frente al realizado mediante el juicio del profesor, un juicio subjetivo. Ante determinadas pruebas la calificación que realiza el profesor está profundamente ligadas al juicio que realiza de la tarea desarrollada, por ejemplo en pruebas en las que los alumnos deben realizar tareas de desarrollar.

⁶⁵ Taba, H. (1977). “Elaboración de currículum” Buenos Aires: Troquel. En Martín Gonzalez, Ibid., p.20.

- Rendimiento de valoración analítica vs. Rendimiento de valoración sistemática: si para realizar la valoración es necesaria la evaluación de todas las áreas escolares estamos hablando de una valoración analítica, en esta se valora cada materia de manera aislada. Mediante una valoración sistemática por el contrario lo que se hace es realizar una valoración de lo que el alumno ha rendido en el conjunto de materias.
- Rendimiento suficiente vs. Rendimiento insuficiente: como su nombre sugiere dependerá de si el sujeto alcanza los niveles exigidos o no. Toda tarea académica conlleva la consecución de unos objetivos, si el sujeto no logra el nivel deseado la valoración de su rendimiento será negativa, mientras que si consigue alcanzar los objetivos marcados el rendimiento será valorado como suficiente.
- Rendimiento satisfactorio vs. Rendimiento insatisfactorio: si el nivel instructivo-formativo que alcanza el sujeto es coherente con sus capacidades y posibilidades estaremos hablando de un rendimiento satisfactorio, si por el contrario no se da tal coherencia, será insatisfactorio. Si al hablar de un rendimiento suficiente o insuficiente nos referimos más a una valoración cuantitativa al hablar de satisfacción o insatisfacción hacemos una valoración de carácter cualitativo.

El modo en el que se realiza la valoración del rendimiento académico está profundamente ligado al modelo educativo en que se sitúe. Es posible que en los casos en los que el modelo de enseñanza esté centrado en el docente o por el contrario en el discente el rendimiento se valore en términos de suficiencia e individualmente. Mientras que un modelo de enseñanza centrado en lo realizado por los alumnos puede conllevar una evaluación tanto grupal como individual, seguramente hablará de suficiencia o insuficiencia pero es posible que también hable de satisfacción o insatisfacción.

Varios son los factores que influyen en el rendimiento académico: factores personales, socio-ambientales e institucionales-escolares. Con el fin de enmarcar la presente investigación analizamos cada uno de ellos, para así comprender la importancia que éstas tienen en el rendimiento académico.

2.1.3.- Factores influyentes en el rendimiento académico.

Si partimos de la idea de que las calificaciones académicas no son válidas para medir el rendimiento académico de los alumnos, debemos buscar otras fórmulas para poder predecir el éxito o fracaso académico de los alumnos. Si fuese posible predecir e identificar las situaciones y los factores de riesgo, en cuanto a fracaso académico, muchos de los casos detectados se superarían sin problemas.

No existe una sola causa que dé lugar al éxito o fracaso académico, ya que los alumnos no se encuentran aislados de su entorno ni del sistema educativo. Tal y como nombra la L.O.E., el fracaso o éxito académico depende no sólo del alumno, es el resultado de la labor educativa desarrollada por el sistema educativo en el que también se incluye a las familias y al entorno social del alumnado. Son muchas y diversas las opiniones de los profesionales en cuanto a los factores que influyen en el rendimiento académico.

Es el caso de Avanzini⁶⁶ (1969) que propuso ciertas razones por las que pueden explicar un bajo de rendimiento académico, entre otras:

Por un lado, el aumento paulatino de la edad de permanencia en las instituciones académica.

El mayor volumen del proceso de culturización, es apuntada como otra de las posibles causas. Ya que los conocimientos se multiplican y las dificultades de integración son mayores.

⁶⁶ Rodríguez, S. (1982). Factores de rendimiento escolar. *Barcelona: Oikos-Tau*, p. 36.

Debida a la democratización social se tiene opción a elegir un tipo de enseñanza u otro, aunque no se está preparado, para tomar dicha decisión. Esta es otra de las posibles causas marcadas por Avanzini, lo que no significa que hoy en día resulte válida.

Y la última de las causas es el papel económico que hoy juega la Educación, al condicionar determinados tipos de ejercicio profesional.

Hoy en día estas razones no resultan válidas para explicar la falta de rendimiento escolar, ya que la realidad académica ha cambiado. Algunas de las razones que escribe este autor no resultan válidas hoy en día si tenemos en cuenta que el sistema académico actual trata de dar acceso a una educación de calidad para todos los alumnos que forman parte del mismo, atendiendo a sus necesidades específicas y procurando que estén preparados para acceder a la educación superior, o universitaria debidamente formados. Sin embargo, los apuntes realizados por Avanzini sí que sirven de pista y punto de partida para analizar la situación actual del sistema académico. Precisamente una de los principios de la L.O.E. hace alusión a la importancia de la democratización de la educación a la importancia de crear un sistema académico plural, de calidad y accesible a toda la población. Así mismo, atiende a las necesidades individuales con el fin de posibilitar el acceso a la educación de todos los individuos de la sociedad.

El sistema académico actual toma al individuo en su totalidad, cada persona es un mundo y, por tanto, debemos analizar todos los posibles determinantes que le rodean. Existen tanto determinantes internos como externos que determinan el rendimiento académico de los individuos:

Por un lado, los determinantes personales. Las características personales que juegan un gran papel en el rendimiento académico, pero no es el único. Cada persona cuenta con unas capacidades concretas y con unos aprendizajes determinados que marcan los logros académicos que consigue el individuo.

Por otro lado, lo determinantes institucionales-escolares. Tanto el sistema académico en el que desarrolle su aprendizaje el alumno como la institución en la que lo realice marcan los logros académicos del alumno. El sistema académico pretende que todos los alumnos tengan el mismo acceso a la educación, así como a una educación de calidad, pero el funcionamiento y los medios de cada centro educativo son concretos.

Por último los determinantes socio-ambientales. El entorno del alumno puede hacer que este se sienta más o menos motivado a realizar esfuerzos académicos. El alumno que ve reconocido el valor de lo que realiza valorará así mismo los logros académicos. Mientras que si en entorno del alumno no valora las labores académicas, puede que el alumno considere que no merece la pena realizar el esfuerzo requerido en cada momento.

Estos determinantes se encuentran en torno a la persona y, por tanto, interaccionan y se influyen mutuamente. Gómez Dacal realiza una reflexión muy interesante al respecto:

“[...] si bien sin el alumno no se puede entender ni explicar el aprendizaje, con él únicamente tampoco es factible interpretar por qué se alcanzan tales o cuales resultados instructivos [...]”⁶⁷.

Es decir, el determinante personal, el alumno, en su totalidad no puede explicar el rendimiento académico, debemos tener en cuenta todos los factores que rodean al mismo. Este mismo autor considera como determinantes del rendimiento escolar a las peculiaridades individuales y a cualquier variable exógena que influya sobre la efectividad educativa.

⁶⁷ Gómez, G., *Ibid.*, p. 388.

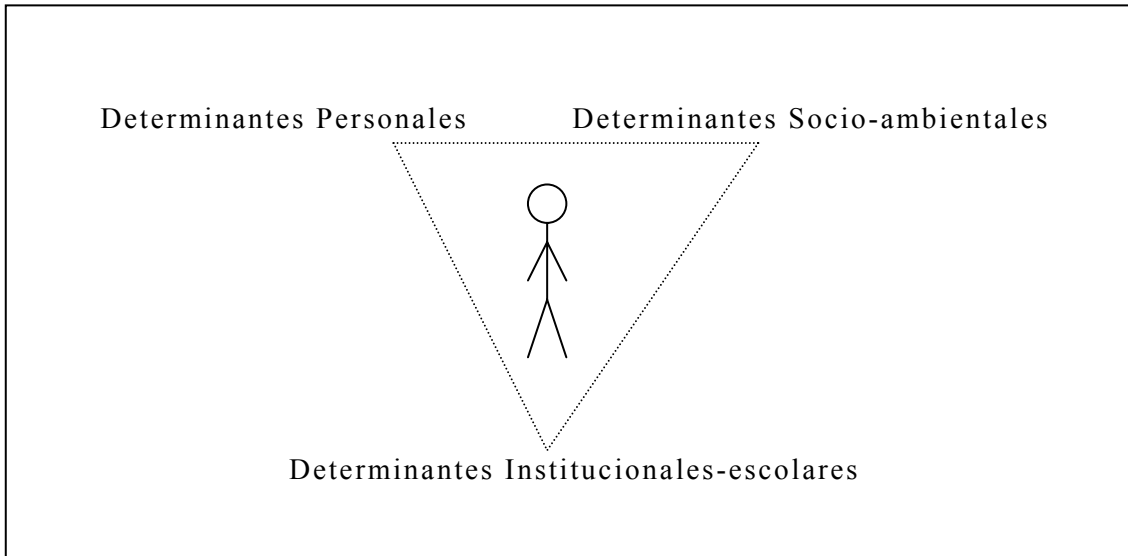


Fig.4.3.: Imagen resumen de los determinantes del rendimiento académico individual

En alusión a estos tres espacios de determinantes podemos contemplar que engloban diferentes factores influyentes en el rendimiento de cada persona, así podemos ver:

Por un lado los factores personales, éstos forman el conjunto de los determinantes personales. Se refieren a la persona, al individuo, a sus características personales, neurológicas y psicológicas. Entre ellos destacan factores tales como: Personalidad, capacidad intelectual, aptitudes personales, intereses personales, actitudes, motivación, situación emocional y el desarrollo personal (biológico y cognitivo). En cada momento, el sujeto se encontrará de una determinada manera o estará viviendo un momento concreto que le haga hacer frente de una determinada manera a las tareas académicas. Si bien sus características personales tales como la personalidad o las capacidades intelectuales son más estables que el estado anímico, no debemos olvidar que el individuo está en continuo cambio. Las experiencias personales hacen que el individuo adquiera una determinada actitud ante el estudio, a su vez puede ir forjando su personalidad y puede desarrollar unas capacidades determinadas.

Por otro lado los factores socio-familiares (determinantes socio-ambientales), aluden a que el ambiente social y familiar tiene gran importancia para el individuo, ya que cada uno vive y crece en una realidad determinada. En dicha realidad se valoran o se devalúan ciertas cosas que posteriormente pasarán a formar parte de los valores personales del individuo. Cada entorno valora unas habilidades y capacidades determinadas, que posteriormente el individuo puede adquirir como propias.

El ambiente familiar tiene gran importancia en el rendimiento académico de los niños que se encuentran en edades escolares. El pertenecer a un estatus social determinado no tiene relación directa con el rendimiento escolar, pero sí que resulta interesante conocer cuales son las actitudes educativas que percibe o ha percibido cada persona en su entorno.

Sin duda, las actitudes educativas, sociales y familiares toman gran fuerza en este ámbito y tienen gran influencia en el futuro del individuo. Por actitudes educativas nos referimos a: Actitud hacia el hijo, Expectativas de los padres hacia sus hijos, las expectativas de los padres hacia la escolarización, la actitud de los progenitores hacia la escolarización y la escuela, etc. En el ámbito universitario nos encontramos, de manera general, a alumnos que tanto ellos como sus familias consideran que la educación universitaria es la mejor opción académica. Habrá ocasiones en la que no sea así, pero podemos decir los alumnos que tras el bachillerato deciden acudir a la Universidad cuentan con el apoyo de sus familias. Esto no les asegura un buen rendimiento académico sí que se considera que el alumno cuenta con un apoyo importante.

Finalmente los factores escolares (determinantes institucionales-escolares), con éstos nos referimos a cuestiones tales como: metodología, relaciones escolares, bien sean entre iguales, entre el alumno y el profesorado o entre los progenitores y la institución o profesores, organización escolar... En definitiva, aspectos pedagógicos-didácticos y relacionales que tienen lugar en la

escuela. Tal y como se comenta en la LOE el rendimiento académico es el fruto del esfuerzo realizado por todos los miembros de la comunidad educativa.

Existen enfoques en los que se agrupan los factores socio-familiares y los factores institucionales-escolares en un mismo grupo, y aunque si bien estos factores tienen muchos aspectos en común y, unos y otros interactúan en numerosas ocasiones, resulta más interesante el realizar un estudio diferenciado de ambos grupos de factores. Y, de esta manera se puede determinar, en mayor medida, cuál es la causa del éxito o fracaso de los aprendices.

Con el fin de predecir cuál puede ser el rendimiento académico de los alumnos y en base a la clasificación que realizó Rodríguez Espinar (1982)⁶⁶ y a la realizada por otros autores, podemos clasificar los modelos de predicción del rendimiento escolar de la siguiente manera. En ellos se analiza el rendimiento académico basándose principalmente en uno de los determinantes anteriormente descritos, según el modelo del que se trate. Los modelos psicológico y sociológico se basan principalmente en el aspecto psicológico y social respectivamente. Por su parte, el modelo psicosocial hace hincapié principalmente en estos dos aspectos. Mientras que el modelo eléctrico de interacción, hace referencia a los tres aspectos analizados como son el personal, el socio-ambiental y el institucional-escolar:

El modelo psicológico es considerado, históricamente, como el modelo pionero. Este aspecto no conlleva la falta de evolución, por el contrario este modelo ha sufrido una gran transformación a medida que avanzaba la realidad a la que hace referencia.

En un principio se basaba en el análisis de las dimensiones estáticas del individuo (inteligencia), pero evolucionó dando mayor énfasis a las dimensiones dinámicas del individuo (aspectos motivacionales). Finalmente dio lugar a un análisis de la interacción entre ambas dimensiones.

Este modelo analiza la realidad del ser humano y analiza sus peculiaridades. Si bien en un momento únicamente se entraba en el individuo posteriormente se valoró la importancia de analizar el entorno del individuo de que manera influye en éste. Es decir, existen unos determinantes internos y otros externos que hacen que el individuo actúe a nivel académico de una determinada manera y de este modo consiga un resultado académico concreto.

Por su parte el modelo sociológico se ha encontrado con grandes dificultades a la hora de delimitar las variables que debía analizar. Esto es debido a la amplitud del aspecto social y a la gran importancia y cantidad de factores ambientales.

Si bien los determinantes sociales influyen de manera clara en el individuo, este aspecto no puede ser el único, ya que un mismo acontecimiento influye de diferente manera en cada individuo, Se trata de determinar unas generalidades ambientales y sociales que favorezcan el rendimiento académico.

En cambio, el modelo psicosocial contempla al sujeto y a los factores sociales que se encuentran a su alrededor. Es decir no aísla ni al sujeto de su entorno ni al entorno de las características individuales y personales de los sujetos.

Este modelo, por tanto, contemplaría los dos anteriores. Ya que no se basa simplemente en el individuo o en el entorno, si no que analiza de qué manera interactúan ambos e influyen en el rendimiento académico del individuo.

Finalmente y como resultado del desarrollo de los anteriores, el modelo ecléctico de interacción, éste valora todas las dimensiones del desarrollo y del rendimiento académico. En él se analizan los determinantes personales, los psicosociales y los escolares, considerando que el rendimiento académico es el resultado de la interacción de los mismos:

“[...] reconoce la influencia de las dimensiones estáticas y dinámicas de la personalidad (inteligencia, carácter, actitudes, motivaciones...), reconoce el valor determinatorio de ciertos valores sociales, tanto en la estructura como en el proceso y reconoce, sobre todo, el valor del yo como elemento integrador y determinante de la conducta”⁶⁸.

Por tanto, el rendimiento académico de los alumnos es multifactorial y como tal debe tratarse. Según este último modelo de predicción ecléctico de interacción, no debe analizarse de manera aislada, sino que de manera conjunta y dinámica. Ya que los factores influyentes en el sujeto y por tanto en su rendimiento y motivación no son estables, cambian y evolucionan en la medida en la que lo hace el individuo. Por tanto, en cada momento, si deseamos predecir el rendimiento del sujeto debemos considerar el estado concreto de cada uno de los factores influyentes en el mismo.

Teniendo en cuenta la situación a la que debe hacer frente la comunidad educativa universitaria, convergencia europea, en ella se deben dar diferentes cambios, tal y como veremos en posteriores capítulos. No podemos terminar este apartado referido al rendimiento académico sin por lo menos citar la importancia de los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el de evaluación, aspecto imprescindible a la hora de realizar la valoración del rendimiento académico. La universidad española está comenzando a adaptarse a dichos cambios, promoviendo cambios tanto en las tareas que deben realizar los alumnos, pudiendo estas ser menos dogmáticas, como en la evaluación de las mismas⁶⁹.

⁶⁸ Rodríguez, S., *Ibid.*, p. 39.

⁶⁹ De la Cruz, M.A. *Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria (Apartado Evaluación)*. Universitat Jaume I
<http://www.um.es/ice/u-funiversitaria/mat-innovacion/guia-autoevaluacion-docente.pdf>

RESUMEN

A lo largo de este capítulo hemos analizado la teoría motivacional de Weiner para realizar una unión con la teoría para el aprendizaje desarrollada por Biggs. Ambas teorías resultan complementarias, ya que si bien la primera analiza con exactitud los distintos componentes de la motivación humana, la teoría del aprendizaje de Biggs desarrolla en mayor medida el estilo de aprendizaje de los alumnos.

Weiner considera que la conducta humana está influida de manera directa por la atribución causal que realiza el sujeto de la causa del éxito o fracaso de la conducta. Si el sujeto atribuye el éxito a causas internas, estables y controlables, se sentirán capaces de realizar la conducta de manera satisfactoria. Su expectativa de éxito es elevada, por tanto el sujeto puede percibir la meta como alcanzable. Mientras que si el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas externas, éstas puede que no eleven la percepción de éxito del sujeto. Por tanto, el alumno universitario debe considerar que es capaz de superar eficazmente los aprendizajes que se le exigen. Debe contar con un autoconcepto positivo, para mantener la motivación necesaria para superar la etapa universitaria; esta motivación debe ser interna y de carácter estable, que le lleve a considerar las tareas universitarias como controlables.

Biggs considera que el alumno universitario debe desarrollar capacidades que le hagan enfrentarse de manera satisfactoria a las tareas académicas que se le requieren. El modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado será fundamental, ya que según este autor el modelo basado en la labor desarrollada por los alumnos, en base a la labor que desarrolla el docente. Resulta imprescindible tanto la labor docente, el método de enseñanza como el de aprendizaje. Si bien los alumnos deben ser capaces de adquirir diversos conocimientos, funcionales o declarativos, para poder hacer uso de ellos en el momento en el que se le requieran, el docente debe ser capaz de transmitir a los alumnos unos conocimientos y una manera concreta de trabajarlos. Biggs apunta a este

modelo de enseñanza-aprendizaje como el óptimo para los alumnos universitarios.

Así mismo el rendimiento académico ha sido y es entendido de diversas maneras. En función del aspecto al que se le de importancia se valorará de una manera determinada la labor desarrollada por los alumnos. El rendimiento académico es un término multifactorial en el que se recoge la valoración que se realiza del esfuerzo y los logros obtenidos por los alumnos.

La LOE pretende implicar a todo el sistema educativo en la mejora del rendimiento académico, ya que entiende que éste es el fruto del esfuerzo realizado por todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un modelo ecléctico de interacción, que considera que tanto los determinantes personales como los socio-ambientales y los institucionales-escolares, determinan el desarrollo académico.

En el nivel académico universitario se tiende a hacer valoraciones subjetivas y cuantitativas del rendimiento académico. Sin embargo, mediante la convergencia europea se pretende que la enseñanza universitaria pase a realizar entre otras cosas unas valoraciones más cualitativa que cuantitativas y mucho más objetivas. La reforma de la L.O.U., realizada en 2007, pretende que el rendimiento de los alumnos no se mida simplemente por el número de conocimientos adquiridos. Sino que, anima y recomienda que los alumnos realicen formación en diferentes centros universitarios y que se valore la capacitación para el desempeño de una labor profesional. En la medida en la que los alumnos universitarios se hagan conscientes y responsables de su aprendizaje (meta-aprendizaje), éstos se sentirán más motivados para el aprendizaje. Los alumnos universitarios deben salir provistos de las herramientas necesarias para ser unos profesionales autónomos, capaces de buscar solución y respuesta a las nuevas situaciones profesionales que se encuentren.

La labor docente resulta ser uno de los determinantes del resultado del aprendizaje universitario, por tanto debe cuidarse mucho el modo de

impartir la docencia. Monereo y Pozo (2003)⁷⁰ señalan que un buen profesor universitario es aquel que es capaz de adaptarse a las condiciones del contexto en el que enseña, para de ese modo lograr que sus alumnos realicen un aprendizaje significativo de los contenidos, aprendizaje que así mismo debe ser profundo, permanente y sobre todo generalizante.

Por tanto, en la medida en la que los alumnos universitarios se impliquen en sus estudios de manera responsable y autónoma, es probable que perciban la causa de su éxito como algo interno, bien sea su capacidad intelectual o su capacidad de mantener el esfuerzo a largo plazo. De manera que sus expectativas de éxito pueden aumentar y así mismo su motivación ante el estudio; creando de esta manera sujetos en continua formación y desarrollo de las futuras competencias profesionales y personales para las que la Universidad debe capacitarles.

⁷⁰ Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.

CAPÍTULO 5

METODO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

METODO DE INVESTIGACIÓN

1.- HIPÓTESIS DE TRABAJO.

2.- MUESTRA.

3.- VARIABLES.

4.- INSTRUMENTOS.

4.1.- Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios.

4.2.- Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación.

4.3.- Escala de motivación de logro (ML-1).

5.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1- Diseño empírico.

5.2.- Análisis estadísticos.

6.- PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

6.1.- Lugar de aplicación.

6.2.- Aplicación.

6.3.- Protocolo de actuación para la aplicación.

6.4.- Temporalización.

1.- HIPÓTESIS DE TRABAJO

En base a lo analizado en el marco teórico partimos de la siguiente afirmación: Las variables motivacionales, tales como el lugar de control y la motivación de logro, correlacionan positivamente con el rendimiento académico del alumnado universitario.

Ésta hipótesis general es concretada en éstas más específicas:

La internalidad está asociada con la edad, a más edad mayor internalidad de los alumnos. Así mismo, consideramos que la internalidad correlaciona positivamente con el rendimiento académico, con la autovaloración, y con la motivación de logro. Con estas afirmaciones podemos concretar las siguientes hipótesis:

1.- Los alumnos de tercer curso en carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas consiguen puntuaciones que reflejan una mayor internalidad que los alumnos de primer curso.

2.- Los alumnos que cursan carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas que consiguen un rendimiento académico positivo, muestran un nivel de internalidad mayor que los alumnos con un rendimiento académico negativo.

3.- Los alumnos de primer curso en carreras técnicas presentan con un mayor nivel de internalidad que los del mismo curso de carreras de humanidades.

4.- La internalidad y la motivación de logro están positivamente correlacionadas, los alumnos que cursan carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas que presenten un alto grado de internalidad igualmente presentan un alto grado de motivación de logro.

5.- El nivel de motivación de logro en alumnos de tercer curso en carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas es significativamente superior a las de los alumnos de primer curso.

6.- Los alumnos que cursan carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas que realizan una autoevaluación positiva consiguen un mayor rendimiento académico, que los alumnos que realizan una autoevaluación negativa.

2.- MUESTRA

La muestra de esta investigación ha sido el fruto de la colaboración de diversos agentes de las universidades colaboradoras en la investigación UPV y Universidad de Deusto. Teniendo en cuenta las hipótesis planteadas en la misma, debemos acceder a alumnos de distintas facultades y universidades del País Vasco, de manera que la muestra que se obtenga resulte significativa y representativa del alumnado universitario actual.

Los cuestionarios fueron aplicados a un total de 696 alumnos de carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas, pertenecientes a distintas facultades y a dos niveles académicos, primer y segundo ciclo universitario.

Se trata de acceder a la población universitaria en su propia realidad, en su contexto natural, la universidad. Para ello se acudió de forma aleatoria a distintos decanatos solicitando permiso para realizar allí las pruebas, se tuvo acceso a las facultades de Químicas, de Magisterio, de Comercio, de Psicología y de Derecho de la Universidad de Deusto y de la UPV. En todas estas facultades se tuvo acceso a grupos de los dos ciclos anteriormente citados, quedando los siguientes grupos:

De manera general podemos apuntar los siguientes datos: los alumnos participantes en la misma son en su mayoría mujeres, un total

de 474 frente a un total de 696 sujetos. Esta diferencia se acentúa más en la modalidad de humanidades, ya que hay un total de 220 mujeres, frente a 65 hombres.

Respecto al modo de acceso a la etapa universitaria podemos destacar que la mayoría de los sujetos 636 ha accedido a la universidad mediante la vía ordinaria, el bachillerato o el COU.

	CARRERAS TÉCNICAS	CARRERAS HUMANÍSTICAS	TOTAL
1 ^{er} ciclo	Químicas- 72 alumnos Comercial- 116 alumnos	Psicología- 71 alumnos Derecho- 41 alumnos Magisterio- 30 alumnos	330 alumnos
Total	188 alumnos	142 alumnos	
2 ^o ciclo	Químicas - 111 alumnos Comercial - 119 alumnos	Psicología- 62 alumnos Derecho - 45 alumnos Magisterio- 30 alumnos	367 alumnos
Total	230 alumnos	137 alumnos	

Cuadro 5.1: Cuadro resumen de la muestra desglosado conforme a las variables de tipología de carrera y nivel.

Con este estudio se pretende por medio de una muestra diversa y significativa plantear un análisis de la motivación universitaria independientemente de la universidad en la que curse los estudios cada alumno.

Se he pretendido en todo momento mantener el equilibrio de la muestra, tanto en el número del total de alumnos de carreras técnicas como en el de alumnos de carreras humanísticas. Así mismo se ha tenido

en cuenta que dichos grupos deben ser subdivididos en dos, primer y segundo ciclo, durante el análisis estadístico, por lo que se ha tratado del mismo modo mantener dicho equilibrio entre ambos. Si contemplamos el cuadro 1, en el que se describe la muestra, los alumnos de carreras técnicas son más, tanto en primer ciclo como en segundo ciclo, llegando a ser un total de 418 sujetos. Mientras que la muestra de los alumnos de carreras humanísticas, guarda un mayor equilibrio entre ambos ciclos, la muestra de este grupo es de 279 sujetos. Por tanto, el muestreo mantiene por aproximación el equilibrio entre los alumnos de ambas modalidades, esto es en parte debido a la aleatoriedad de la muestra, ya que los alumnos no están en ningún momento obligados a contestar a los cuestionarios.

3.- VARIABLES

La identificación de variables de una manera concreta resulta imprescindible para valorar, medir y analizar los resultados de la investigación. Realizamos una investigación correlacional predictiva; por tanto, nuestro trabajo deberá de contar con unas variables predictivas y criterio.

La variable criterio de nuestra investigación es el rendimiento académico del alumno universitario, entendiendo como tal la superación de los créditos académicos y el estilo de aprendizaje que realizan los alumnos. Considerando que el rendimiento previo de los alumnos puede ser un buen predictor del rendimiento posterior¹. Para poder medir este aspecto consideramos cruciales los resultados obtenidos en las distintas pruebas, pero especialmente la recogida por medio del *Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios*² de estudio realizadas por Pallarés para el ámbito universitario. Las pruebas se realizan tanto en el primer curso como en el

¹ Reyes, M. & Oyón, M.J. (1998). Influencia de la autoestima y su percepción en el rendimiento académico de los adolescentes. *Estudios de pedagogía y psicología*, 10, p. 28-74.

² Pallarés, E. (1999). *Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios*. Universidad de Deusto: Servicio de Orientación Universitaria.

tercer curso, y se espera encontrar diferencias significativas en este aspecto tal y como indicamos en los objetivos específicos.

El rendimiento académico de los alumnos (variable criterio) será estudiada en base a las variables predictivas; éstas serán valoradas mediante las puntuaciones obtenidas en las pruebas que se apliquen para tal fin, Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios² (Pallarés, 1999); Personalidad y lugar de control. Escalas de Evaluación³ (De diego, 1990), y Escala de Motivación de logro (ML-1)⁴ (Morales, 2000).

Las variables predictivas son las siguientes:

La primera variable considerada es el lugar de control (internalidad – externalidad): Como ya se ha explicado antes en la medida en la que el alumno atribuya el éxito o fracaso a sí mismo, a sus capacidades y esfuerzo realizado mayor posibilidad de éxito tendrá. Al considerar las tareas como algo que puede controlar realizará un mayor esfuerzo y más constante para conseguir el éxito. Weiner (1986)⁸ contempla la internalidad y la externalidad como una de las principales dimensiones de la motivación. Con el fin de recoger datos en torno a esta variable se aplica la prueba desarrollada por De diego, Personalidad y lugar de control. Escalas de Evaluación³, en la que se sigue esta perspectiva del lugar de control.

La segunda de las variables es la motivación de logro: La necesidad que sientan los alumnos para mantener el esfuerzo durante un largo periodo y el éxito de aprendizaje depende en gran medida de la motivación de logro con la que cuentan. El alumno necesita tener un alto grado de motivación de logro no sólo para comenzar la acción, sino para mantener el esfuerzo necesario para conseguir el éxito^{10,5}. El cuestionario anteriormente mencionado sobre motivación de logro, Escala de Motivación de logro (ML-1)⁴, nos permite recoger estos datos.

³ De Diego Vallejo, R. (1990). *Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación*. Psike, ed.Aramú.

⁴ Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación universitaria*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

⁵ Valle, A. et al. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *ROP*, vol. 8, nº 14.

La tercera y última variable considerada en esta investigación es la actitud ante el estudio y técnicas de estudio: Con el fin de conseguir un buen rendimiento académico resulta necesario presentar una actitud positiva ante los estudios, una buena organización del tiempo y aprovechamiento del mismo. Se considera que para lograr un buen rendimiento el alumno debe tener un grado de motivación de logro elevado, de manera que persiga unas metas concretas y específicas. Con el fin de recoger datos en torno a estas dos variables se aplica el *Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios*² junto con las *Cuestiones preliminares de datos identificativos y académicos*⁶.

La realización de un buen análisis de la motivación de los alumnos universitarios, conlleva la búsqueda de las correlaciones existentes entre ellas. Es decir, resulta necesaria un alto grado de motivación de logro para conseguir el éxito académico, y generalmente en estos casos el lugar de control, la percepción de causalidad resulta ser interna.

4.- INSTRUMENTOS

Para poder realizar una medición de la motivación en el ámbito universitario existían varias dificultades, como ya se ha comentado en capítulos anteriores el término motivación recibe diferentes interpretaciones, depende del autor que lo trabaje y del ámbito en el que se estudie. Hemos centrado nuestra investigación en las teorías de dos autores, Weiner (1971, 1986)^{7,8} y Biggs (1993,1999)^{9,10}, en ambas se entiende la motivación como un constructo hipotético genérico en el que el sujeto tiene mucha importancia.

⁶ El autor, Enrique Pallarés, utilizó estas cuestiones en una investigación anterior realizada en la Universidad de Deusto. Material facilitado por el autor.

⁷ Weiner, B & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.15, nº1, p. 1-20.

⁸ Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

⁹ Biggs, J. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, p. 3-19.

¹⁰ Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university, What the students does*, Buckingham: Open University Press.

La motivación está influenciada por la atribución, percepción de causalidad, que realice el sujeto de la causa de la acción y de sus consecuencias. Weiner contempla tres dimensiones, la internalidad - externalidad, la estabilidad y la controlabilidad.

Biggs (1999), por su parte, considera muy importante la labor docente y el ambiente de estudio y trabajo, ya que si al alumno se le presenta un modelo de aprendizaje en el que se debe de implicar desarrollará unas habilidades y hábitos de aprendizaje adecuados. Las tres pruebas elegidas nos permiten medir estos parámetros.

Nuestra intención es estudiar la motivación académica en el ámbito universitario, para ello debíamos encontrar pruebas adaptadas a este nivel académico. Tras varias revisiones, se han seleccionado las siguientes pruebas de evaluación y recogida de datos:

4.1.- Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios².

Este cuestionario puede servir de guía al alumno universitario a la hora de analizar sus hábitos y técnicas de estudio y el rendimiento académico que consigue. Consta de dos apartados; uno primero, en el que se recogen los datos de identificación y resultados académicos (17 items)¹¹ y un segundo cuestionario, de actitudes y técnicas de estudio (132 items).

El autor realiza una posterior agrupación de los items en las siguientes dimensiones:

- 1) Motivación y apreciación general.
- 2) Metas y organización del tiempo.

¹¹ El autor, Enrique Pallarés, utilizó estas cuestiones en una investigación anterior realizada en la Universidad de Deusto. Material facilitado por el autor.

- 3) Ambiente físico, personal y social y concentración.
- 4) Lectura en general, fases y procesos en la lectura de estudio.
- 5) Técnicas complementarias del estudio: subrayado, esquemas, diagramas.
- 6) Asistencia a clase y toma de apuntes.
- 7) Exámenes.
- 8) Preparación, elaboración y presentación de exámenes.
- 9) Autoevaluación de técnicas de estudio.
- 10) Ansiedad ante los exámenes.

Dicha agrupación fue realizada de una manera puramente conceptual, atendiendo a las cuestiones que se realizaban y al ámbito que correspondían. Dicha prueba fue generada con el fin de proporcionar un instrumento de análisis y reflexión para el propio alumno.

Teniendo en cuenta las variables de nuestra investigación nos centraremos en el análisis de las dimensiones que más nos atañen, motivación y apreciación general; metas y organización del tiempo libre; ambiente físico, personal y social y concentración; exámenes; autoevaluación; y ansiedad ante los exámenes. Con estas dimensiones pretendemos recoger información relevante en torno al modelo de aprendizaje que realizan los alumnos universitarios y las motivaciones que les llevan a ello. El resto de las dimensiones si bien ahora no nos resultan de interés, sí que podrían resultar útiles en estudios posteriores, como el análisis del estilo de aprendizaje o el modo de estudio de los estudiantes universitarios.

4.2.- Personalidad y lugar de control. Escalas de Evaluación³

Este instrumento, considera que el lugar de control (externo/interno) de la causa, primera dimensión de la teoría de la motivación de Weiner⁸, del éxito o fracaso de un sujeto determina el esfuerzo a realizar para que se repita el resultado de un evento:

“La teoría postula que cuando una persona se considera causa de una conducta reforzante fortalecerá el potencial para repetirla, mientras que si no se considera agente causal del refuerzo, entonces es menos probable que repita su comportamiento”¹².

Los sujetos que consigan una mayor puntuación reflejan un mayor externalidad, considerarán el lugar de control del evento externo a ellos. Así mismo Rotter (1966)^{13,14} haciendo referencia a la internalidad y externalidad, explicó de la siguiente manera el concepto de lugar de control: Para Rotter las personas internas son aquellas que perciben el éxito dependiente de sus acciones. Mientras que las personas externas, perciben que los éxitos son dependientes de factores externos.

Weiner (1986) desarrolló la Teoría Atribucional, en torno al parámetro motivación, en ella contempló tres dimensiones de la percepción de causalidad:

1. Dimensión: Factores internalidad- externalidad
2. Dimensión: Estabilidad.
3. Dimensión: Controlabilidad.

¹² De Diego, R, Ibid, p.3.

¹³ González, M.C. & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

¹⁴ Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*,

Atendiendo a esto, podemos clasificar esta prueba como medidora de la primera de las dimensiones de la percepción de causalidad. De manera que se considerará que si el alumno realiza una percepción de causalidad interna atribuirá su éxito o fracaso a su persona, a sus habilidades y hábitos de estudio.

Siguiendo en la misma línea el autor De Diego (1999) realizó una adaptación de la escala de Rotter (1966)⁸ de Locus of Control en distintos ámbitos: Autoconcepto; Aprendizaje, Conducta Académica y Rendimiento Personal y Orientación Vocacional; Contexto clínico; Orientación Sociopolítica; y Antisociabilidad.

Teniendo en cuenta la intención de esta investigación, nos centraremos en los resultados de la investigación realizada por el autor en el ámbito académico: Aprendizaje, Conducta Académica y Rendimiento Personal y Orientación Vocacional. Se seleccionaron los items correspondientes a este ámbito específico, atendiendo a lo registrado por el autor del cuestionario.

4.3.- Escala de Motivación de logro (ML-1)⁴.

El estilo educativo actual, especialmente con la convergencia europea, persigue lograr individuos autónomos e independientes; capaces de ser responsables. Es decir, se pretende conseguir alumnos con un alto grado de motivación de logro. Morales (2000) realiza el siguiente apunte:

“La motivación de logro se caracteriza fundamentalmente por la búsqueda del éxito, la competitividad, la aceptación de los riesgos, constancia y organización en el trabajo, el proponerse objetivos a largo plazo. [...]”¹⁵.

¹⁵ Morales , P., Ibid., p.469.

La motivación de logro es una actitud aprendida, ésta es adquirida por el individuo a partir de la práctica y la educación que recibe. Si es educado en la responsabilidad y el esfuerzo éste buscará el conseguir el éxito, no sólo en actividades a corto plazo sino que tratará de conseguir metas a largo plazo. Un individuo con un alto grado de motivación de logro será capaz de mantener el esfuerzo y la motivación durante más tiempo. Biggs (1993,1999)^{9,10}, considera primordial el estilo educativo que se les transmita a los alumnos, ya que de ello dependerá las habilidades y capacidades que desarrollen. Si el modelo educativo es muy rígido y en el que la figura prioritaria es el docente y sus conocimientos, los alumnos pueden llegar a realizar un aprendizaje poco significativo y generalmente memorístico. Mientras que si el modelo de enseñanza aprendizaje desarrollado está centrado tanto en la transmisión de los conocimientos del profesor como en la adquisición comprensiva de los conocimientos por parte de los alumnos, se puede conseguir unos alumnos con mayores habilidades y pretensiones de logro que con métodos en los que no se les exige un aprendizaje significativo. Biggs (1998, 2004)¹⁶ hace referencia a una aportación realizada por Shuell (1986):

“Lo que hace el estudiante es, en realidad, más importante que lo que hace el profesor”¹⁶.

Morales (2000), respeta el estilo original de la escala elaborada por Rotter, presentando un cuestionario compuesto por 16 items que presentan a los sujetos dos opciones la A y la B y deben marcar su preferencia, una de éstas corresponde a una actitud correspondiente a la motivación de logro y la otra presenta una actitud opuesta.

La versión aplicada durante esta investigación, consta de 16 items, siendo el resultado de distintas aplicaciones. El autor, tras varias aplicaciones en población universitaria, esta versión fue aplicada en una

¹⁶ Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, p.16.

muestra de 350 sujetos universitarios de los cuales 216 eran varones y 134 eran mujeres de 1º de Derecho y Económicas.

5.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado analizaremos el diseño empírico y los análisis estadísticos a realizar durante la presente investigación. Se trata de estudiar la posible unión existente entre los conceptos de motivación y de rendimiento académico, para lo que se analizan los resultados individuales de ambos parámetros y la relación existente entre ellos. Para ello se han utilizado estadísticos tales como la manova, anova, correlaciones, T-student.

5.1.- Diseño empírico

El diseño para esta investigación será empírico, de carácter aleatorio.

Tratamos de buscar correlaciones entre las diferentes variables estudiadas, la variable criterio (rendimiento académico) y las variables predictivas (motivación de logro, lugar de control y motivación para el aprendizaje). Así como las posibles correlaciones entre las variables predictivas.

Así mismo, realizaremos comparaciones intragrupo, ya que analizaremos y compararemos las puntuaciones obtenidas en las diferentes variables por cada uno de los grupos, agrupándolos de manera estratificada: facultad, curso.

El muestreo es aleatorio, ya que se dio la oportunidad de participar en la investigación a varias facultades y de las que participaron, se dio la opción de realizar la prueba a los alumnos. Ellos mismos accedían a realizar las pruebas. Por lo que no fueron elegidos, sino que su

participación fue fruto del azar. Por tanto, se trata de un muestreo aleatorio simple.

5.2.- Análisis estadísticos

Los datos obtenidos durante la presente investigación se analizarán por medio de los siguientes análisis estadísticos:

En primer lugar y con el fin de comprobar la consistencia interna de las pruebas aplicadas se aplicará el Alfa de Crohnbach.

Mediante la aplicación del análisis multivariante de la varianza (MANOVA), obtendremos datos generales que analizaremos más concretamente realizando análisis de las varianzas (ANOVA). Por tanto, analizaremos la influencia de las variables predictivas (lugar de control, motivación de logro y motivación académica) en la variable criterio (rendimiento académico). Se realizarán análisis de varianza de cada una de las variables predictivas con respecto a la variable criterio.

Con el fin de completar este estadístico se aplicará la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, analizando los resultados obtenidos por diferentes grupos en las variables predictivas. Dichas comparaciones intergrupo se realizan según la modalidad de la carrera y el curso académico al que corresponden.

El tercer estadístico aplicado es la diferencia de medias (T de Student) con el fin de comprobar las diferencias de medias existentes entre los grupos de la investigación en cada una de las variables. Las comparaciones serán establecidas entre diferentes grupos (curso, modalidad, etc.)

Posteriormente se realiza un análisis correlacional de las variables predictivas y la variable criterio. De esta manera analizaremos las relaciones existentes entre todas las variables establecidas en esta investigación. Trataremos por tanto de buscar la correlación existente entre la motivación de logro, la motivación para el aprendizaje, el lugar de control y el rendimiento académico, éstas se analizarán en los

diferentes niveles marcados en la muestra, la modalidad de carrera y el nivel académico.

Para finalizar se aplica la prueba de K-S de normalidad, que nos aporta información en torno a la normalidad de la distribución de las variables en la toda la muestra.

Todos estos procedimientos estadísticos serán realizados con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS, release 15.0).

6.- PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro de las Universidades de la Comunidad Autónoma Vasca, Tanto en el ámbito público como en el privado. Y el procedimiento a seguir fue el siguiente:

6.1.-Lugar de aplicación

Con el fin de conseguir una muestra diversificada y representativa de la población universitaria de la CAPV, se accedió a las dos universidades que actualmente acogen a la mayoría de la población universitaria del País Vasco, la Universidad Pública del País Vasco y la Universidad de Deusto. A ambas acuden alumnos de distintos puntos de dicha comunidad.

Para poder realizar las pruebas contactamos con responsables de los Decanatos de distintas facultades y campus. Se seleccionaron carreras al azar, pretendiendo obtener datos de las diferentes modalidades, tanto técnicas como humanísticas, se realizó la medición en carreras universitarias tales como psicología, magisterio, derecho, ciencias químicas, económicas e ingeniería. Con el fin de contemplar las diferencias existentes entre ambos bloques y en función del orden en el que se iban comprometiendo las distintas facultades, se seleccionó un

número de carreras abarcable, limitado y representativo de ambas universidades.

Así mismo, determinamos los cursos de 1º y 3º de dichas carreras como los deseables para la recogida de los datos, ya que, de esta manera, se podía obtener información referida a alumnos que comienzan sus estudios universitarios y a alumnos, de segundo ciclo, con una mayor experiencia universitaria. De esta forma esperamos poder determinar si existen diferencias en cuanto a la motivación académica de los alumnos de los distintos cursos, si existe una evolución.

6.2.- Aplicación

El diseño ha sido realizado para que la aplicación de las distintas pruebas seleccionadas, como el Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios², Personalidad y lugar de control. Escalas de Evaluación³, y Escala de Motivación de logro (ML-1)⁴ se lleve a efecto de manera grupal atendiendo al diseño y, más concretamente, a los objetivos e hipótesis. Pretendemos realizar una recogida de datos que aporte información de grupos y no de individuos aislados, se trata de analizar la realidad universitaria de modo generalizable.

Los grupos de aplicación son los ya constituidos por la propia estructura organizativa de la universidad. Los grupos oscilan entre 30 y 60 estudiantes siendo el tiempo medio estimado para el conjunto de las aplicaciones de 40 minutos aproximadamente en cada grupo. El número de alumnos universitarios que realizan la prueba varía en función del interés demostrado por ellos a realizarla, ya que es de carácter voluntario y pueden abandonar el aula en caso de no desear realizarla.

La aplicación de las mencionadas pruebas viene ajustada por las necesidades propias del proceso metodológico de esta investigación, tal y como queda contemplado en el protocolo, que se menciona a continuación.

6.3.- Protocolo de actuación para la aplicación

El protocolo para la aplicación en los grupos de diferentes titulaciones seleccionadas contempla las siguientes fases: objetivos de la investigación, carácter de la aplicación, tipología de las pruebas e instrucciones de aplicación. Se mantiene la homogeneidad de la aplicación en todos los grupos.

6.3.1.-Objetivo de la investigación:

La aplicación de las pruebas es parte de la investigación de una tesis doctoral que pretende analizar la realidad universitaria y, en particular, la motivación del alumnado dicho nivel académico.

Con este fin se aplican una serie de pruebas que reflejen la correlación existente entre la motivación de logro el lugar de control y el rendimiento académico universitario, en distintos momentos de la carrera universitaria, en el primer ciclo y en el segundo ciclo. De modo que se analice de igual manera las posibles variaciones en los distintos ciclos. Siendo estos tres paradigmas parte importante del éxito o fracaso de los alumnos universitarios.

El objetivo principal de esta investigación es por tanto el conocimiento de la situación académica de los alumnos universitarios, en que nivel de motivación para el aprendizaje se encuentran y de que modo influye esto en el rendimiento universitario.

Teniendo en cuenta que la realidad universitaria va a sufrir un gran cambio, el hecho de conocer el nivel de internalidad de los alumnos actuales y en que medida son capaces de realizar un aprendizaje autorregulado, puede resultar útil para la adaptación a la convergencia europea.

6.3.2.- Fundamento de la aplicación:

Cabe resaltar el carácter voluntario de las pruebas.

Los alumnos que colaboren en dicha prueba deben de ser conscientes de la importancia de su colaboración voluntaria y sincera.

Así mismo se les garantiza la confidencialidad de los datos, para ello se ha asociado a cada uno de los componentes, sujetos, de la muestra a un código de entrada.

Los alumnos reciben los tres cuestionarios anteriormente citados en tres cuadernillos diferentes. En un cuarto cuadernillo se les entregan todas las tablas de respuesta, una primera de datos identificativos, totalmente confidencial, y las tres posteriores correspondientes a los tres cuestionarios (ver Anexo I y Anexo II).

6.3.3.-Instrucciones de aplicación:

Las instrucciones dadas a los grupos son siempre las mismas, por la misma persona y manteniendo una secuencia predeterminada. Estas son las instrucciones específicas dadas en todos los grupos tras una breve presentación de la investigación:

- “No comiencen a realizar las pruebas hasta que se les indique.”

- “Por favor sólo deben escribir en el cuadernillo de respuesta.”

- “La prueba está formada por tres cuestionarios: Un primer cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios, de 132 cuestiones, que viene precedido por 17 cuestiones correspondientes a datos de

identificación. En él se les plantean diferentes cuestiones a las que deben contestar verdadero, a veces o falso, una vez que hayan elegido la respuesta deseada márquenla en la hoja de respuesta de una manera clara. El segundo cuestionario, lugar de control, está formado por 8 cuestiones en las que se les plantean unas afirmaciones a las que deben contestar sí o no, marcando la opción seleccionada en el cuadernillo de respuestas en la tabla correspondiente a esta escala. Y por último el tercer cuestionario, motivación de logro, ML-1, está constituido por 16 items en los que se plantean dos opciones, deben elegir la que más les satisfaga, A o B, y marcar la opción en la tabla de respuestas.”

- “Una vez que hayan finalizado la prueba pueden abandonar la sala en silencio. Los cuadernillos serán recogidos antes de que abandonen la sala.”

Con estas instrucciones se pretende mantener en todas las aplicaciones la uniformidad, asegurándonos de que todos los sujetos de la muestra reciben idénticas pautas.

6.4.- Temporalización

Esta aplicación se lleva a cabo teniendo en cuenta el calendario académico universitario considerando que la mejor época de aplicación se situaba entre los meses de abril y mayo, no coincidiendo con ningún periodo de exámenes y a lo largo del segundo semestre, una vez finalizado el periodo de exámenes del primer cuatrimestre.

De modo que los alumnos cuenten con las calificaciones del primer cuatrimestre, especialmente los de primer curso ya que, por un lado, estos alumnos cuentan ya con experiencia universitaria y, por otro lado, contamos con los datos académicos universitarios proporcionados por los propios alumnos.

Para poder acceder a los datos académicos universitarios, pedimos a los alumnos la colaboración garantizando la confidencialidad. Pudiendo de este modo recoger durante la prueba los datos académicos facilitados por ellos mismos.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

1.- EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

1.1.- Alfa de Crohnbach

1.2.- Análisis de la varianza.

1.3.- Correlaciones.

1.4.- T de student y Prueba de Levene.

1.5.- K-S de normalidad.

1.- EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el fin de analizar las condiciones de la investigación se realizaron las siguientes pruebas estadísticas:

1.1.- Alfa de Cronbach

Las pruebas mediante las cuales se recogieron los datos de la investigación, fueron sometidas al Alfa de Cronbach para así poder demostrar la consistencia interna de las mismas. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- **Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios¹.**

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Válidos	664	95,4	,899	78
Excluidos(a)	32	4,6		
Total	696	100,0		

Cuadro 6.1: Alfa de Cronbach del cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios.

- **Personalidad y lugar de control. Escalas de Evaluación².**

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Válidos	687	98,7	,457	8
Excluidos(a)	9	1,3		
Total	696	100,0		

Cuadro 6.2: Alfa de Cronbach del cuestionario de personalidad y lugar de control.

¹ Pallarés , E. (1999). *Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios*. Universidad de Deusto: Servicio de Orientación Universitaria.

² De Diego Vallejo, R. (1990). *Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación*. Psike, ed.Aramú

- **Escala de Motivación de logro (ML-1)³**

Casos	N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Válidos	683	98,1	,664	16
Excluidos(a)	13	1,9		
Total	696	100,0		

Cuadro 6.3: Alfa de Cronbach de la Escala de Motivación de logro.

Podemos constatar que los resultados de las tres escalas en cuanto al grado de consistencia interna resultan aceptables. Si bien la escala de Personalidad y lugar de control presenta una menor consistencia interna, ésta sigue siendo buena, próxima al 0.5. Este resultado puede estar motivado por la falta de alguno de los ítems de esta escala, ésta fue aplicada de modo parcial, los ítems seleccionados fueron aquellos validados por el autor para el ámbito académico.

1.2.- Análisis de la varianza

Los resultados reflejan una alta significatividad en cuanto al lugar de control al realizar el análisis multivariante (MANOVA). Tal y como hemos señalado en el diseño de la investigación, realizamos este análisis estadístico con el fin de comparar las diferencias entre los grupos en cuanto a las variables dependientes, el lugar de control la motivación para el aprendizaje y la motivación de logro.

Por un lado realizamos el análisis de la varianza entre los diversos grupos de la modalidad, alumnos de carreras técnicas y carreras humanísticas.

³ Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación universitaria*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Por otro lado analizamos la varianza entre los alumnos de primer curso y tercer curso. La significatividad es mayor si tenemos en cuenta la variable modalidad (Wilks= 0,924; F=18,994; p=,000) que si tenemos en cuenta la variable curso (Wilks=0,994; F=1,452; p=,227).

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	G1	Media cuadrática	F	Significación
Modalidad	Motivación académica	2,726	1	2,726	40,330	,000
	Motivación de logro	,121	1	,121	3,281	,071
	Lugar de control	,418	1	,418	10,541	,001
Curso	Motivación académica	,007	1	,007	,097	,755
	Motivación de logro	,009	1	,009	,234	,629
	Lugar de control	,156	1	,156	3,923	,048
Modalidad * curso	Motivación académica	,600	1	,600	8,877	,003
	Motivación de logro	,189	1	,189	5,132	,024
	Lugar de control	,695	1	,695	17,506	,000

Cuadro 6.4: MANOVA variables dependientes por curso y modalidad

Con el fin de realizar un análisis más exhaustivo de los datos reflejados en el análisis de multivariante de la varianza (MANOVA) analizaremos los resultados obtenidos en las diferentes escalas agrupándolos por grupos: curso, modalidad etc.

- **Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación².**

Con el fin de analizar las diferencias existentes en cuanto al lugar de control entre los diferentes grupos, el curso, la modalidad, las facultades y entre los diferentes cursos de cada modalidad, se realizan los siguientes análisis de la varianza (ANOVA).

Lugar de control	Curso	Facultades	Modalidad	Técnicas		Humanísticas	
				Curso 1	Curso 3	Curso1	Curso 3
		,597	,021	,017	,500	,352	,236

Cuadro 6.5: ANOVA lugar de control.

No existe una variación significativa entre los alumnos de primer y tercer curso en cuanto a nivel de control, tal y como se puede contemplar en el cuadro 5. Aunque al analizar por ítems los resultados reflejan variación en más del 50 %, lo que constata que hay una significatividad (ver cuadro 6.6).

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Lc1	Inter-grupos	,960	1	,960	3,917	,048
	Intra-grupos	168,605	688	,245		
	Total	169,565	689			
Lc2	Inter-grupos	,176	1	,176	2,784	,096
	Intra-grupos	43,637	691	,063		
	Total	43,812	692			
Lc3	Inter-grupos	1,592	1	1,592	7,875	,005
	Intra-grupos	139,918	692	,202		
	Total	141,510	693			
Lc4	Inter-grupos	1,593	1	1,593	8,629	,003
	Intra-grupos	127,778	692	,185		
	Total	129,372	693			
Lc5	Inter-grupos	,879	1	,879	3,691	,055
	Intra-grupos	164,731	692	,238		
	Total	165,610	693			
Lc6	Inter-grupos	1,055	1	1,055	4,237	,040
	Intra-grupos	172,134	691	,249		
	Total	173,189	692			
Lc7	Inter-grupos	,096	1	,096	,390	,533
	Intra-grupos	169,435	690	,246		
	Total	169,530	691			
Lc8	Inter-grupos	1,570	1	1,570	11,187	,001
	Intra-grupos	96,995	691	,140		
	Total	98,566	692			
Lugar de control	Inter-grupos	,011	1	,011	,279	,597
	Intra-grupos	28,338	692	,041		
	Total	28,349	693			

Cuadro 6.6: ANOVA lugar de control por curso.

En el presente cuadro, el 6.7, contemplamos que existe una significatividad de varianza al analizar los resultados obtenidos en cuanto al lugar de control por modalidades; tanto en la media final como en la media.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Lc1	Inter-grupos	1,505	5	,301	1,225	,296
	Intra-grupos	168,060	684	,246		
	Total	169,565	689			
Lc2	Inter-grupos	,166	5	,033	,522	,759
	Intra-grupos	43,646	687	,064		
	Total	43,812	692			
Lc3	Inter-grupos	1,978	5	,396	1,951	,084
	Intra-grupos	139,532	688	,203		
	Total	141,510	693			
Lc4	Inter-grupos	1,136	5	,227	1,218	,299
	Intra-grupos	128,236	688	,186		
	Total	129,372	693			
Lc5	Inter-grupos	3,732	5	,746	3,172	,008
	Intra-grupos	161,878	688	,235		
	Total	165,610	693			
Lc6	Inter-grupos	2,897	5	,579	2,338	,040
	Intra-grupos	170,292	687	,248		
	Total	173,189	692			
Lc7	Inter-grupos	,335	5	,067	,271	,929
	Intra-grupos	169,196	686	,247		
	Total	169,530	691			
Lc8	Inter-grupos	3,158	5	,632	4,548	,000
	Intra-grupos	95,407	687	,139		
	Total	98,566	692			
Lugar de control	Inter-grupos	,539	5	,108	2,665	,021
	Intra-grupos	27,810	688	,040		
	Total	28,349	693			

Cuadro 6.7: ANOVA lugar de control por modalidad.

Sin embargo al realizar el análisis agrupando los sujetos por cursos y modalidades los resultados no reflejan una variación significativa.

- **Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios¹.**

Los ítems contemplados en este análisis son los referidos a la motivación académica, tal y como señala el autor.

Motivación académica	Curso	Modalidad	Técnicas		Humanísticas	
			Curso 1	Curso 3	Curso 1	Curso 3
	,105	,000	,005	,000	,043	,032

Curso 6.8: ANOVA motivación académica.

La varianza es significativa en todos los parámetros analizados excepto el curso. No existe una varianza significativa entre los alumnos de primer y tercer curso, tal y como ocurría en la variable lugar de control. En este caso la mitad de los ítems presentan una alta significatividad. La varianza es significativa entre los alumnos de estas carreras técnicas y humanísticas, así como entre los cursos de primero y tercero de ambas modalidades.

- **Escala de Motivación de logro (ML-1)³.**

La varianza no resulta significativa entre los alumnos de primer y tercer curso en cuanto a la motivación de logro. Así mismo entre los alumnos de la modalidad de humanísticas, tanto en primero como en tercero, no muestran ninguna diferencia significativa en torno a esta variable.

Sin embargo, la varianza resulta significativa entre los alumnos de ambas modalidades, técnicas y humanísticas. En el siguiente cuadro, también nos encontramos con una varianza significativa entre los alumnos de primer curso de nuestras carreras técnicas, no dándose la

misma significatividad entre los alumnos de tercer curso de esta modalidad (ver cuadro 6.9).

Motivación de logro	Curso	Modalidad	Técnicas		Humanísticas	
			Curso 1	Curso 3	Curso 1	Curso 3
		,697	,025	,002	,765	,173

Cuadro 6.9: ANOVA motivación de logro

1.3.- Correlaciones

El análisis del cociente de correlación r de Pearson nos permite analizar la magnitud y el signo de la relación existente entre las variables analizadas, en nuestro caso la motivación para el aprendizaje, la motivación de logro y el lugar de control. Con el fin de realizar el análisis de las correlaciones existentes entre las diferentes variables del estudio se realizaron los siguientes análisis:

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,425(**)	,135(**)	,113(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,003
	N	696	696	694	695
Motivación académica	Correlación de Pearson	,425(**)	1	,358(**)	,289(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	696	696	694	695
Lugar de control	Correlación de Pearson	,135(**)	,358(**)	1	,169(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	694	694	694	694
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,113(**)	,289(**)	,169(**)	1
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	
	N	695	695	694	695

Cuadro 6.10: Correlación con toda la muestra⁴.

⁴ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tratamos de analizar la correlación existente entre las siguientes variables, el lugar de control, la motivación de logro, la motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico (entendiendo la nota media obtenida como el exponente del mismo).

Si examinamos los datos de los cuadros 6.10 y 6.11, podemos verificar que la correlación es positiva entre todas las variables anteriormente descritas, tanto si contemplamos toda la muestra como si analizamos los resultados obtenidos por los alumnos de primer curso.

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,427(**)	,113(*)	,132(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,028	,010
	N	378	378	377	378
Motivación académica	Correlación de Pearson	,427(**)	1	,388(**)	,303(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	378	378	377	378
Lugar de control	Correlación de Pearson	,113(*)	,388(**)	1	,193(**)
	Sig. (bilateral)	,028	,000		,000
	N	377	377	377	377
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,132(*)	,303(**)	,193(**)	1
	Sig. (bilateral)	,010	,000	,000	
	N	378	378	377	378

Cuadro 6.11: Correlación. Selección modalidad técnica⁴.

Los alumnos de tercer curso de ambas modalidades presentan correlación entre la motivación de logro y el lugar de control, y de la motivación de logro y el rendimiento.

No existe correlación entre la motivación de logro y el rendimiento académico, tal y como refleja el cuadro 6.12.

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,423(**)	,165(**)	,090
	Sig. (bilateral)		,000	,003	,110
	N	318	318	317	317
Motivación académica	Correlación de Pearson	,423(**)	1	,331(**)	,277(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	318	318	317	317
Lugar de control	Correlación de Pearson	,165(**)	,331(**)	1	,139(*)
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,013
	N	317	317	317	317
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,090	,277(**)	,139(*)	1
	Sig. (bilateral)	,110	,000	,013	,000
	N	317	317	317	317

Cuadro 6.12: Correlaciones alumnos de tercer curso⁵.

La correlación entre las variables, recogida desde el cuadro 6.13 hasta el 6.18, así mismo resulta positiva al analizar las variables en ambas modalidades, técnica y humanística:

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,371(**)	,114(*)	,175(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,021	,000
	N	411	411	411	411
Motivación académica	Correlación de Pearson	,371(**)	1	,369(**)	,382(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	411	411	411	411
Lugar de control	Correlación de Pearson	,114(*)	,369(**)	1	,211(**)
	Sig. (bilateral)	,021	,000	,000	,000
	N	411	411	411	411
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,175(**)	,382(**)	,211(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	411	411	411	411

Cuadro 6.13: Correlaciones alumnos de carreras técnicas.

⁵ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Los datos referidos a la correlación existente entre las distintas variables predictivas de la investigación por modalidad quedan recogidos en los cuadros 6.13 y 6.16. El primero de ellos refleja una correlación positiva en cuanto a los alumnos de carreras técnicas. En cuanto a los alumnos de carreras humanísticas, cuadro 6.16, no se da correlación positiva entre todas las variables predictivas. Hecho que analizaremos posteriormente, en la página siguiente.

Los resultados de las correlaciones, contenidos en el cuadro 6.14 y 6.15, nos manifiestan que las mismas varían si analizamos los resultados obtenidos por los alumnos de esta modalidad de primer curso y de tercer curso.

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,372(**)	,096	,241(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,187	,001
	N	190	190	190	190
Motivación académica	Correlación de Pearson	,372(**)	1	,460(**)	,428(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	190	190	190	190
Lugar de control	Correlación de Pearson	,096	,460(**)	1	,298(**)
	Sig. (bilateral)	,187	,000		,000
	N	190	190	190	190
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,241(**)	,428(**)	,298(**)	1
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	
	N	190	190	190	190

Cuadro 6.14: Correlaciones alumnos de modalidad técnica de primer curso⁶

Los alumnos de tercer curso de la modalidad técnica por su parte presentan menos correlaciones, información recogida en el cuadro 6.15. No existe correlación entre el rendimiento académico y el lugar de control y la motivación de logro, en este grupo de alumnos.

⁶ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,363(**)	,117	,099
	Sig. (bilateral)		,000	,082	,142
	N	221	221	221	221
Motivación académica	Correlación de Pearson	,363(**)	1	,286(**)	,339(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	221	221	221	221
Lugar de control	Correlación de Pearson	,117	,286(**)	1	,126
	Sig. (bilateral)	,082	,000		,062
	N	221	221	221	221
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,099	,339(**)	,126	1
	Sig. (bilateral)	,142	,000	,062	
	N	221	221	221	221

Cuadro 6.15: Correlaciones alumnos de modalidad técnica de tercer curso⁶.

Los alumnos de modalidad humanística presentan las correlaciones contenidas en el cuadro 6.16, refleja puntuaciones que nos permiten constatar que:

Existe correlación entre el rendimiento académico y el lugar de control. Así mismo, se refleja correlación con la motivación hacia el estudio. Por otro lado, no se da correlación entre el rendimiento académico y la motivación de logro.

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,437(**)	,125(*)	,063
	Sig. (bilateral)		,000	,035	,289
	N	285	285	283	284
Motivación académica	Correlación de Pearson	,437(**)	1	,316(**)	,194(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,001
	N	285	285	283	284
Lugar de control	Correlación de Pearson	,125(*)	,316(**)	1	,124(*)
	Sig. (bilateral)	,035	,000		,036
	N	283	283	283	283
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,063	,194(**)	,124(*)	1
	Sig. (bilateral)	,289	,001	,036	
	N	284	284	283	284

Cuadro 6.16: Correlaciones alumnos de modalidad humanística⁷.

⁷ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los alumnos de primer curso y modalidad humanística presentan correlaciones entre el rendimiento académico y el lugar de control, y entre el rendimiento académico y la motivación para aprender.

No se da la correlación entre el rendimiento académico y la motivación de logro.

El lugar de control correlaciona exclusivamente con la motivación de aprendizaje.

La motivación de aprendizaje correlaciona con el rendimiento académico, con el lugar de control y la motivación de logro, resultados contenidos en el cuadro 6.17.

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,474(**)	,145(*)	,041
	Sig. (bilateral)		,000	,047	,573
	N	188	188	187	188
Motivación académica	Correlación de Pearson	,474(**)	1	,329(**)	,218(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,003
	N	188	188	187	188
Lugar de control	Correlación de Pearson	,145(*)	,329(**)	1	,068
	Sig. (bilateral)	,047	,000		,357
	N	187	187	187	187
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,041	,218(**)	,068	1
	Sig. (bilateral)	,573	,003	,357	
	N	188	188	187	188

Cuadro 6.17: Correlación alumnos de modalidad humanística de primer curso⁸.

En base a los datos del cuadro 6.18, contemplamos que los alumnos de tercer curso en la modalidad humanística de tercer curso presentan las siguientes correlaciones:

El rendimiento académico únicamente correlaciona con la motivación para aprender.

⁸ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La motivación para el aprendizaje correlaciona tanto con el rendimiento académico como con el lugar de control.

		Nota media	Motivación académica	Lugar de control	Motivación de logro
Nota media	Correlación de Pearson	1	,297(**)	-,068	,056
	Sig. (bilateral)		,003	,513	,589
	N	97	97	96	96
Motivación académica	Correlación de Pearson	,297(**)	1	,215(*)	,095
	Sig. (bilateral)	,003		,036	,355
	N	97	97	96	96
Lugar de control	Correlación de Pearson	-,068	,215(*)	1	,187
	Sig. (bilateral)	,513	,036		,069
	N	96	96	96	96
Motivación de logro	Correlación de Pearson	,056	,095	,187	1
	Sig. (bilateral)	,589	,355	,069	
	N	96	96	96	96

Cuadro 6.18: Correlaciones alumnos modalidad humanística de tercer curso⁸.

1.4.- T de Students y Prueba de Levene

Con el fin de analizar las diferencias existentes entre las medias de las diferentes variables a analizar, se realiza la prueba T de Students. La prueba de Levene nos permite analizar en mayor profundidad los resultados, ya que nos permite analizar la varianza de los grupos sean estos o no iguales.

Las medias de los diferentes grupos ofrecen variaciones, podemos ver las siguientes:

Al analizar la muestra de manera global podemos verificar que los alumnos de la modalidad de humanidades cuentan con mejores puntuaciones que los alumnos de la modalidad técnica en todas las variables que hemos analizado, datos recogidos en el cuadro 6.19a.

	Modalidad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	Nota media	Técnica	411	5,6979	1,36393
Humanística		285	6,3201	1,18715	,07032
Motivación académica	Técnica	411	2,2049	,27683	,01366
	Humanística	285	2,3292	,23804	,01410
Lugar control	Técnica	411	1,6271	,20239	,00998
	Humanística	283	1,6643	,20037	,01191
Motivación de logro	Técnica	411	1,5499	,20262	,00999
	Humanística	284	1,5166	,17602	,01044

Cuadro 6.19 a): Comparación de medias de muestras independientes, alumnos de la modalidad técnica y humanística.

Las dimensiones contenidas en los cuadros 6.19 a y 6.19 b nos acercan al hecho de que la nota media obtenida por estos alumnos de la modalidad de humanidades es superior a la de los alumnos de modalidades técnicas.

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Notamedia	V.I.*	3,467	,063	-6,235	694	,000	-,62219	,09979	-,81810	-,42627
	No V.I.**			-6,393	659,252	,000	-,62219	,09732	-,81328	-,43109
Motivación académica	V.I.*	8,043	,005	-6,160	694	,000	-,12424	,02017	-,16384	-,08464
	No V.I.**			-6,329	662,727	,000	-,12424	,01963	-,16278	-,08570
Lugar de control	V.I.*	,059	,808	-2,391	692	,017	-,03723	,01557	-,06780	-,00666
	No V.I.**			-2,396	610,249	,017	-,03723	,01554	-,06776	-,00671
Motivación de logro	V.I.*	7,499	,006	2,250	693	,025	,03337	,01483	,00425	,06248
	No V.I.**			2,308	657,829	,021	,03337	,01446	,00498	,06175

* Se han asumido varianzas iguales.

** No se han asumido varianzas iguales.

Cuadro 6.19 b): Comparación de medias de muestras independientes, alumnos de la modalidad técnica y humanística.

Al comparar las medias obtenidas por los alumnos de primer y tercer curso, observamos que no existen diferencias significativas (ver cuadro 6.20).

Curso		N	Media	Desviación típica	Error típico. de la media
Nota media	primero	378	6,0050	1,36216	,07006
	tercero	318	5,8905	1,28857	,07226
Motivación académica	primero	378	2,2709	,25520	,01313
	tercero	318	2,2378	,28289	,01586
Lugar de control	primero	377	1,6385	,20366	,01049
	tercero	317	1,6467	,20080	,01128
Motivación de logro.	primero	378	1,5337	,19506	,01003
	tercero	317	1,5394	,19024	,01069

Cuadro 6.20: Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso.

Las dimensiones recogidas en el cuadro 6.20 nos constatan que las diferencias resultan más significativas al analizar por separado ambas modalidades y comparar las medias obtenidas por estos alumnos en primer y tercer curso.

curso		N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
Nota media	primero	190	5,8369	1,44921	,10514
	tercero	221	5,5784	1,27735	,08592
Motivación académica	primero	190	2,2348	,26263	,01905
	tercero	221	2,1793	,28660	,01928
Lugar de control	primero	190	1,6459	,20385	,01479
	tercero	221	1,6109	,20017	,01347
Motivación de logro.	primero	190	1,5646	,20343	,01476
	tercero	221	1,5373	,20152	,01356

Cuadro 6.21 a): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad técnica.

Los alumnos de la modalidad técnica, presentan diferencias entre las medias obtenidas por los alumnos participantes en la investigación, en los siguientes aspectos:

Los alumnos de primer curso de la modalidad técnica reflejan una nota media mayor a los de la misma modalidad de tercer curso.

Así mismo los resultados obtenidos en las variables de motivación para el estudio, el lugar de control y la motivación de logro reflejan un nivel que es mayor que la de los alumnos de tercer curso de esta misma modalidad. Tal y como podemos ratificar con los datos recogidos en los cuadros 6.21 a y 6.21 b.

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nota media	V.I.*	3,828	,051	1,922	409	,055	,25852	,13450	-,00587	,52292
	No V.I.**			1,904	380,110	,058	,25852	,13578	-,00845	,52550
Motivación académica	V.I.*	,991	,320	2,032	409	,043	,05544	,02728	,00180	,10907
	No V.I.**			2,045	407,320	,041	,05544	,02711	,00215	,10872
Lugar de control	V.I.*	,048	,827	1,756	409	,080	,03508	,01997	-,00418	,07434
	No V.I.**			1,754	397,540	,080	,03508	,02000	-,00424	,07440
Motivación de logro	V.I.*	,006	,936	1,365	409	,173	,02733	,02002	-,01203	,06670
	No V.I.**			1,364	398,660	,173	,02733	,02004	-,01206	,06673

* Se han asumido varianzas iguales.

**No se han asumido varianzas iguales.

Cuadro 6.21 b): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad técnica.

Los alumnos de la modalidad humanística presentan las siguientes diferencias entre los alumnos de primer y tercer curso, estos datos quedan recogidos en los cuadros 6.22 a y 6.22 b:

Curso		N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
Nota media	Primero	188	6,1748	1,24914	,09110
	Tercero	97	6,6015	1,00425	,10197
Motivación académica	Primero	188	2,3075	,24272	,01770
	Tercero	97	2,3711	,22400	,02274
Lugar de control	Primero	187	1,6310	,20374	,01490
	Tercero	96	1,7292	,17740	,01811
Motivación de logro	Primero	188	1,5024	,18146	,01323
	Tercero	96	1,5443	,16220	,01655

Cuadro 6.22 a): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad humanística.

Los alumnos de tercer curso consiguen una nota media mayor que los de primer curso, así como un mayor nivel en las variables de motivación para el estudio, el lugar de control y la motivación de logro que la de los alumnos de tercer curso de esta misma modalidad.

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nota media	V.I.*	4,264	,040	-2,913	283	,004	-,42671	,14649	-,71506	-,13835
	No V.I.**			-3,121	233,919	,002	-,42671	,13674	-,69610	-,15731
Motivación académica	V.I.*	,064	,801	-2,151	283	,032	-,06360	,02957	-,12181	-,00540
	No V.I.**			-2,207	208,300	,028	-,06360	,02882	-,12042	-,00678
Lugar de control	V.I.*	1,690	,195	-4,004	281	,000	-,09815	,02451	-,14640	-,04990
	No V.I.**			-4,186	216,519	,000	-,09815	,02345	-,14437	-,05194
Motivación de logro	V.I.*	,786	,376	-1,903	282	,058	-,04184	,02198	-,08510	,00143
	No V.I.**			-1,974	211,372	,050	-,04184	,02119	-,08362	-,00006

* Se han asumido varianzas iguales.

** No se han asumido varianzas iguales.

Cuadro 6.22 b): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad técnica.

Por tanto, los resultados obtenidos por los alumnos de ambas modalidades resultan bastante diferentes, ya que en la modalidad técnica los alumnos que reflejan una mayor motivación para el estudio resultan ser los alumnos de primer curso. Mientras que en el caso de las humanidades los alumnos que reflejan una mayor motivación hacia el estudio resultan ser los de tercer curso.

Por lo tanto la motivación de los alumnos de modalidad humanística aumente en la medida en la que aumenta su experiencia universitaria. Mientras que en el caso de los alumnos de modalidades técnicas la motivación decrece a medida que los alumnos cuentan con una mayor experiencia universitaria.

	Modalidad	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
Nota media	Técnica	190	5,8369	1,44921	,10514
	Humanística	188	6,1748	1,24914	,09110
Motivación académica	Técnica	190	2,2348	,26263	,01905
	Humanística	188	2,3075	,24272	,01770
Lugar de control	Técnica	190	1,6459	,20385	,01479
	Humanística	187	1,6310	,20374	,01490
Motivación de logro	Técnica	190	1,5646	,20343	,01476
	Humanística	188	1,5024	,18146	,01323

Cuadro 6.23 a): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer curso de las modalidades técnica y humanística.

Al comparar las medias de ambos cursos podemos acreditar que entre los alumnos de primer curso las diferencias no resultan tan llamativas; en la modalidad de humanidades la nota media y la motivación para el estudio de los alumnos resulta más elevada que la de los de técnicas. Mientras que los alumnos de primer curso de la modalidad técnica reflejan mayor motivación de logro e internalidad que los de primer curso de la modalidad técnica. Todos estos datos pueden ser consultados en los cuadros 6.23 a y 6.23 b.

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nota media	V.I.*	2,922	,088	-2,427	376	,016	-,33795	,13923	-,61170	-,06419
	No V.I.**			-2,429	369,075	,016	-,33795	,13912	-,61151	-,06439
Motivación académica	V.I.*	2,215	,138	-2,797	376	,005	-,07278	,02602	-,12394	-,02162
	No V.I.**			-2,798	374,263	,005	-,07278	,02601	-,12392	-,02164
Lugar de control	V.I.*	,044	,834	,711	375	,478	,01492	,02099	-,02635	,05620
	No V.I.**			,711	374,911	,478	,01492	,02099	-,02635	,05620
Motivación de logro	V.I.*	3,570	,060	3,136	376	,002	,06220	,01984	,02320	,10121
	No V.I.**			3,138	372,034	,002	,06220	,01982	,02323	,10118

* Se han asumido varianzas iguales.

**No se han asumido varianzas iguales.

Cuadro 6.23 b): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer curso de las modalidades técnica y humanística

En los posteriores cuadros 6.24 a y 6.24 b contemplamos que los alumnos de tercer curso presentan una realidad diferente. Los alumnos de la modalidad humanística obtienen mejores resultados en todas las variables medidas en la investigación.

	Modalidad	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
Nota media	Técnica	221	5,5784	1,27735	,08592
	Humanística	97	6,6015	1,00425	,10197
Motivación académica	Técnica	221	2,1793	,28660	,01928
	Humanística	97	2,3711	,22400	,02274
Lugar de control	Técnica	221	1,6109	,20017	,01347
	Humanística	96	1,7292	,17740	,01811
Motivación de logro	Técnica	221	1,5373	,20152	,01356
	Humanística	96	1,5443	,16220	,01655

Cuadro 6.24 a): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de Tercer curso de las modalidades técnica y humanística

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Nota media	V.I.*	3,032	,083	-6,995	316	,000	-1,02318	,14627	-1,31097	-,73538
	No V.I.**			-7,673	230,114	,000	-1,02318	,13334	-1,28590	-,76045
Motivación académica	V.I.*	5,132	,024	-5,852	316	,000	-,19182	,03278	-,25631	-,12733
	No V.I.**			-6,434	231,389	,000	-,19182	,02982	-,25056	-,13308
Lugar de control	V.I.*	1,918	,167	-5,000	315	,000	-,11831	,02366	-,16486	-,07175
	No V.I.**			-5,243	202,412	,000	-,11831	,02256	-,16280	-,07382
Motivación de logro	V.I.*	6,068	,014	-,299	315	,765	-,00696	,02329	-,05278	,03886
	No V.I.**			-,325	222,009	,745	-,00696	,02140	-,04913	,03520

* Se han asumido varianzas iguales.

** No se han asumido varianzas iguales.

Cuadro 6.24 b): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de tercer curso de las modalidades técnica y humanística

En base a estos resultados afirmamos que los alumnos de tercer curso de la modalidad humanística presentan una motivación más adecuada para el estudio y la tarea universitaria, ya que reflejan una mayor motivación ante el estudio, una mayor motivación de logro y mayor internalidad que sus compañeros del mismo curso universitario de la modalidad técnica.

1.5.- K-S de normalidad

La prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (K-S) se aplica con el fin de comprobar qué tipo de distribución se mantiene en la muestra.

Resulta importante que la Z de Kolmogorov-Smirnov sea mayor de 0,05 para constatar que la distribución de la variable dentro de la muestra sigue una normalidad.

En base a esto y mediante los análisis estadísticos oportunos podemos comprobar, tal y como reflejan los datos recogidos en el cuadro 6.25. que en cuanto a las variables predictivas, la motivación para el aprendizaje, el lugar de control y la motivación de logro, de nuestra investigación la distribución de las mismas sigue una normalidad tomando la muestra en su totalidad, los 696 alumnos.

		Motivación para el aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro
N		696	694	695
Parámetros normales(a,b)	Media	2,2558	1,6423	1,5363
	Desviación típica	,26852	,20226	,19276
Diferencias más extremas	Absoluta	,056	,144	,083
	Positiva	,028	,116	,083
	Negativa	-,056	-,144	-,063
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,475	3,788	2,186
Sig. asintót. (bilateral)		,026	,000	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Cuadro 6.25: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra para variables predictivas.

Si analizamos la variable criterio, es decir el rendimiento académico, comprobamos que la distribución según la prueba de normalidad de K-S es superior a 0,05, por tanto sigue una distribución de normalidad.

		Rendimiento académico
N		696
Parámetros normales(a,b)	Media	5,9527
	Desviación típica	1,32932
Diferencias más extremas	Absoluta	,061
	Positiva	,043
	Negativa	-,061
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,606
Sig. asintót. (bilateral)		,012

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Cuadro 6.26: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en cuanto al rendimiento.

Con el fin de analizar un poco más la situación de dichas variables en la muestra, decidimos aplicar la prueba Z de K-S a la muestra de manera fragmentada, dividimos la muestra en dos grupos agrupándolos por cursos, y por modalidades. Una vez realizada esta agrupación realizamos una nueva distribución intragrupo, por modalidad y posteriormente por cursos y viceversa. Observemos los resultados obtenidos:

		Motivación para el aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro
Diferencias más extremas	Absoluta	,083	,034	,062
	Positiva	,023	,034	,062
	Negativa	-,083	-,010	-,019
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,092	,443	,815
Sig. asintót. (bilateral)		,184	,989	,521

Cuadro 6.27: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes para variables predictivas por curso.

Atendiendo a los resultados obtenidos en el cuadro 6.27, afirmamos que la prueba descubre que se mantiene la normalidad dentro de la muestra, siendo la Z de Kolmogorov-Smirnov muy superior a 0,05 en todas las variables predictivas.

		Motivación para el aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro
Diferencias más extremas	Absoluta	,194	,078	,106
	Positiva	,194	,078	,021
	Negativa	,000	-,001	-,106
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,514	1,014	1,373
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,255	,046

Cuadro 6.28: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes para variables predictivas por modalidad.

Si realizamos el análisis dividiendo la muestra en dos grupos según la modalidad, humanística o técnica, la normalidad se mantiene tanto en las variables predictivas como en la criterio. Los cuadros 6.28 y cuadro 6.29, reflejan una normalidad en la distribución.

		Rendimiento académico
Diferencias más extremas	Absoluta	,213
	Positiva	,213
	Negativa	-,007
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,765
Sig. asintót. (bilateral)		,000

Cuadro 6.29: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes para variable criterio por modalidad.

En la presente tabla, cuadro 6.30, realizamos el análisis de las variables en los alumnos de primer curso tanto de carreras técnicas como humanísticas comprobamos que se mantiene la normalidad en las variables predictivas y criterio.

		Motivación de aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro	Rendimiento
Diferencias más extremas	Absoluta	,135	,062	,152	,170
	Positiva	,135	,021	,152	,000
	Negativa	,000	-,062	-,016	-,170
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,312	,600	1,648	1,478
Sig. asintót. (bilateral)		,064	,864	,009	,025

Cuadro 6.30: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de primer curso por modalidad

La misma prueba aplicada a los alumnos de primer curso de carreras tanto de humanísticas como técnicas reflejan que los estudiantes universitarios de este curso académico mantienen la normalidad en cuanto a la distribución de los valores de las variables analizadas, tal y como comprobamos en la siguiente tabla.

		Motivación de aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro	Rendimiento
Diferencias más extremas	Absoluta	,289	,251	,380	,101
	Positiva	,289	,251	,380	,101
	Negativa	,000	,000	,000	-,068
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,375	2,057	,825	3,123
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,504	,000

Cuadro 6.31: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de tercer curso por modalidad.

Las dimensiones contenidas en el cuadro 6.32 nos descubren que los alumnos de carreras universitarias de la modalidad humanística, al igual que en los casos anteriores se mantiene la normalidad de la muestra en todas las variables.

		Motivación de aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro	Rendimiento
Diferencias más extremas	Absoluta	,114	,203	,205	,127
	Positiva	,114	,203	,205	,127
	Negativa	-,011	,000	-,017	-,011
Z de Kolmogorov-Smirnov		,913	1,615	1,014	1,638
Sig. asintót. (bilateral)		,375	,011	,255	,009

Cuadro 6.32: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de modalidad humanística por curso.

Para finalizar, sobre los alumnos de carreras técnicas podemos concluir que, se sigue manteniendo la normalidad en la distribución de las variables tal y como se recoge en el cuadro 6.33.

		Motivación de aprendizaje	Lugar de control	Motivación de logro	Rendimiento
Diferencias más extremas	Absoluta	,120	,112	,150	,063
	Positiva	,120	,112	,150	,063
	Negativa	-,011	-,017	-,024	-,021
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,211	1,136	,637	1,515
Sig. asintót. (bilateral)		,106	,151	,812	,020

Cuadro 6.33: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de carreras de modalidad técnica por curso.

Podemos reafirmar tras todas las mediciones realizadas para comprobar la normalidad de la muestra, que se mantiene una distribución de normalidad como tónica general de las mediciones realizadas.

Por tanto, de manera general, constatamos en base a los datos contenidos en los diferentes cuadros, que la muestra es representativa del colectivo que se está estudiando mediante esta investigación.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1.- DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

1.- DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En base a los resultados obtenidos en la investigación, planteados en el apartado anterior y teniendo en cuenta cuáles son nuestras hipótesis realizamos las siguientes conclusiones.

Para poder realizar una discusión concreta y ordenada de cada una de ellas, recordaremos el enunciado de la hipótesis para así poder analizarlas.

1. Los alumnos de tercer curso de carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas consiguen puntuaciones que reflejan una mayor internalidad que los alumnos de primer curso.

Tal y como se ha visto en capítulos anteriores la motivación resulta un factor determinante para el rendimiento académico de los alumnos universitarios, la motivación forma parte de la conducta humana y es la que le hace actuar de una determinada manera en función de sus expectativas. Si nos referimos a la motivación de logro estaremos hablando del valor que le dé un sujeto a la consecución de una meta y la satisfacción que ésta le produzca. La internalidad es un concepto propio de la motivación de logro.

“La motivación de logro se caracteriza fundamentalmente por la búsqueda del éxito, la competitividad, la aceptación de riesgos, constancia y organización en el trabajo, el proponerse objetivos a largo plazo”¹

¹ Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación universitaria*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, p. 569.

Entendiendo la motivación de logro como algo intrínseco al individuo, que le permite identificarse con la tarea que realiza, suponemos que los alumnos de tercer curso deberán contar con un mayor nivel de internalidad que los de primero. Durante los primeros cursos de los estudios universitarios se dan abandonos o cambios de carrera; el alumno que se encuentre en esta situación puede no contar con la voluntad² necesaria para esforzarse y superar las dificultades con las que se encuentra en ese momento, no tendrá la motivación necesaria para lograr el objetivo. Rojas (1998)³ considera la motivación como la percepción de la meta como algo interesante y accesible. Por tanto, los alumnos que consideran que han realizado una elección incorrecta o poco acertada de los estudios universitarios pueden no contar con el nivel de satisfacción que hace atractivo el conseguir un objetivo a corto o largo plazo.

Este mismo autor señala que para realizar una buena elección en el proceso de selección y en la toma de decisión además de tener claro el objetivo que se pretende, resulta totalmente necesario tener presente la motivación que impulsa al sujeto a desear ese objetivo.

Los alumnos que han llegado hasta tercero podrán atribuirse el éxito conseguido a su propio esfuerzo. Deberán ser conscientes de lo que implica el estudio universitario, ya que es seguro que diste mucho tanto del modelo de enseñanza como del tipo de tareas realizadas en otras etapas académicas.

Los alumnos de primer curso están empezando a conocer la dinámica universitaria, y puede resultar fácil estimar los éxitos o fracasos como algo externo, no controlable por el sujeto. Durante las etapas académicas anteriores los alumnos han podido recibir una práctica docente más personalizada, en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje habrán sido más directivos y tutorizados; en el ámbito universitario los alumnos deben cambiar el estilo de aprendizaje ya que forman parte de un grupo menos guiado con mayor autonomía y que

² Marina, J.A. (2001). Recuperación de la voluntad. *Aula de Innovación Educativa*, 101, p. 21-23.

³ Rojas, E. (1998). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Madrid: Temas de hoy.

deberá saber autorregularse si desea conseguir superar los objetivos que se ha planteado.

Durante las diferentes etapas del sistema educativo se pretende formar a los alumnos en esta autonomía y capacidad de trabajo personal, de una manera progresiva. Pero es, en este momento, al comenzar los estudios universitarios, cuando realmente va a tener que hacer frente a una nueva situación académica y aprender las estrategias necesarias para la consecución de resultados satisfactorios. El alumno universitario se enfrenta a dos momentos cruciales durante su formación, el cambio del estilo formación al comienzo de la enseñanza universitaria y el paso al mundo laboral, en estos momentos precisará ayuda para adaptarse correctamente⁴.

Teniendo en cuenta la propuesta legislativa actual en el ámbito universitario, podemos comprobar que con la Propuesta de Convergencia Universitaria⁵, se busca formar a alumnos autónomos y capaces de buscar soluciones a diferentes situaciones académicas y profesionales. El Sistema Educativo europeo pretende además de formar a los alumnos en conocimientos, dotarles de estrategias y capacidades necesarias para crear profesionales eficaces. La Educación Superior pretende promover la idea de que el aprendizaje debe realizarse a lo largo de toda la vida, apuesta por la educación permanente⁶ como fuente de renovación y actualización de los conocimientos.

La percepción del lugar de control que realiza el sujeto no es algo permanente, varía en función de las experiencias de los sujetos; parece que generalmente a mayor edad mayor internalidad (de Diego Vallejo, 1990)⁷. El alumno que comienza sus estudios universitarios no sabe generalmente con qué se va a encontrar y debe ir adquiriendo las destrezas y estrategias necesarias para superar los requerimientos académicos universitarios. En la medida en la que los alumnos vayan

⁴ Bethencourt, J.T, et al. (2005). Conducta vocacional del estudiantado de la universidad de La Laguna. *Revista de psicología general y aplicada*, 58 (3), p. 379-395.

⁵ Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta. La organización de las enseñanzas universitarias en España*, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación.

⁶ <http://www.ub.es/biblio/convergencia-europea-introducción.html>

⁷ De Diego Vallejo, R. (1990). *Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación*, Psike. ed.Aramú.

superando satisfactoriamente las diferentes asignaturas y cursos, sus experiencias pueden ser positivas y pueden atribuir los éxitos como fruto del esfuerzo personal; y esto puede ayudarles a mantener el esfuerzo.

Al comienzo de los estudios universitarios es posible que la controlabilidad sea percibida por el sujeto como algo externo, pero a medida que vaya conociendo la realidad académica y sus demandas, la controlabilidad puede alcanzar un mayor nivel de internalidad. Esta es otra de las causas que nos lleva a plantear la hipótesis de que los alumnos de tercer curso cuentan con un mayor nivel de internalidad que los de primero.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos deducir que los alumnos de tercer curso cuentan con un mayor nivel de internalidad que los de primero, pero la diferencia entre ambos grupos no resulta significativa (ver cuadro 7.1).

Lugar de control	Curso	N	Media	Prueba Levene		Prueba T	
				F	sig	Gl	Sig (bilateral)
	Primero	377	1,6385	,019	,890	692	,597
	Tercero	317	1,6467			674,791	,597

Cuadro 7.1: diferencia medias de lugar de control por cursos

Al analizar las posibles diferencias existentes en cuanto a la internalidad de los alumnos, no se encuentran diferencias significativas hasta que analizamos los resultados obtenidos por los alumnos de tercer curso. Al realizar una agrupación de los sujetos del estudio en función de la modalidad de carrera universitaria elegida, humanísticas o técnicas, se observan algunas diferencias entre ambas; en concreto el nivel de internalidad resulta mayor en un grupo que en otro (ver cuadro 7.2).

Podemos decir que los alumnos que cursan tercero en carreras humanísticas cuentan con un mayor nivel de internalidad que los del mismo curso que realizan carreras de carácter técnico. Los alumnos de estas carreras asumirán como propios los éxitos conseguidos a lo largo

de sus estudios en mayor medida que los de carreras técnicas; parecen tener un mayor nivel de control interno.

Lugar de control	Modalidad	N	Media	Prueba Levene		Prueba T	
				F	sig	gl	Sig (bilateral)
	Técnicas	221	1,6109	1,918	,167	315	,000
	Humanísticas	96	1,7292			202,412	,000

Cuadro 7.2: diferencia medias lugar de control por modalidad en los alumnos de tercer curso

Resulta necesario analizar la diferencia existente entre los alumnos de primer y tercer curso de las carreras humanísticas con el fin de comprobar la tendencia en el nivel de internalidad (ver cuadro 7.3). Se trata de un estudio transversal, los datos se recogieron durante el mismo periodo de tiempo a alumnos de primer curso y tercer curso de carreras universitarias. En base a los datos recogidos, podemos concluir que los alumnos de carreras humanísticas parecen conseguir en los cursos superiores un mayor nivel de internalidad, confirmándose la hipótesis de que a mayor edad mayor internalidad⁷.

Si el cambio en cuanto al nivel de internalidad viene motivado por las vivencias de los alumnos, es posible que las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de esta modalidad haga que éstos se impliquen de una manera más personal y que lleguen a apreciar los resultados académicos como el resultado de su propio esfuerzo.

Lugar de control	Humanísticas	N	Media	Prueba Levene		Prueba T	
				F	sig	gl	Sig (bilateral)
	Primero	187	1,6310	1,690	,195	281	,000
	Tercero	96	1,7292			216,519	,000

Cuadro 7.3: diferencia medias lugar de control entre los alumnos de primer y tercer curso de carreras humanísticas.

Si volvemos al marco teórico podemos comprobar como Biggs^{8,9} señala que la motivación interna resulta imprescindible y de gran valor para la realización de estudios universitarios, ya que en función de ella el alumno realizará un aprendizaje con un enfoque u otro (ver capítulo 4).

Así podemos constatar que los alumnos de tercer curso han conseguido un mayor nivel de internalidad que los de primero, es posible que éstos realicen mayores aprendizajes de logro o estratégicos. En consecuencia, estos alumnos pueden estimar, que sus estudios tienen un gran valor personal (interno), lo que les puede facilitar el hecho de comenzar con las tareas y mantener el esfuerzo, constancia.

Los resultados obtenidos en la escala de lugar de control de De Diego Vallejo⁷, nos permiten analizar los datos que se reflejan en los items referidos a la implicación y el autocontrol de las situaciones propias. Los sujetos del estudio alcanzan puntuaciones superiores en los items que reflejan un compromiso social; así podemos ver como perciben como muy bueno el deporte en equipo, y el tomar parte activa en los asuntos políticos y sociales (items lc5 y lc8, ver cuadro 7.4).

En los items (items lc3 y lc6) dedicados a la relación existente entre el esfuerzo que se realiza en el estudio y los resultados que se obtienen, son los alumnos de primer curso los que consiguen una mayor puntuación (ver cuadro 7.4).

De todo ello deducimos que los alumnos de primer curso de estas carreras universitarias presentan un mayor nivel de internalidad. Por tanto, pueden llegar a atribuir los resultados que logran en el ámbito académico corresponden con el esfuerzo que han realizado y que es algo controlable en gran medida por ellos mismos.

⁸ Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university, What the studenys does*, Buckingham: Open University Press.

⁹ Biggs, J. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, p. 3-19.

Ítems	Primer curso	Tercer curso
lc1	1,47	1,39
lc2	1,92	1,95
lc3	1,76	1,66
lc4	1,71	1,80
lc5	1,36	1,43
lc6	1,55	1,47
lc7	1,56	1,58
lc8	1,78	1,88

Cuadro 7.4: Media ítems lugar de control por curso.

Quizás las experiencias vividas por los alumnos de tercer curso les han llevado a pensar que existen varios factores que escapan a su control, tales como la dificultad de la tarea o el tiempo con el que cuentan para la realización de la misma.

Por ejemplo, darse la situación en la que durante las diferentes tareas y pruebas universitarias, se ha podido dar el caso de que a pesar de haber realizado un esfuerzo mantenido y adecuado, no han contado con el tiempo necesario para realizar la tarea, alcanzando de este modo un resultado inferior al esperado. Por este hecho podrían obtener puntuaciones inferiores en los ítems que reflejan la controlabilidad.

2. Los alumnos que cursan carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas que consiguen un rendimiento académico positivo, muestran un nivel de internalidad mayor que los alumnos con un rendimiento académico negativo.

Basándonos en la idea de que la internalidad (el lugar de control) está directamente relacionada con el rendimiento académico, los alumnos con un rendimiento académico positivo deberían contar con un mayor nivel de internalidad.

Es decir, aquellos alumnos que consigan unos resultados académicos positivos pueden contar con un nivel de internalidad mayor, ya que es posible que asuman esos resultados como la consecuencia directa del esfuerzo personal. Podrán considerar que el resultado de su esfuerzo es positivo y, por tanto, es probable que asuman la responsabilidad de sus estudios, concluyendo que ellos tienen el control de sus estudios y que no depende exclusivamente de algo externo.

Los resultados de la muestra reflejan una correlación positiva entre la nota media obtenida por los alumnos y el grado de internalidad (ver cuadro 7.5). Por tanto, se cumple la hipótesis relativa a que los alumnos con resultados académicos positivos considerarían que la causa de su éxito está en ellos mismos y que no es ajeno a su control. Esta misma afirmación la realiza Weiner^{10,10} en su Teoría de la Atribución (ver capítulo 4), apreciando que los alumnos que realizan una atribución causal interna pueden obtener resultados positivos y éstos mismos reforzarán la tesis de que el éxito es logrado por méritos propios. Todo ello puede conllevar que la motivación interna de los alumnos aumente.

Lugar de control	notamedia
Correlación de Pearson	,135(**)
Sig. (bilateral)	,000
N	694

Cuadro 7.5: Correlación nota media y lugar de control¹¹

¹⁰ a)Weiner, B. , Perry, R.P. & Magnusson, J. (1988). An attributional Analisis of Reaction to Stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, p. 738-748.

b) Weiner, B., Graham, S. & Chandlher, C. (1982). Pity, Anger, and Guilt: An attributional Análisis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 8, 2, p. 226-232.

c)Schmidt, G & Weiner, B. (1982). An Attribution-Affect-Action Theory of Behavior: Replication of Judments of Help-Giving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 14.,3, p. 610-621.

¹¹ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar los resultados comprobamos que el nivel de internalidad de los alumnos universitarios es elevado, oscilando entre el 1,38 y el 1,88 (siendo los valor máximo 2 y el mínimo 1) (ver cuadro 7.6). La mayoría de los sujetos presenta un nivel de internalidad de 1,75.

Podemos deducir que estos alumnos pueden ser organizados, responsables y que pueden llegar a asumir el éxito en los estudios como fruto de su esfuerzo personal. No significa que valoren los estudios universitarios como algo totalmente controlable, pueden asumir que en las tareas académicas universitarias existen factores que ellos no pueden controlar, fruto de agentes externos. Pero los factores que ellos pueden controlar los percibirán como su responsabilidad, y controlables.

Nota Media	Media lugar de control ¹²													
	1,00	1,13	1,25	1,38	1,50	1,57	1,63	1,71	1,75	1,80	1,86	1,88	2,00	Total
0-2,5	0	0	0	1	2	0	1	0	3	0	0	0	0	7
4-5	0	1	7	17	27	0	30	0	21	0	1	24	2	130
5-6	0	3	12	23	40	0	48	1	38	0	0	22	12	199
6-7	2	1	7	16	43	1	29	1	58	1	1	33	11	204
7-8	0	0	4	13	16	0	20	1	20	0	0	18	11	103
8-9	0	0	1	2	8	0	7	0	10	0	0	8	5	41
> 9	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	7	0	10
Total	2	6	31	72	137	1	136	3	150	1	2	112	41	694

Cuadro 7.6: Tabla de contingencia relativa a la nota media y a la media lugar de control.

La correlación entre el lugar de control, la internalidad y la nota obtenida por los alumnos es significativa en varios casos (ver cuadro 7.6); así podemos entender que tanto los alumnos que alcanzan buenos resultados como los que obtienen puntuaciones medias puedan considerar que estos logros o fracasos son fruto de variables internas, como el esfuerzo personal, la organización, etc.

¹² Sombreado de los valores máximos en cuanto a la internalidad.

Lugar de control	Calificaciones							
	Matrícula de honor	Sobresaliente (9)	Notable (8)	Notable (7)	Aprobado (6)	Aprobado (5)	Suspenso	No presentado
Correlación de Pearson	,060	,099(**)	,029	,150(**)	,025	,003	-,115(**)	-,118(**)
Sig. (bilateral)	,115	,009	,451	,000	,512	,940	,002	,002
N	693	693	692	692	692	692	692	692

Cuadro 7.7: Correlación entre notas y lugar de control¹³.

Aunque el rendimiento académico de los alumnos debería ser valorado en base a distintos parámetros, las calificaciones académicas pueden ser asumidas como el reflejo del aprendizaje realizado por el alumno¹⁴. Los alumnos a los que se les han aplicado las pruebas reciben puntuaciones cuantitativas que reflejan su rendimiento académico, y en ellas deberá recogerse de alguna manera una calificación cualitativa. Ya que la formación universitaria debería capacitar al alumno para comenzar a realizar unas funciones profesionales. Estas calificaciones dependerán en gran medida de las tareas que se les hayan asignado para superar las asignaturas, pero aunque, en gran medida, las evaluaciones en el ámbito universitario realizan la medición de la capacitación del alumno para desarrollar de manera eficaz una profesión. En función de la carrera universitaria que esté realizando se le exigirán un tipo de tarea u otra:

“[...] Aunque frecuentemente, los profesores de las diferentes asignaturas creen estar evaluando los niveles de conocimiento alcanzados por sus alumnos, están puntuando – de modo más o menos consciente- aptitudes, habilidades y actitudes ”¹⁵.

¹³ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

¹⁴ Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*, Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.

¹⁵ Goberna, M.A. & Rodríguez, C.J. (1992). La persistencia de los factores del rendimiento académico en el alumnado de Ciencias Químicas. *REU*, 2 y 3, p. 33-38.

Aquellos alumnos que obtienen calificaciones bajas parecen entender que éstas tienen que ver con el hecho de no haber realizado el suficiente esfuerzo; si la persona percibe que el resultado es contingente con su conducta puede contar con una percepción de control interna y es probable que se haga responsable de sus resultados.

Atendiendo a los resultados (ver cuadro 7.7) podemos constatar que los alumnos universitarios cuentan con un elevado nivel de controlabilidad interno.

La mayoría de los alumnos, un total de 57'9%, se encuentran en el tramo perteneciente al aprobado (nota media mayor de 5 y menor de 7). Los resultados son significativos ya que cuentan con un número de población relevante como para valorar de manera positiva que la correlación entre la calificación y el lugar de control existe. Los alumnos con mejores calificaciones (siendo la nota media mayor de 7 y menor de 10) reflejan en los resultados la existencia de una correlación positiva significativa al nivel 0,01.

Así mismo, los alumnos con calificaciones inferiores (tramo de no superado), reflejan el mismo nivel de controlabilidad.

Posiblemente los alumnos con menor rendimiento atribuyan el éxito o el fracaso académico al esfuerzo personal que han realizado para poder superar las asignaturas a las que se deben enfrentar. En este caso la correlación resulta negativa, es decir, los alumnos con un rendimiento negativo consideran que no han realizado el esfuerzo necesario para superar las asignaturas o entienden la situación como controlable.

Con el fin de seguir completando los análisis de los resultados retomamos la Teoría Motivacional de Weiner¹⁶(1986), este autor resalta la importancia de la atribución que realiza el sujeto de las distintas situaciones. En función de cómo percibe la causalidad de los acontecimientos, el sujeto se sentirá más o menos motivado.

¹⁶ Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, Springer-Verlag

Calificación media	Lugar de control	Total alumnos	%
Matrícula de honor	,060	10	0,1 %
Sobresaliente (9)	,099 (**)		1,43 %
Notable (8)	,029	146	5,89 %
Notable (7)	,150 (**)		15,08 %
Aprobado (6)	,025	403	29,18%
Aprobado (5)	,003		28,47%
Suspenseo	-,115 (**)	137	18,74%
No presentado	-,118 (**)		0,85%

Cuadro 7.8: Análisis de los tramos de calificaciones¹⁷.

Tal y como hemos analizado anteriormente, resaltamos los niveles de autoatribución (lugar de control interno o internalidad) de los sujetos con un rendimiento positivo es elevado (aprox. 1,75).

Por tanto, suponemos que estos alumnos realizan autoatribuciones relativas a que la causa del éxito está en ellos mismos, es fruto de sus capacidades y de su esfuerzo personal. Weiner postula que la persona que realiza una autoatribución positiva estará más motivado para realizar la tarea y conseguir sus objetivos, en este caso superar sus estudios (ver capítulo 4).

La percepción de control ha sido estudiada por otros autores, (Lefcourt, 1981, 1983; Peterson, 1980; Strickland, 1989) y, todos ellos, concluyen que se trata de un constructo muy poderoso, por ser un potente predictor de la conducta humana, de la emoción, de la motivación, del rendimiento y de la satisfacción o del sentimiento de fracaso en diferentes ámbitos de la vida¹⁸.

¹⁷ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

¹⁸ Skinner, E.A. (1995). *Perceived Control & Coping*, California, SAGE Publications.

En consecuencia, los alumnos que cuenten con una motivación interna posiblemente poseerán un buen predictor de su conducta académica; se considera que éstos podrán tener una conducta académica acorde con el nivel académico en el que se encuentran.

Si bien el éxito académico no se puede predecir con exactitud, en cambio sí se puede concluir que los alumnos que cuenten con un nivel de control interno elevado tendrán más posibilidades de conseguir unos resultados académicos positivos, tal y como reflejan los resultados obtenidos (ver cuadro 7.6).

Skinner¹⁸ señala que las experiencias positivas y de control contribuyen a la construcción de creencias de percepción de control. Este autor clasifica dichas creencias como de control, de estrategia y de capacidad. En el caso de la creencia de control puede suscitar que el sujeto desee o evite un evento.

Por otro lado, la creencia de estrategia¹⁹ contribuye a la generalización de creencias en torno a la suficiencia de los medios con los que se cuenta para conseguir una meta o finalidad. Y, finalmente, la creencia de capacidad ayuda en generalización en cuanto a la valoración de la capacidad con la que contamos.

En base a esto podríamos determinar que los alumnos universitarios de la muestra con experiencias académicas positivas, atendiendo a su nota media, pueden desarrollar creencias de control, de medios y de capacidad que le haga considerar que será capaz de superar los estudios que realiza.

Los alumnos con un nivel de control interno elevado se encuentran mayoritariamente en el tramo correspondiente a aquellos que cuentan con calificaciones de sobresaliente o de notable. Mientras que los alumnos que consiguen unas calificaciones inferiores al aprobado cuentan con un grado de control interno negativo.

¹⁹ Término original means-ends.

3. Los alumnos de primer curso de carreras técnicas presentan un mayor nivel de internalidad que los del mismo curso de carreras de humanidades.

Los alumnos de las facultades que han participado en este estudio han sido agrupados en dos modalidades, técnica y humanística. La percepción externa de la que inicialmente partíamos era que los alumnos de carreras técnicas podían contar con un mayor nivel de internalidad que sus compañeros universitarios de estudios universitarios de la modalidad de humanidades.

A la vista de los resultados concluimos que esto no es así (ver cuadro 7.9). La diferencia entre las medias de internalidad de ambas modalidades es mínima, no resultando significativa. Los alumnos universitarios de primer curso de las carreras de la muestra presentan un alto grado de internalidad, en ambas modalidades.

Lugar de control	Modalidad	Media	Prueba Levene		Prueba T	
			F	Sig	Gl	Sig (bilateral)
	Técnica	1,6459	,044	,834	375	,478
	Humanidades	1,6310				

Cuadro 7.9: diferencia de medias entre carreras técnicas y de humanidades, primer curso.

Con el fin de analizar posibles diferencias existentes entre facultades realizamos el análisis de los resultados obtenidos en esos grupos, y las diferencias entre las medias no resultan significativas. Podríamos estimar que no existen diferencias significativas en cuanto a la internalidad que presentan los alumnos de primer curso de las distintas facultades y modalidades, tanto técnicas como humanísticas.

Sin embargo, al analizar los resultados de los alumnos de tercer curso (ver cuadro 7.10), podemos constatar que no sólo no se cumple la situación planteada en la hipótesis, si no que se da la situación inversa;

los alumnos de tercer curso de carreras universitarias humanísticas cuentan con un mayor nivel de internalidad que los alumnos de tercer curso de carreras técnicas.

Lugar de control	Modalidad	Media	Prueba Levene		Prueba T	
			F	sig	Gl	Sig (bilateral)
	Técnica	1,6109	1,918	,167	315	,000
Humanidades	1,7292			202,412		

Cuadro 7.10: diferencia de medias entre carreras técnicas y de humanidades, tercer curso.

Al analizar las calificaciones de los alumnos de la muestra y compararlas tanto entre modalidades como por cursos, comprobamos que las calificaciones de los alumnos de humanidades son superiores en tercero que en primero. Así mismo, los alumnos de humanidades alcanzan calificaiones mayores que las de los alumnos de nuestras carreras técnicas, lo que puede contribuir a una mayor satisfacción y percepción de internalidad (ver cuadro 7.11), en los estudiantes de esta modalidad.

Modalidad	Nota Media	Primer curso	Tercer curso
	Técnicas	5,8369	5,5784
	Humanísticas	6,1748	6,6015

Cuadro 7.11: nota media por cursos y por modalidades.

Como se ha comentado al comienzo del análisis de los resultados con respecto a esta hipótesis, podemos comprobar que los alumnos de primer curso de carreras técnicas no presentan un mayor nivel de internalidad que los del mismo curso de humanidades. No existen diferencias significativas, y el nivel de internalidad es mayor en los alumnos de humanísticas que en los de técnicas.

Deci y Ryan (2000)²⁰ resaltan la importancia de la internalidad en un alumno, y consideran que los alumnos no realizan las conductas sólo movidos por un interés o por satisfacción personal (motivación intrínseca), si no que hay actividades de aprendizaje que están movidas sólo por motivos externos (motivación extrínseca). Por tanto, resulta interesante que los alumnos cuenten con ambas motivaciones; sin embargo, estos autores concluyen que los alumnos que cuentan con un alto nivel de motivación intrínseca serán capaces de sentir como propias las tareas motivadas extrínsecamente, haciéndose responsable de ellas.

Por tanto, en función de nuestra hipótesis concluimos que los alumnos de carreras humanísticas muestran un mayor nivel de internalidad tanto en primer curso como en tercer curso, lo que puede conllevar que estén más implicados en las tareas académicas que desde el ámbito universitario se les exige.

4. La internalidad y la motivación de logro están positivamente correlacionadas, los alumnos que cursan carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas que presenten un alto grado de internalidad igualmente presentan un alto grado de motivación de logro.

El análisis de la motivación de los alumnos universitarios nos exige centrarnos en dos de las dimensiones descritas por Weiner (1986), los factores internos y externos (lugar de control) y controlabilidad de la tarea (ver capítulo 4).

En base a lo descrito en capítulos anteriores, parece ser que si el sujeto atribuye el éxito o fracaso a unos factores internos contará con un alto grado de internalidad. Es posible que este sujeto considere que los resultados que obtenga son fruto de su esfuerzo personal y así mismo concluya que no se trata de algo totalmente ajeno a su control. Mientras

²⁰ Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Definitions. *Contemporary Educational Psychology* 25, p. 54-67.

que si el lugar de control es externo la controlabilidad disminuye, escapa al esfuerzo personal. En este caso se puede llegar a percibir que los resultados son fruto de algo no controlable por el sujeto, puede atribuir a posibles causas tales como la dificultad de la tarea, los recursos o el tiempo con el que se cuenta.

Teniendo en cuenta la realidad de los alumnos universitarios resulta importante que exista una correlación positiva entre la internalidad y la controlabilidad. Podemos concluir que los alumnos universitarios de esta muestra perciben la responsabilidad de sus resultados como algo propio, y en consecuencia les puede llevar a esforzarse más y a tratar de superar las dificultades a las que se debe enfrentar. De esta manera y en unión a lo contemplado en la propuesta realizada de cara a la convergencia europea, resultaría crucial crear alumnos con estas cualidades, ya que su nivel de autonomía y autoexigencia debe ser alto; con el fin de resultar eficaces y eficientes.

La correlación entre ambos factores en este estudio resulta ser positiva, es altamente significativa (ver cuadro 7.12). Concluimos, por tanto, que los alumnos universitarios que han tomado parte en este estudio y que cuentan con un nivel de internalidad alto, cuentan así mismo con una alta motivación de logro. Esto puede conllevar que estén muy motivados en lograr finalizar sus estudios.

Lugar de control	Motivación de logro	
	Correlación de Pearson	,169(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	694

Cuadro 7.12: Correlación existente entre motivación de logro y lugar de control²¹.

Al analizar los resultados obtenidos por los alumnos, tanto de primero como de tercero, constatamos que en ambos casos sigue siendo

²¹ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

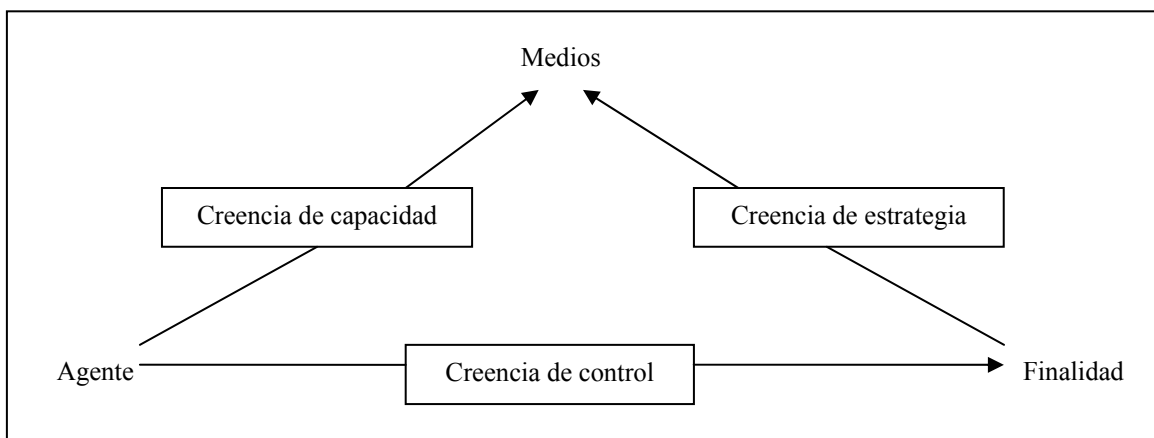
positiva la correlación, llegando a ser mayor en primero que en tercero (Cuadro 7.13).

Remarcamos que las diferencias en cuanto a motivación entre primero y tercero no son significativas, en ambos casos un alto grado de internalidad que puede ir unido a un alto grado de motivación de logro, y viceversa.

Lugar de control	Correlación de Pearson	Primer Curso	Tercer
		Motivación de logro	Motivación de logro
		,193(**)	,133(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,013
	N	377	317

Cuadro 7.13: Correlación existente entre motivación de logro y lugar de control, por curso²¹.

En este punto podemos acudir a lo mencionado por Skinner¹⁸, los alumnos con un alto grado de motivación de logro pueden llegar a desarrollar una creencia de finalidad o estrategia que les ayude a hacer frente a la tarea que deben realizar. Y así mismo, estos sujetos es posible que si cuentan con un alto grado de lugar de control desarrollen igualmente creencias tanto de control como de capacidad. Skinner considera que las tres modalidades de creencias están interrelacionadas y se influyen mutuamente:



Cuadro. 7.14: Interrelación existente entre las diferentes modalidades de creencias elaborada por Skinner¹⁸.

Bergin (1992)²² al realizar un análisis de la relación existente entre la motivación y los logros académicos en alumnos universitarios analiza dos variables, la auto-eficacia y la motivación intrínseca intelectual.

Al hilo de nuestra hipótesis podemos considerar que los alumnos que han alcanzado un alto nivel de logro poseen un alto nivel de auto-eficacia, es decir, que han desarrollado conciencia de que ellos mismos pueden producir y regular los acontecimientos que se dan en su vida, son capaces de aprender por ellos mismos (p. ej. auto-instrucción).

Esta percepción de controlabilidad puede generar expectativas relativas al hecho de hacer frente a una nueva tarea, siendo capaces de realizar un esfuerzo, mantener el mismo ante una dificultad y todo ello unido a un interés intrínseco por la consecución de una meta (Bandura, 1982, 1986; Bandura & Schunk, 1981)^{22, 23}.

Como conclusión a todo lo presentado en relación a esta hipótesis podemos presumir que los alumnos universitarios, tanto de carreras técnicas como humanísticas, cuentan con un alto grado de internalidad. Esto les puede ayudar a percibir la causa de los resultados académicos obtenidos como controlable y personal, lo que les puede llevar a enfrentarse a situaciones académicas de manera autónoma y autogestionada, buscando soluciones a los problemas.

Con el fin de conocer mejor la valoración que realizan los alumnos de la muestra con respecto al rendimiento que han obtenido en la universidad, presentamos y analizamos la calificación que ellos realizan de su propio rendimiento. Resulta interesante comprobar que la valoración resulta mayor en tercero que en primero, 6,07 con respecto a 5,93.

Podríamos pensar que al reflejar una menor la correlación en tercero que en primero entre la internalidad y la motivación de logro, los alumnos realizarían una valoración menor de sus resultados, pero no

²² Bergin, D.A. (1992). "Leisure Activity, Motivation and Academic Achievement in High School Students", *Journal of Leisure Research*, Vol.24, No. 3, p. 225-239.

²³ Rueda, B., Pérez-García, A.M. & Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativa de resultados. *Revista de psicología general y aplicada*, 58 (1), p. 75-87.

resulta así, estos realizan una valoración mayor.

5. El nivel de motivación de logro en alumnos de tercer curso de carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas es significativamente superior a las de los alumnos de primer curso.

La motivación de logro resulta ser un parámetro relevante a la hora de regular la conducta humana, ella hace que el sujeto sea capaz de comenzar y mantener un esfuerzo, el hecho de querer lograr un objetivo le ayuda a esforzarse y centrarse le ayuda a realizar las tareas y a mantener el esfuerzo que el ámbito universitario.

Si nos referimos a los estudios universitarios, la motivación de logro, puede hacer que el alumno se sienta capaz de realizar una tarea y deseo de realizarla o no.

En esta hipótesis considerábamos la posibilidad de que la motivación de logro hubiese aumentado a medida que aumente la experiencia académica; pero no existe diferencia significativa entre el nivel de motivación de logro obtenido por alumnos de tercer curso y los de primer curso (ver cuadro 7.15).

Motivación de logro	Curso	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media
	Primero	378	1,5337	,19506	,01003
	Tercero	317	1,5394	,19024	,01069

Cuadro 7.15: diferencia entre medias de alumnos universitarios de primer y tercer curso.

Podemos deducir, a la luz de los resultados, que los alumnos de carreras universitarias actualmente mantienen un elevado nivel de motivación de logro durante la realización de sus estudios superiores.

Así mismo, las diferencias en cuanto a motivación de logro de ambas modalidades, carreras técnicas y humanísticas, no resultan significativas.

El nivel de motivación de logro se mantiene en todos los grupos apareciendo pequeños cambios con escasa significatividad (ver cuadros 7.16 y 7.17).

Motivación de logro	Modalidad	Primero	Tercero
	Técnica	1,5646	1,5373
	Humanística	1,5024	1,5443

Cuadro 7.16: Diferencia de medias motivación de logro x curso x modalidad

Analizamos más en profundidad la diferencia existente en cuanto a motivación de logro, examinamos la diferencia existente tanto entre modalidades como entre cursos y los resultados emanados no son concluyentes, no son significativos.

Motivación de logro	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
	F	Sig.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior
1er curso	3,570	,060	,02320	,10121
			,02323	,10118
3er curso	6,068	,014	,02329	-,05278
			,02140	-,04913

Cuadro 7.17: Prueba de muestras independientes de alumnos de primer curso x modalidad y tercer curso x modalidad

En el rendimiento académico universitario existen varios determinantes, no podemos presumir que todos los alumnos que consiguen superar los cursos universitarios tienen o cuentan con un lugar de control interno.

Existen factores externos e internos influyentes en el resultado académico que son ajenos al control del individuo. Los factores externos pueden ser el tipo de tareas, la dificultad de las mismas o el tiempo del que se dispone para realizar las mismas. Como factores internos nos podemos centrar en las capacidades y habilidades personales.

“[...] Las motivaciones con las que un estudiante accede a los estudios superiores influye en su manera de afrontar los estudios, y por lo tanto también en su rendimiento y satisfacción”²⁴.

Al analizar los resultados obtenidos por los alumnos en los distintos niveles, observamos que los resultados varían e incluso bajan en cuanto a correlación positiva existente entre el lugar de control y el rendimiento académico (ver cuadro 7.17). Así la autorrealización (motivación intrínseca), el interés por el logro social u otras motivaciones extrínsecas pueden favorecer el que los alumnos concluyan sus estudios satisfactoriamente.

Al igual que se ha reseñado en la hipótesis anterior los alumnos de tercer curso valoran mejor que los de primer curso los resultados obtenidos en la universidad. Por tanto el hecho de conseguir unos buenos resultados y en consonancia con el esfuerzo que se ha realizado parece que, a los alumnos universitarios, les puede satisfacer y ayudar a mantener el esfuerzo; estaríamos hablando, en definitiva, de un parámetro de la autorrealización.

²⁴ Martín et all, Ibid, p.37.

6. Los alumnos que cursan carreras universitarias tanto técnicas como humanísticas que realizan una autoevaluación positiva consiguen un mayor rendimiento académico, que los alumnos que realizan una autoevaluación negativa.

La autopercepción positiva y la autoatribución conllevan una motivación de logro positiva (Weiner, Rotter)^{7,16}. Ambos procesos hacen que los alumnos se impliquen más en sus estudios y que los asuman como su responsabilidad. Es preciso que el sujeto considere que trabaja de una manera adecuada y que consigue resultados académicos positivos, que persiguen la consecución de un fin académico determinado, todo ello contribuirá a realizar una autoevaluación positiva.

El sujeto debe contar con un lugar de control interno, alto grado de internalidad, para poder asumir el reto de la tarea y organizar el esfuerzo que debe realizar con el fin de conseguir el mayor rendimiento posible. Seguramente el sujeto que realiza una autopercepción positiva considerará que es capaz de controlar la tarea para obtener buenos resultados.

Existe una correlación significativa entre la valoración que realizan los alumnos de su rendimiento y las calificaciones que obtienen (ver cuadro 7.18). Podemos considerar, por tanto, que estamos hablando de alumnos que pueden ser conscientes de lo que están realizando, que pueden valorar el esfuerzo que realizan.

Platt²⁵ concluye que si el alumno cuenta con un autoconcepto positivo, debe contar con unas buenas expectativas de logro, pero no influye de manera directa en el rendimiento académico. Dicha influencia sí que se dará de manera indirecta, ya que considera que si un alumno percibe que es capaz de superar la tarea, tendrá menos dificultades en enfrentarse a ella y en conseguir resultados satisfactorios.

²⁵ Nuñez, J.C. & González-Pineda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Si el sujeto cuenta con un buen nivel de satisfacción de logro puede tener mayores posibilidades de éxito que el que tiene pocas expectativas de logro. Este último puede llegar a caer en el abandono de la tarea por miedo al fracaso, perdiendo así percepción de controlabilidad interna.

Notamedia	Califica tu rendimiento académico en la Universidad	
	Correlación de Pearson	,551(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	696

Cuadro 7.18: Correlación “califica tu rendimiento académico en la Universidad” y rendimiento (nota media)²⁶.

Dentro del marco teórico al tomar como referencia la Teoría de la motivación del aprendizaje desarrollada por Biggs²⁷, partimos del supuesto de que los alumnos que realizan estudios universitarios son conscientes de lo que están estudiando, la motivación interna de estas personas en consecuencia será elevada.

Entre nuestras hipótesis consideramos la posibilidad de que dicha motivación aumente con el paso de los años pero realmente se ha considerado que no hay tal cambio significativo, los alumnos universitarios de la CAPV reflejan unos niveles de motivación intrínseca, lugar de control interno elevado, y una motivación de logro propia de un alumno universitario, tal y como apuntaba Biggs.

Biggs contempla tres tipos de aprendizaje superficial, profundo y de logro estratégico, partiendo de los niveles de motivación reflejados por los alumnos del estudio, podemos concluir que realizan un tipo de aprendizaje de logro estratégico y profundo. Los alumnos con un alto grado de motivación pueden realizar aprendizajes que les lleven a lograr superar las asignaturas, pero así mismo necesitan realizar aprendizajes

²⁶ ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

²⁷ Biggs, J. (1993). What do inventories of student’s learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 ,p. 3-19.

profundos, significativos, que les hagan unir unos conocimientos con otros, avanzando en sus esquemas mentales.

Los alumnos que realizan un estilo de aprendizaje profundo cuentan con una gran motivación intrínseca, quedando patente el análisis de los resultados (ver cuadro 7.3).

“Algunos autores (Raaheim y Wankowski, 1981; Wankowski, 1972) encontraron que los estudiantes que más éxito tenían en la Universidad eran aquellos que poseían una visión más clara de lo que buscaban, es decir, aquellos que iban a la Universidad para prepararse (meta de aprendizaje). Por contra, los alumnos que fracasan eran los que tenían extrínsecas hacia la carrera”²⁸.

Esta última afirmación nos plantea la importancia de la motivación intrínseca, (por ej. El deseo de aprender) y la motivación de logro (por ej. éxito académico) en el ámbito universitario. Los alumnos que presenten este perfil valorarán positivamente las tareas y los aprendizajes académicos y por tanto tratarán de sacar el mayor partido posible.

Martín et al (1999) analizan estos parámetros y estilos de aprendizaje del mismo modo que lo hace Biggs (ver capítulo 4), recogiendo diferentes análisis de varios autores y afirmando lo siguiente:

“Las metas de aprendizaje centradas en la tarea suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad,

²⁸ Martín, E. et al. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Madrid: Universidad de la Laguna, p.54.

mientras que las metas centradas en el rendimiento o en el «yo», más que el deseo de aprender, las mueve el hecho de demostrar a los demás su competencia”²⁹.

En la realidad universitaria que se está desarrollando actualmente va a resultar totalmente necesario que los alumnos cuenten con unas metas de aprendizaje concretas, ya que debe demostrar al finalizar sus estudios que ha adquirido las competencias necesarias para desarrollar una labor profesional de manera autónoma.

Todo ello puede depender en gran medida del estilo de aprendizaje que desarrolle el sujeto, ya que si desarrolla un estilo profundo, esto le puede ayudar a mantener la meta de aprendizaje. Por tanto, durante la formación universitaria el alumno debe aprender a desenvolverse de una manera autónoma y eficaz, que le permita ir superando pequeñas metas de aprendizaje que persigan el gran objetivo final, la obtención de una capacitación profesional.

²⁹ Martín et al, Idid, p. 52.

RESUMEN

En definitiva, durante el presente análisis de los resultados hemos contemplado la necesidad de que los alumnos universitarios cuenten con un elevado nivel de motivación intrínseca, de manera que considere como suyos los logros académicos y asuma que debe seguir avanzando en su aprendizaje.

El hecho de demostrar las competencias personales puede hacer que la autopercepción aumente y que el sujeto se sienta más capaz de lograr superar las tareas que se le requieran, puede aumentar por tanto la motivación de logro. Estos alumnos pueden tratar de comprender y adquirir la mayor información posible, de manera que puedan hacer uso de ella y dar respuestas eficaces a las tareas que se requieran, tanto durante el momento de formación como en el futuro. No obstante no debemos olvidar que actualmente se apuesta por una formación continua, a lo largo de la vida, y el hecho de contar con una buena motivación de logro puede llevar al sujeto a mantener el nivel de aprendizaje y actualización.

La enseñanza universitaria actual se enfrenta a varios retos, cambios motivados por la Convergencia Europea⁵, que pretende crear sujetos competentes y competitivos, capaces de mantener un alto nivel de competencias que sólo puede lograrse como consecuencia de la preparación y el estudio permanente. La formación en educación superior debe dotar al alumno de una serie de capacidades genéricas, que le dotan de habilidades válidas para cualquier profesión, y de capacidades propias del perfil profesional para el que se está formando³⁰.

Para ello los alumnos universitarios deben saber efectuar aprendizajes profundos, que les lleven más allá que la simple memorización y repetición de datos. Los conocimientos adquiridos durante los estudios universitarios deben proporcionarles la capacitación

³⁰ Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Univesitaria en el Espacio Europeo de Educación superior*. Madrid: Narcea.

necesaria para desempeñar la profesión para la que se han estado preparando. Para ello deben ser capaces de unir unos conocimientos con otros, de manera constructiva y significativa.

La universidad debe sufrir cambios en todo el proceso de aprendizaje, desde la práctica docente hasta los modelos de evaluación. Se debe valorar los avances de los alumnos en cuanto a sus aprendizajes mediante diversas pruebas, en las que se recojan datos tanto de las capacidades genéricas como de las propias del perfil profesional para el que se esté preparando.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO

-
- 1.- CONCLUSIONES.
 - 2.- DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.
 - 3.- POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS.
-

1.- CONCLUSIONES

En base al análisis y discusión de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, llegamos a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el nivel de internalidad de los alumnos de tercer curso no es significativamente superior al reflejado por los alumnos de primer curso. Así mismo constatamos que los alumnos de carreras humanísticas y de tercer curso presentan el mayor nivel de internalidad respecto al resto de los subgrupos de la muestra.

Teniendo en cuenta que en la tercera hipótesis consideramos que la internalidad que muestran los alumnos de primer curso de carreras técnicas contará con un mayor nivel de internalidad que los del mismo curso de humanidades, constatamos que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. Por tanto, los alumnos universitarios de primer curso cuentan con un nivel de internalidad similar. Las mediciones se han realizado tras el primer trimestre constatando que la mayoría de estos alumnos cuentan con poca experiencia académica universitaria, lo que nos permite concluir que los alumnos llegan a la enseñanza universitaria en situaciones similares en cuanto a la internalidad. La experiencia universitaria puede hacer que los alumnos aumenten o disminuyan su nivel de internalidad, dependiendo de las experiencias de aprendizaje y los resultados que obtengan del esfuerzo realizado por ellos mismos. Un estilo de enseñanza aprendizaje basado en la autorregulación puede conllevar, especialmente si va unido a unos buenos resultados, que los alumnos cuenten con un elevado nivel de internalidad.

Los nuevos planes educativos pretenden que el alumno universitario sea un sujeto activo en su formación, así lo comentan varios autores en las Jornadas de Intercambio de experiencias en docencia universitaria celebradas en Oviedo. Reseñamos como Alba y

Pañeda (2007)¹ analizan la importancia de la implicación de los alumnos en el aprendizaje universitario, concluyen que los alumnos que realmente preparan la asignatura y se esfuerzan por superarla valorando la experiencia como positiva. Podemos intuir que los alumnos que se implican en su formación, contarán con un alto grado de internalidad.

Tal y como hemos señalado anteriormente los alumnos de tercer curso de carreras universitarias de corte humanista consiguen un mayor nivel de internalidad. El carácter de estas carreras hace que, en numerosas ocasiones, los alumnos deban realizar tareas que requieren aprendizajes profundos desde el comienzo de los estudios, mientras que en las carreras científico-técnicas este tipo de tareas suelen darse en los últimos cursos donde las tareas académicas implican una participación activa de los formandos.

Si retomamos la teoría de Biggs, podemos comprobar que señala que los alumnos universitarios realicen aprendizajes de este carácter resulta importante, ya que de este modo serán más capaces de realizar generalizaciones y de buscar relación entre los distintos aprendizajes realizados. Se tratará, por tanto, de alumnos con una mayor motivación intrínseca y con un alumno con alto grado de implicación en la tarea². Este mismo hecho está directamente relacionado con la convergencia europea, donde se ésta persigue que los alumnos sean sujetos autónomos y que regulen su aprendizaje. Benito y Cruz (2005)³ señalan la habilidad de trabajar de manera autónoma como una de las competencias transversales o genéricas necesarias en todos los estudios superiores.

El proyecto Tuning⁴, creado con el fin de sintonizar las estructuras educativas de Europa, y en el que participaron varias universidades, entre ellas la Universidad de Deusto, agrupa las competencias genéricas

¹ Alba, J. & Peñeda, E. (2007) Experiencias de implicación del alumnado en el aprendizaje de la asignatura Estructura Económica Mundial. En Varios, (2007) *Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

² Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university, What the students does*. Buckingham: Open University Press.

³ Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Univesitaria en el Espacio Europeo de Educación superior*. Madrid: Narcea.

⁴ González, J. & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas⁵. Por un lado, las instrumentales le resultan útiles al sujeto para gestionar los conocimientos que se les transmiten. Por otro, las interpersonales les ayudan a trabajar en equipo y a relacionarse con las personas de su entorno. Y finalmente, las sistémicas, generan en los alumnos habilidades de gestión, creatividad y adaptación a nuevas situaciones. Conviene remarcar que todas ellas, competencias transversales, conllevan precisas de un sujeto con una motivación intrínseca elevada, tal y como parecen ser los alumnos de las carreras humanísticas de nuestro estudio.

En segundo lugar concluimos que el nivel de internalidad correlaciona con el rendimiento académico. Así, tal y como se constata en la segunda hipótesis los alumnos consideran que el rendimiento obtenido por ellos es el resultado del esfuerzo que han realizado cuentan con un nivel de internalidad mayor. Maytorena (2004)⁶ señala que los alumnos universitarios que perciben el éxito como propio, cuentan con un concepto propio de autoeficacia y autogestión que les debe ayudar a su vez a mantener e incluso aumentar el nivel de motivación intrínseca.

Por tanto, el alumno universitario debe ser capaz de automonitorizarse en el estudio; y, en la medida en que obtenga resultados positivos, éstos le pueden ayudar a elevar su autoconcepto y, por tanto, su motivación intrínseca, como ya hemos señalado con anterioridad, resulta ser un factor primordial para el aprendizaje⁷.

Así mismo la internalidad elevada de los alumnos correlaciona positivamente con la motivación de logro. Concluimos, en consecuencia, que los alumnos que cuentan con un alto grado de internalidad así mismo cuentan con un alto grado de motivación de logro. De manera que los alumnos universitarios que se encuentran en esta situación consideran que el éxito académico depende principalmente de ellos y que ellos son

⁵ Murga, M.A. & Quicios, M.P. coord. (2006). *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson.

⁶ Maytorena, M.A. et al. (2004). Motivación en línea y resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, vol. XXII, 1, p. 90-120.

⁷ Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic Definitions and new Definitions. *Contemporary Educational Psychology* 25, p. 54-67.

capaces de hacer frente de manera satisfactoria a nuevas tareas académicas.

Este aspecto corrobora la importancia de formar sujetos capaces de hacer frente a nuevas situaciones de manera satisfactoria y de mantenerse en una formación continua durante el desempeño de su labor profesional. Los alumnos que cuenten con un alto grado de internalidad y a su vez con un alto grado de motivación de logro, pueden llegar a ser profesionales capaces de hacer frente y de adaptarse a los cambios tecnológicos, científicos y sociales. Constatamos que se cumple uno de los requisitos marcados por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Y finalmente, concluimos con la importancia de la autopercepción de los alumnos, siendo ésta aquella que correlaciona positiva y significativamente con el rendimiento académico. Si la universidad forma sujetos con un autoconcepto positivo, es posible que éstos se conviertan en profesionales eficaces e innovadores, a los que los nuevos retos no les den miedo y se vean capaces de avanzar. Según hemos podido comprobar en la hipótesis sexta, existe una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Es decir, el autoconcepto positivo puede ayudar al alumno universitario a obtener un rendimiento académico más exitoso. En una investigación realizada por Niño de Guzmán y otros (2003)⁸, en la Universidad de Perú, hallaron igualmente correlaciones positivas entre la autopercepción del rendimiento, la percepción de la motivación para el estudio y el rendimiento. Esta investigación coincide en sus conclusiones con la realizada por nosotros, en cuanto a la motivación, el rendimiento y el autoconcepto positivo, siendo tres elementos imprescindibles para el éxito académico en la Universidad.

Consideramos, efectivamente, que la enseñanza universitaria de la C.A.P.V., actualmente está creando sujetos eficaces y adaptables a los

⁸ Niño de Guzmán, I., Calderón, A. & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP.*, vol. XXI, 1, p. 120-143.

cambios actuales. Son sujetos con un alto grado de internalidad, lo que les hace sentirse responsables de su propia formación, pudiendo llevarles a realizar aprendizajes profundos. Así mismo consideran que son capaces de realizar las diferentes tareas que se les requieren de manera satisfactoria, ya que su nivel de motivación de logro es elevado.

Todo esto puede facilitar que los alumnos universitarios mantengan un autoconcepto positivo, que les puede impulsar a hacer frente a nuevas situaciones de manera positiva y realista.

Investigaciones recientes, como la desarrollada por Heikkilä y Lonka (2006)⁹, señalan que dentro de la enseñanza superior, universitaria, resultan muy relevantes tanto las capacidades cognitivas de los alumnos, como los estilos de aprendizaje y la autorregulación. Tomando como base entre otras la teoría de Biggs, estos dos autores han concluido que los alumnos universitarios deben contar con una base cognitiva que les permita acceder a los conocimientos requeridos por este nivel. Aunque asumen de manera contundente la implicación de los alumnos en su aprendizaje, anteriormente señalado en nuestras conclusiones.

Esta implicación conlleva un estilo de aprendizaje profundo, que puede suponer el éxito, lo que puede hacer que el alumno cree una imagen de sí mismo positiva, lo que le debe ayudar a autogestionarse el aprendizaje y el estudio requerido en la Universidad. La misma debe olvidarse, en parte, de las clases magistrales en las que el alumno resultaba ser un sujeto pasivo y poco implicado en su desarrollo académico. Actualmente y con la llegada de la Convergencia Europea, la Universidad debe perseguir el objetivo anteriormente señalado, crear sujetos que sean capaces de autogestionar su aprendizaje. Deben, por tanto, contar con un elevado nivel de motivación intrínseca y ser capaces de seguir formándose a lo largo de toda su vida personal y profesional.

⁹ Heikkilä, A. y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, n^o1, p. 99-117.

Suárez y Fernández (2004)¹⁰ señalan la importancia del aprendizaje autorregulado, considerando que éste debe contar con las siguientes características: En primer lugar, la autorregulación debe ser el fin último del aprendizaje, es decir, el discente pasa por una serie de fases hasta que aprende a aprender. El sujeto comienza su aprendizaje mediante la observación, para posteriormente pasar al aprendizaje por medio de la imitación. Mediante la experiencia el individuo pasa a ser controlador de su aprendizaje, siendo capaz de aprender sin necesidad de observar ni imitar.

Como cuarta y última fase contemplamos la importancia del aprendizaje autorregulado, que es la destreza generada por el estudiante para adaptarse a los cambios del contexto educativo. Tal y como hemos nombrado con anterioridad los alumnos actualmente deben recibir una educación integral, centrada en ellos y su propio proceso de aprendizaje, de manera que los alumnos que desarrollen las competencias requeridas por su carrera universitaria sean capaces de hacer frente a los cambios satisfactoriamente.

Una segunda característica del aprendizaje autorregulado es el fácil reconocimiento de los alumnos que autogestionan su aprendizaje. Esta capacidad de autorregulación incluye actividades tales como el establecimiento de metas académicas, organización, codificación o modificación de la información. De igual manera, los alumnos que hacen uso de este estilo de aprendizaje otorgan un valor positivo a dicho aprendizaje.

Como tercera característica del aprendizaje autorregulado, Suárez y Fernández (2004), continúan remarcando la importancia de la supervisión. El alumno para que sea capaz de autogestionar su aprendizaje necesita de una supervisión, alguien que le guíe en el proceso de aprendizaje y le ayude a solventar sus dificultades. Si nos trasladamos a la realidad universitaria, el alumno autorregulado puede obtener mejores resultados que uno que no sea capaz de organizar su

¹⁰ Suárez, J.M. & Fernández, A.P. (2004). *El aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

aprendizaje en la medida que reconoce y afronta específicamente sus tareas. Sin embargo, no debemos caer en el error de abandonar a los alumnos a su suerte y dar por hecho que van a ser capaces de aprender solos sin ningún tipo de supervisión, acompañamiento. Como ya hemos señalado en diversas ocasiones, el profesor universitario debe pasar de ser un mero trasmisor de conocimientos a ser un facilitador de conocimientos. Por tanto, el alumno universitario debe ser capaz de autorregular su aprendizaje, junto con la supervisión del docente.

Una cuarta característica del aprendizaje autorregulado es la complejidad que supone, descartando una concepción unifactorial. En este tipo de aprendizaje confluyen el estilo de enseñanza, las características de las tareas realizadas, las características propias del alumno y del contexto. No se trata sólo de ayudar al alumno a organizar y gestionar los esfuerzos que debe realizar para superar los estudios, sino de atender a variables como la motivación, la conducta y el entorno del estudiante relativas al concepto de aprendizaje autogestionado y modeladoras del mismo.

A lo largo de esta investigación, sin duda, apostamos por la motivación como factor determinante para el rendimiento académico. Al centrarnos en el ámbito universitario resaltamos la importancia de la motivación intrínseca de los alumnos, de la percepción que realicen de su conducta, el valor que le otorguen al aprendizaje y de las tareas que se les requieran durante su formación.

Podemos corroborar que los alumnos de carreras de corte humanístico cuentan con un nivel de internalidad mayor que los de carreras técnicas, esto puede ser debido al tipo de aprendizaje requerido hasta el momento en esas disciplinas. Llegamos a intuir que las carreras de humanísticas exigen a los alumnos una asimilación teórica de conocimientos, pero el carácter de muchas pruebas es más práctico que el de carreras técnicas, esto puede conllevar que los alumnos de estas carreras se sientan más implicados y partícipes en su aprendizaje. En definitiva se trata de una intuición, derivada del carácter humanístico de dichos estudios, ya que en ellos se forma a un sujeto para realizar

funciones y labores en las que se puede requerir una mayor habilidad para las relaciones humanas. La Convergencia Europea pretende crear alumnos autorregulados e implicados en su aprendizaje; para ello el profesor deja de ser el eje único de la educación universitaria, para pasar a ser el precursor de conocimiento de los alumnos.

Quinta característica del aprendizaje autorregulado es la distinción de respuestas; se trata de realizar la mejor elección de conducta de aprendizaje. El alumno debe aprender a elegir la estrategia de aprendizaje más adecuada para tareas específicas, concretas. La conducta autorreguladora debe ser un proceso intencional y controlado por el alumno. Unido a lo anterior, en la universidad el sujeto deberá ir aprendiendo diferentes estrategias de aprendizaje; y, para ello debe contar con la ayuda del docente, que además de proporcionarle conocimiento debe ser inductor de estrategias de aprendizaje que le resultarán válidas a lo largo de su vida personal y profesional. El eje de la educación al igual que en otros niveles es el alumno, debe ser un sujeto activo en su formación. En concreto, los alumnos de primer curso universitario se encuentran ante un nuevo mundo académico en el que deben aprender a aprender de manera autónoma. Este aprendizaje puede resultar muy válido para mantener la formación a lo largo de toda la vida.

Como sexta y última característica señalan que el aprendizaje autorregulado supone un proceso de desarrollo. Las experiencias académicas deben ir presentándose de manera gradual, de manera que el sujeto vaya generando un estilo de aprendizaje cada vez más autónomo. A lo largo de su formación universitaria el docente debe conseguir que sus alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma; para ello, ha debido promover en ellos un estilo de aprendizaje que gradualmente haya generado un ser más autónomo. No se trata de que un alumno desde su ingreso en la educación superior sea capaz de trabajar de manera autónoma, sino más bien de que el docente propicie dicho estilo.

Como ya hemos mencionado en la cuarta característica, este estilo de aprendizaje desarrolla un alto grado de motivación, y más

concretamente de motivación intrínseca, en el alumnado promoviendo la propia implicación en su aprendizaje. El autoconcepto está profundamente ligado a la motivación intrínseca y, en parte, es responsabilidad de los docentes universitarios que sus alumnos mantengan un buen nivel en dicha motivación. De ahí la importancia del acompañamiento que deben propiciar los profesores con sus alumnos universitarios; éste requiere presentar las tareas de manera gradual, dotar a los alumnos de las estrategias necesarias para abordarlas eficazmente. Reeve (2002; Reeve et al. 1999)¹¹ señala la importancia de que los profesores apoyen la autonomía de sus alumnos sin ejercer un control estricto. El alumno universitario debe finalizar su formación en esta etapa habiendo realizado un proceso de aprendizaje autorregulado, que le convierta en un profesional eficiente y capaz de solventar los problemas que su futura vida profesional le plantee; en definitiva, estar preparado para afrontar eficazmente futuros retos.

La sociedad del saber y de la tecnología actual precisa de este tipo de sujetos para dar respuesta a los nuevos retos sociales, tecnológicos y científicos. Deben ser sujetos dispuestos a descubrir y tratar de dar respuesta a los grandes enigmas de la humanidad, deseosos de conocer, aprender y evolucionar. Éstos se pueden ver movidos por motivos internos, deseo y placer por adquisición de conocimientos, o por motivos externos, como reconocimiento social. Ambas motivaciones, intrínseca y extrínseca, deben presentarse en el alumno universitario ya que de este modo su implicación en el aprendizaje podrá ser mayor y como resultado su rendimiento académico alcanzará mayores cotas de eficacia.

Igualmente, la concepción clásica del rendimiento académico debe modificarse con el fin de adaptar el sistema educativo universitario a la convergencia europea. La universidad debe redefinir tanto el estilo de enseñanza-aprendizaje como el estilo de evaluación. Si apostamos por un cambio en el modelo de enseñanza en el que el alumno pueda trabajar de manera autorregulada y el profesor realice labores de apoyo y guía, no se pueden seguir realizando evaluaciones estrictamente cognitivas (donde

¹¹ González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ed. Pirámide.

se prescinde de otras aptitudes y competencias básicas necesarias para su formación y posterior desempeño laboral).

De Juan (1996)¹² señala, al hilo de lo expuesto, la importancia de la evaluación en los estudiantes universitarios como medio para generar la necesidad de aprender. En función del modelo de enseñanza-aprendizaje, contempla diferentes modelos de evaluación como sumativa, diagnóstica y formativa. En el caso de la evaluación sumativa, ésta debe efectuarse al final del proceso. Mientras que la diagnóstica, debe realizarse al comienzo del proceso con el fin de conocer el punto de partida de los alumnos. Y finalmente, la formativa que debe efectuarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conocer los avances que están realizando los alumnos. Es decir, no sólo se deben realizar pruebas memorísticas, sino que la evaluación debe ser una herramienta formativa.

Coincidiendo con esta formulación Alonso (2008)¹³ señala que la evaluación formativa puede ser una respuesta adecuada. Este modelo de evaluación se basa en el aprendizaje por investigación, desde un enfoque constructivista, que propone valorar los avances realizados por cada uno de los alumnos, evitando centrarse únicamente en el producto final, y valorando el proceso seguido por el alumno. Álvarez, Fernández de Haro y Perales (2007)¹⁴ remarcan la importancia de pasar a una evaluación formativa, que venga propiciada por la reducción de la importancia del examen final y la diversificación de las tareas realizadas por los alumnos tanto dentro como fuera de las aulas.

Teniendo en cuenta los cambios que se están dando actualmente en la Universidad, este modelo de evaluación formativa, puede resultar más adecuada y estar en consonancia con el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Si la figura de profesor se transforma en guía y dinamizador

¹² De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson, S.L.

¹³ Alonso, P. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *REOP. Vol. 19, n°1, 1º Cuatrimestre, p. 23-33*.

¹⁴ Álvarez, M.D., Fernández de Haro, E. & Perales, J. (2007) "La enseñanza, el aprendizaje y el programa como ámbitos del proceso evaluador". En López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.

del aprendizaje de su alumnado, un modelo de evaluación formativa puede precisar de un mayor flujo de información entre el docente y sus alumnos; en consecuencia, se realzan sus protagonismos.

Así mismo, Alonso (2008)¹³ destaca que este estilo de evaluación, la formativa, conlleva que los alumnos aumenten su motivación hacia el aprendizaje y que se impliquen en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendizaje autorregulado). González (2005)¹¹ señala que, entre otros aspectos, la evaluación del rendimiento debe cambiar evitando su sobrevaloración dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta debe ser una parte más, sin duda, de dicho proceso.

Por tanto, la realidad universitaria va a sufrir numerosos cambios, en parte debido a las variaciones legislativas y, en parte, debido a los avances sociales e innovaciones tecnológicas que está sufriendo nuestra sociedad. Los alumnos universitarios deben ser cada vez más autónomos, para lo que necesitarán contar con una adecuada motivación, combinando lo intrínseco con lo extrínseco. Como ya se ha señalado en otras ocasiones la formación universitaria debe fomentar seres autónomos, propiciando un mayor nivel de autonomía en los jóvenes universitarios.

Así mismo, un estudiante universitario que debe autorregular su aprendizaje, debe contar con un buen nivel de motivación de logro, siendo capaz de mantener el interés por alcanzar la meta del aprendizaje a medio y largo plazo. Tanto el docente universitario como el alumnado universitario deben cambiar la percepción de su labor; el primero no debe considerar que su función consiste en la mera transmisión de conocimientos, sino que debe contemplarse como guía y facilitador de conocimientos; y, debe orientar los aprendizajes de sus alumnos e implicarles en su propio aprendizaje¹⁵. Y el alumno, por su parte, debe implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, percibiendo y asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje como propia (motivación intrínseca) y manteniendo la voluntad de aprender hasta la consecución de sus objetivos (motivación de logro).

¹⁵ Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

2.- DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La realización de toda investigación sabemos que puede conllevar determinadas dificultades que limitan los resultados finales de la misma. En el presente apartado analizaremos las dificultades surgidas desde el comienzo de la investigación hasta la finalización de la misma. En todo momento se ha tratado de superarlas, a fin de encarar debidamente los distintos interrogantes, inicialmente planteados.

Una vez decidido el tema y objeto de estudio, en concreto, la motivación en el ámbito universitario y su relación con el rendimiento académico del alumnado, procedemos a recabar información y sistematizarla en torno a la motivación y el rendimiento académico.

En este proceso comienzan las primeras dificultades con la recopilación de fuentes bibliográficas referidas a la motivación. Por un lado, nos encontramos con una cantidad ingente de material, como ya se ha señalado en el capítulo segundo, tratándose de un parámetro muy extenso y analizado desde diversas vertientes, lo que nos supone realizar un gran trabajo de recopilación y selección de material. Durante la misma se descartaron materiales con el fin de centrarnos en las últimas dos décadas dónde hemos podido detectar un enfoque más integral, más proactivo, incidiendo en un mayor protagonismo del alumnado. Si bien algunos materiales anteriores a estos periodos fueron incluidos por resultar útiles para generar el marco de la presente investigación.

La elección de Weiner como teórico principal de la investigación vino determinado por la actualidad y compatibilidad de su teoría con la realidad académica contemporánea. El sujeto como ser activo, asumiendo su protagonismo, toma decisiones orientadas a la obtención de unos resultados concretos. Weiner estudia la motivación en el ámbito académico; y esta cuestión resulta muy adecuada para nuestra investigación, donde tratamos de analizar la motivación en el ámbito universitario y descubrir la posible correlación con el rendimiento académico de estos alumnos. Sin embargo, el hecho de ser un autor tan

referenciado, hizo necesaria una criba en la que se descartaron numerosos materiales, bien por no resultar adecuados para esta investigación, bien por tratarse de referencias reiterativas, bien por ser referencias poco novedosas.

Sin embargo, el nivel académico de nuestra investigación, concretamente la universidad, no está contemplado de manera particular por Weiner, por lo que debimos superar esta dificultad complementándolo con un autor que analizase la realidad universitaria y el estilo de aprendizaje que en ella se realiza. Éste hecho remarca lo novedoso de esta investigación, ya que debido a que la universidad durante muchos años no ha sufrido grandes cambios en sus planteamientos legislativos, sin embargo actualmente se enfrenta a uno de sus mayores retos, como es la Convergencia Europea. Por otro lado, al tratarse de educación de jóvenes, este tramo de edad no ha sido suficientemente estudiado.

El autor que nos ayudó a consolidar nuestro diseño fue Biggs por su análisis pormenorizado del estilo de aprendizaje en alumnos universitarios. Compaginando ambas teorías, la de Weiner y la de Biggs, subsanamos las primeras dificultades centrándonos en el aspecto motivacional y en las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario.

En cuanto a lo que se refiere al rendimiento académico la principal dificultad se localizó en el propio ámbito universitario. La bibliografía en torno al rendimiento es innumerable, aunque en su gran mayoría se refiere a niveles académicos anteriores a la universidad. Por ello, tratamos de centrarnos en el rendimiento de los adultos, y muchas de las búsquedas realizadas nos remiten al ámbito laboral. Si bien estos materiales nos han dado la posibilidad de comprender como entiende el sujeto adulto el rendimiento y qué consecuencias tiene en su conducta.

La búsqueda de material bibliográfico válido para este punto ha resultado laboriosa, pero consideramos que ha dado sus frutos ya que con ello hemos conseguido analizar el rendimiento académico desde una

perspectiva actual, partiendo de una concepción general a una centrada en la realidad universitaria. Unido a lo anterior comenzamos por analizar el término de rendimiento de manera genérica, para posteriormente analizar el rendimiento académico e ir acercándonos a la realidad que nos ocupa en esta investigación, el rendimiento académico en el ámbito universitario.

Las mismas dificultades descritas en la bibliografía se nos presentaron a la hora de seleccionar los cuestionarios. Existen numerosas pruebas para realizar mediciones de la motivación y del rendimiento académico, fundamentalmente, en las etapas educativas obligatorias, no así sucede con respecto a la etapa universitaria donde encontramos una importante carencia de pruebas (test, cuestionarios). Frente a un posible alternativa relativa a la creación de nuevas pruebas optamos por, con los pocos medios con que contamos, ahondar en aquello que ya estaba creado con el fin de establecer nuevas conexiones que favorecieran nuevos matices para una futura investigación donde se creen nuevos instrumentos de medida.

Por todo ello, indagamos y nos pusimos en contacto con los diversos autores de las pruebas seleccionadas de acuerdo con nuestras hipótesis de investigación. Obtenidos los correspondientes permisos, diseñamos unas plantillas de respuesta (Anexo II) que resultaran sencillas para su cumplimentación y posterior cómputo.

Antes de la ejecución de la aplicación de las pruebas, solicitamos los permisos necesarios para la recogida de datos en las distintas universidades y titulaciones, en concreto, contactamos con los responsables de las diferentes facultades y Decanatos, de la Universidad del País Vasco y de la Universidad de Deusto. El paso siguiente consistió en la organización de los tiempos y espacios para la aplicación en los distintos grupos (cursos y titulaciones) siendo una tarea extraordinariamente ardua, por la dificultad que entrañó no alterar el ritmo habitual de cada sección y grupo aula.

En definitiva, nos encontramos ante una investigación de diseño empírico con una amplia muestra de sujetos que, a pesar de su carácter voluntario y confidencial, no hemos encontrado significativas resistencias por parte del alumnado que, con gran disposición, se sometía a las diferentes pruebas. Hemos obtenido una muestra válida por su diversificación en cuanto a titulaciones y grupos.

Los datos recogidos en el presente estudio reflejan la realidad del alumnado universitario que, en estos momentos, ya se encuentra en un importante momento de transición en el proceso de Bolonia. No así pretende reflejar la evolución de este alumnado que, como futura temática de investigación, podría abordarse en un estudio longitudinal.

3.- POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS

En el apartado anterior hemos hecho referencia a las dificultades que hemos debido afrontar durante la realización de esta investigación; y consideramos que han sido solventadas de manera satisfactoria, ya que se trataba de un proyecto novedoso y ambicioso, dado el nivel académico al que nos enfrentamos y la necesidad de conseguir los permisos oportunos de las distintas facultades y universidades. A pesar de estas dificultades obtuvimos una muestra válida de las distintas facultades, universidades y ciclos (primer y segundo ciclo).

Este diseño, por tanto, nos ha permitido constatar las diferencias existentes entre los alumnos de primer y tercer curso universitario en variables como la motivación de logro, el lugar de control, la motivación para el aprendizaje y el rendimiento universitario. No se trataba de desarrollar un estudio longitudinal puesto que nuestra pretensión no iba encaminada a dilucidar la evolución del alumnado sino más bien a analizar la correlación existente entre la motivación y el rendimiento académico; por ello, hemos recogido los datos de alumnos diferentes en cada uno de los cursos de este estudio, primer y segundo ciclo. Se ha

realizado un análisis de las posibles diferencias existentes entre los alumnos de primer y segundo ciclo en cuanto al nivel de motivación con el que cuentan y el rendimiento académico. Pero a la vista de los resultados, y tras comprobar que existe correlación entre ambas variables, se podría profundizar más en dicha correlación con el fin de comprobar el modo de involucrar más a los alumnos en su propio aprendizaje. Aspecto especialmente importante actualmente, ya que la universidad debe adaptarse a los nuevos cambios legislativos, la convergencia europea.

Entendemos que una aportación interesante sería la implementación de un estudio longitudinal, en el que se pueda contemplar la evolución de los mismos sujetos a lo largo de su vida universitaria, atendiendo a las mismas variables, comprobando el nivel de motivación, el de la internalidad y los logros académicos obtenidos por los mismos alumnos. Podríamos comprobar si mediante la metodología, en la que actualmente debe ir introduciéndose la universidad, y su alumnado llegan a ser capaces de autogestionar su aprendizaje. Comprobar si los docentes universitarios van adquiriendo el rol de facilitador y dinamizador de los aprendizajes y si los alumnos evolucionan en cuanto a la capacidad de aprender a aprender en la universidad¹⁶.

Por tanto, mediante un estudio longitudinal de varios años se podría analizar tanto la evolución de los alumnos en la Universidad, como su nivel de motivación, rendimiento y capacitación. De este modo cabría la posibilidad de observar los cambios en diferentes variables predictivas a lo largo del tiempo y cómo podría influir en ellas la experiencia y el rendimiento académico, variable criterio, obtenido.

Un parámetro que no hemos analizado durante la presente investigación ha sido la desmotivación, a pesar del auge que comienza a tener, ya que nuestra perspectiva consistía en valorar la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico. El presente

¹⁶ Alfonso-Roca, M.T. (2005) El aprendizaje de la Medicina en la universidad de Castilla la Mancha. Una experiencia educativa basada en el aprendizaje de competencias profesionales. *Educación médica*, v.8, supl. 2

estudio ha pretendido estudiar la motivación universitaria desde una visión positiva, partiendo de la premisa de que los alumnos universitarios cuentan con la misma motivación para el aprendizaje. Menéndez y Rodríguez (2008)¹⁷ señalan como posible causa de la desmotivación de los alumnos la falta de participación activa en las prácticas académicas, y añaden que los alumnos faltan a clases teóricas con mayor asiduidad que a las prácticas. Por lo que podríamos considerar que con la adaptación a las nuevas legislaciones, las horas lectivas pasarán a contar con un carácter práctico, en el que el alumnado se sitúe como un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es cierto que en la etapa universitaria se producen abandonos, sobre todo en los primeros años académicos. González (2005)¹⁸ define el término como el estado de falta de motivación, falta de intención para la acción. Así mismo concibe este estado como algo distinto a la motivación intrínseca y extrínseca. Por tanto, el estudio de este estado, y de la situación de los alumnos que abandonan los estudios universitarios, busca hallar correlaciones significativas entre los tres parámetros, así como la mejora de la práctica docente universitaria y disminución del abandono en esta etapa educativa. Las nuevas legislaciones contemplan con preocupación el abandono académico y tratan de dar respuesta a este problema. Un análisis de la situación motivacional y de la posible desmotivación de los alumnos de los diferentes niveles educativos, puede ayudar a mejorar la situación académica actual. ¿Por qué se desmotivan los alumnos?, ¿es ésta la causa del abandono académico? Son cuestiones que podrían ser abordadas mediante nuevas y futuras investigaciones.

Así mismo y teniendo en cuenta los cambios que se van a propiciar en la Universidad debido a la convergencia europea, consideramos interesante analizar los cambios registrados en cuanto a la motivación de los alumnos, en base a un diseño longitudinal, tal y como hemos

¹⁷ Menéndez, P. & Rodríguez, I.A. (2008). La obligatoriedad de las prácticas como instrumento para mejorar el rendimiento académico y reducir el absentismo de los alumnos. En Varios (2008). *II Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la universidad de Oviedo*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

¹⁸ González, A. Ibid.

explicado anteriormente. Aunque ya existe profesorado universitario trabajando de acuerdo a las capacitaciones, el espíritu universitario debe cambiar, es decir pasar de ser doctrinal a ser de acompañamiento, propiciando importantes cambios.

Al igual que en otros niveles académicos, en esta etapa se persigue formar a los alumnos en competencias, por lo que la Universidad debe formar a los profesionales del futuro en base a unas capacidades específicas de una profesión, así como en habilidades y destrezas que les conviertan en sujetos activos del desarrollo de la sociedad¹⁹. Se trata, en definitiva, de que exista una conexión más ajustada y real con el mundo laboral (profesional).

Por otro lado, la Teoría de aprendizaje de Biggs ha sido uno de los ejes fundamentales de nuestra investigación; sin embargo, no hemos considerado oportuno realizar un análisis exhaustivo del modelo de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario, entendiendo que esto conllevaría un análisis e investigación de campo. Este puede ser un buen punto de partida para posteriores investigaciones, analizar el estilo de enseñanza de los profesores Universitarios y el estilo de aprendizaje desarrollado por sus alumnos.

No debemos olvidar, insistiendo una vez más, que la Convergencia Europea exige la adaptación de la práctica docente y como consecuencia del estilo de aprendizaje de los alumnos universitarios. Estas nuevas adaptaciones persiguen que los alumnos universitarios realicen aprendizajes profundos y que estén en constante formación²⁰. Mérida (2006)²¹ señala la importancia de adaptar los planes de enseñanza de la universidad a la convergencia europea, para que dé respuesta a los

¹⁹ a) Profesorado de Derecho y Ciencias Políticas de la Universitat Oberta de Catalunya y de la Universitat Pompeu Fabra. *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de la Educación Superior*

http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf.

b) Ramirez, J. & Santander, E. *Instrumentos de evaluación a través de competencias*: D.; Eduardo U. <http://www.pizarron.cl/TesisEvaluacionPDFVF.pdf>

²⁰ Zabala, A. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus paradojas*. Madrid: Narcea.

²¹ Merida, R. (2006) La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, p. 663-686.

nuevos retos educativos y que cumpla la función social que le corresponde: impulsar los cambios y avances de la sociedad.

Resulta interesante estudiar si el estilo de aprendizaje de los alumnos universitarios ha cambiado o se sigue manteniendo un aprendizaje menos profundo. La universidad ha ido introduciendo los practica (practicum) a partir de principios de los 90 con el fin de acercarse al mundo laboral pero se ha constatado su insuficiencia y, en este momento, a punto de iniciarse la mencionadas adaptaciones se busca este mayor acercamiento dotando de mayor sentido su formación y conexión con el mundo laboral. Pérez y Burguera (2008)²² señalan la importancia del practicum, dentro de la formación superior, para la adquisición de las competencias y el perfil profesional de los alumnos. En este nivel académico se proponen estilos de aprendizaje cooperativos, aprendizajes basados en problemas e incluso el método de caso³. El aprendizaje cooperativo busca la construcción de un conocimiento y aprendizaje a través del trabajo en equipo, entre los alumnos y los profesores. Por su parte los aprendizajes basados en problemas persiguen que los alumnos busquen respuesta a un problema propuesto por el profesor de manera autónoma. Y, finalmente, el método de caso que básicamente, permite a los alumnos permite a los alumnos hacer frente a una situación real, tomando decisiones basadas en el análisis de la información.

El aprendizaje autorregulado resulta un paradigma novedoso al que las universidades deben ir adaptándose. Teniendo en cuenta que el modelo universitario actual tiende a generar alumnos que sean capaces de gestionar su aprendizaje, el profesorado debe pasar a cubrir unas necesidades de acompañamiento para lo que deberá formarse.

Por ello el estudio del estilo docente y de acompañamiento que deben realizar los profesores universitarios, resulta una línea de

²² Pérez, M. H. & Burguesa, J.L. (2008). Evaluación de programas y prácticum. Una experiencia interdisciplinar en el desarrollo de competencias. En Varios (2008). *II Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la universidad de Oviedo*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

investigación novedosa. En algunos países de Europa como Alemania y Holanda, llevan tiempo aplicando este estilo de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, por lo que resulta interesante analizar la experiencia de dichos países para guiar la aplicación propuesta por la Convergencia, realizar un estudio interterritorial estudiando las diferencias entre países.

En la línea de las conclusiones vertidas, el modelo de evaluación del rendimiento académico universitario consideramos que debe sufrir un cambio, relegando el enfoque tradicional donde el mayor peso evaluativo recaía sobre el examen final; sin embargo, actualmente se debe realizar una evaluación de carácter formativo, en el que además de los exámenes se valoren otras actividades, como pueden ser entre otras la resolución de problemas. Resulta interesante, por tanto, analizar los modelos de evaluación aplicados a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Así como la adecuación de los docentes y de los alumnos a estas nuevas metodologías de evaluación¹⁹.

Otra línea de investigación puede consistir en el estudio de los cambios reales dados en la Universidad debido a la Convergencia Europea. No sólo en cuanto a legislación y organización académica, si no también a los cambios originados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados de dicho cambio.

El nuevo sistema de enseñanza universitario, debe crear un clima que ayude a la autorregulación del aprendizaje. En esta línea, planteamos otra investigación, relativa al el estilo de enseñanza adoptado por los profesores, analizando si éstos han creado un ambiente propicio para el autoaprendizaje²³. Al mismo tiempo se podría analizar el rendimiento obtenido por los sujetos que estén siendo educados por competencias.

La universidad debe adaptar sus planes a la educación por competencias, como base para un crear sujetos con un futuro adecuado desempeño profesional. El Proyecto Tuning⁴ concretamente, señala la importancia de las competencias y las agrupa de manera que puedan ser utilizadas en los planes de estudio. Dichas competencias están

²³ Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: GRAÓ.

organizadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas y, deben trabajarse de manera transversal en las distintas áreas de la formación superior. En consecuencia proponemos otra línea de investigación encaminada a profundizar en los nuevos planes de titulaciones universitarias ajustadas a los perfiles competenciales. Es posible que existan diferencias entre las diferentes modalidades, técnicas y humanísticas. Y podría determinarse la diferencia entre los perfiles profesionales y el modo en que se adapta la formación universitaria a las diferentes modalidades.

Así mismo se le ha dado gran importancia a la educación continua, ya que se entiende que una profesión está en continuo cambio por sí misma y por sus implicaciones en su propia concreción profesional. En esta investigación no hemos pretendido analizar la formación de postgrado, ni la formación continua pero suponemos que los alumnos de dichos niveles educativos puedan contar con un alto nivel de motivación hacia el aprendizaje. Por ello proponemos el análisis de los niveles motivacionales de los alumnos de postgrado (master, curso de especialización) y la comparación entre los de grado e incluso de doctorado.

Esta variedad de aportaciones va encaminada, en síntesis, hacia nuevas investigaciones tales como:

- Estudio longitudinal de alumnos universitarios, analizando las variables de motivación y rendimiento académico estudiadas en la presente investigación, donde se dé cabida a los grados y postgrados, conforme a los nuevos cambios propiciados por la Convergencia Europea.
- Análisis de la adaptación de la práctica universitaria a la Convergencia europea: planes de estudio, diferencias entre perfiles competenciales y profesionales.
- Estilo de enseñanza-aprendizaje de la práctica universitaria y el rendimiento académico de los alumnos. Los nuevos

planes de estudio deben aumentar la implicación del alumnado en la práctica docente de la enseñanzas superiores, previendo numerosos cambios. Proponemos evaluar y analizar los cambios sufridos y la influencia de estos en el rendimiento académico de los alumnos universitarios

- Análisis de los niveles motivacionales de los alumnos universitarios y la comparación entre alumnos de grado y postgrado. En este caso no se trata de un estudio longitudinal, sino más bien se presenta la posibilidad de realizar una comparativa entre los niveles de motivación de los alumnos de diferentes niveles, pero coincidentes en el tiempo (metodología transversal).

En definitiva, nuestra apuesta va dirigida al análisis de la situación motivacional de los alumnos universitarios y a la detección de posibles efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje derivados de los cambios legislativos iniciados.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M. (1998). Creatividad, Motivación y rendimiento académico. *Archidona: Ed. Aljibe*.
- Alfonso-Roca, M.T. (2005) El aprendizaje de la Medicina en la universidad de Castilla la Mancha. Una experiencia educativa basada en el aprendizaje de competencias profesionales. *Educación médica, v.8, supl. 2*
- Alonso, P. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *REOP, vol. 19, N°1, 2º cuatrimestre, p. 23-33*.
- Ames, R & Ames, C. (1984). *Research on motivation in Education, Voll: student research*, California: Academic Press.
- Arbelaez, J. et al. Atribuciones causales a la elección de la carrera profesional. Descargado el 26 de noviembre de 2002 de <http://www.puj.edu.co/fhumanidades/psicologia/proyectosintesis>.
- Arroyo, L. et al (2002) *Contrarreforma de la Universidad. La LOU, una oportunidad perdida*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Bach, C. (1989). *La nueva Universidad. Reforma de sus enseñanzas*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Ball, S. (1988). *La Motivación Educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea.
- Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas Claves para la docencia Universitaria en el Espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Bergin, D.A. (1992). "Leisure Activity, Motivation and Academic Achievement in High School Students ", *Journal of Leisure Research*, Vol.24, No. 3, p. 225-239.
- Bethencourt, J.T, et al. (2005). Conducta vocacional del estudiantado de la universidad de La Laguna. *Revista de psicología general y aplicada*, 58 (3), p. 379-395.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, p. 3-19.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university, What the studenys does*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- B.O.E. (1970). *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.
- BOE (1983) *Ley de Reforma Universitaria*, Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, nº 209.
- B.O.E., (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, Madrid: Imprenta nacional del Boletín del Estado, nº 307.
- B.O.E. (2006). *Ley Orgánica de Educación*, Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado, nº 106.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cabello, M.A: (2005). *El profesorado y los retos del Sistema Educativo actual*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia.

- Caballero, M.A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *REOP.*, vol.18, n° 2.
- Cande, F. (coord.) (2000) *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural.
- Cándido, A. et al (1990). “Motivación y Aprendizaje”. En Mayor, J. & Pinillos, J.L. (1990). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra Longman
- Canellas, C. et al (1975). *Notas para un análisis histórico (1808-1936). El marco legal*. Cuadernos de Pedagogía, 9, p. 2.
- Carreras, J.J. y Ruiz, M.A. (1991). *La Universidad Española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católica.
- Casanova, P.F. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos actitudinales*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.
- Cofer, C.N. & Appley, M.H. (1979). *Psicología de la motivación. Teoría e investigación*. México: Ed. Trillas.
- Comission Of The European Communities (1993). *Education Training Youth, Measures to combat school failure a challenge for the construction of Europe*, Bruselas: European Unit.
- Cowan, J. George, J.W. & Pinheiro, A. (2004). Alignment of developments in higher educations. *Higher Education*, 48, p. 439-459.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). Amotivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, p. 237-288.
- De Diego Vallejo, R. (1990). *Personalidad y lugar de control. Escalas de evaluación*. Psike, ed.Aramú.

- De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Delval, J. (2005). Más allá de las reformas, *Cuadernos de pedagogía*, n° 342.
- De la Cruz, M.A. *Guía de Autoevaluación para la Mejora de la Docencia Universitaria (Apartado Evaluación)*. Universitat Jaume I
<http://www.um.es/ice/u-funiversitaria/mat-innovacion/guia-autoevaluacion-docente.pdf>
- Deménech, F. & Jara, P. (2004). Evaluación de la situación educativa universitaria: una aproximación sistémica desde la perspectiva del estudiante de psicoestadística. *Revista de psicología general y aplicada*, 57(4), p. 477-592.
- De Miguel, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ema, F.J. (1995). Aportaciones a la reforma del sistema educativo de los movimientos democráticos de enseñantes a la transición española. *Estudios de pedagogía y psicología*, 7, p. 21-47.
- Embrid Irujo, A. (1990). *Legislación sobre enseñanza. Normativa general*. Madrid: Ed.Tecnos.
- Embrid, A. & Bernal, J.L. (1989). *Manual de Legislación escolar. Teoría y práctica*. Zaragoza: Central de Ediciones, S.L
- Equipo de Estudios. (1975). *Panorámica de la educación desde la Guerra Civil. Periodo de 1936 a 1950*. Cuadernos de Pedagogía, 9, p. 26-30.
- Equipo de Estudios. (1975). *Panorámica de la educación desde la Guerra Civil. Periodo de 1950 a 1970*. Cuadernos de Pedagogía, 9, p. 31-35.

- Equipo de Estudios. (1975), *Panorámica de la educación desde la Guerra Civil. Periodo de 1970 a 1975*. Cuadernos de Pedagogía, 9, p. 36-40.
- Escaño, J. & Gil de la Serna, M. (2001). Motivar a los alumnos y ayudarles a motivarse. *Aula de Innovación Educativa*, 101, p. 6-12.
- Evans, C., Kirby, J.R. & Fabrigar, L.R. (2003). Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British journal of educational psychology*, 73, p. 507-528.
- Facultat de Biblioteconomia i Documentació. La facultat: Convergència europea. Descargado el 31 de enero de 2007. de <http://www.ub.es/biblio/convergencia-europea-html>.
- García, J.M. (2001). *La Universidad en el comienzo de siglo. Una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid: UCM.
- Goberna, M.A. & Rodríguez, C.J. (1992). La persistencia de los factores del rendimiento académico en el alumnado de Ciencias Químicas. *REU*, 2 y 3, p.33-38.
- Gómez, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- González, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ed. Pirámide.
- González, J. & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, M.C. & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

- González, R. (1996) *Psicología de la instrucción. Vol. 2: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*, Barcelona: Ediciones Universitarias.
- González, M.J. (1999). *La Universidad del Siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*. Madrid: Círculo de empresarios.
- González-Pineda, J.A., Núñez, J.C. & Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicación*, p. 80.
- González, R. et al. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *REOP*, vol. 9, 16, p. 217-229.
- Grove, B & Zañartu, P. (1984). Habilidades cognitivas y rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, vol. VII, n° 1, p. 19-27.
- Hattie, J., Biggs, J, & Purdie, N. (1996) *Effects of Learning Skills Interventions on student Learning: A Meta-Analysis*. *Review of Educational Research*, 2, p. 99-136.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, n° 1, p. 99-117.
- http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
- <http://www.ub.es/biblio/convergencia-europea-introducción.html>
- Ickes, W. (2002). On the Deep structure of Attribution-Affect-Behavior Sequences. *EBSCO Publishing*, p. 236-240

- Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International, Vol 41, n° 4, p. 391- 403.*
- Kazdin, A. (1978). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*, México, D.F.: Manual Moderno
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 74, p. 261-280.*
- Knox, A. (1985). Adult learning and proficiency. *Advances in Motivation and Achievement, 4, p. 251-295.*
- Koestner, R., Zuckerman, M. & Koestner, J. (1989). Attributional Focus of Praise and Children's Intrinsic Motivation: The Moderating Role of Gender. *Personality and Social Psychology Bulletin, vol. 15, 1, p. 61-72.*
- Kwo, O., Moore, T. y Jones, J. (2004). *Developing Learning Environments. Creativity, Motivation and Collaboration in Higher Education*. China: Hong Kong University Press.
- Larrosa, F. et al (1994). *El rendimiento educativo*. Alicante: Instituto de Cultura "Juan Gil-Albert".
- Ledesma, R., Molina, G. & Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF, v. 7, 2, p. 143-152.*
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades (2007), Madrid: Imprenta Nacional del Boletín del Estado, nº 89.
- Lindsay, R. (2004). Book review. *Studies in Higher Education*, vol. 29, 2, p. 279-286.
- Liu, J.H., Karasawa, K. & Weiner, B. (1992). Inferences about the causes of positive and negative emotions. *PSPB*, VOL 18, 5, p. 603-615.
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Maddux, J.E. (1982). Self-efficacy expectancy and outcome expectancy: Their relationship and their effects on behavioral intentions. *Cognitive therapy and research*, vol. 6, 2, p. 207-211.
- Madsen, K.B. (1972) *Teorías de la motivación. Un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación*. Buenos Aires: Paidós.
- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- Mankeliunas, M.V. (1987), *Psicología de la Motivación*. México,D.F.: Trillas.
- Mann, C. (2001). Alter a reform: reflecting on effective learning in Higher Education. *British Educational Research Journal*, vol. 27, No.5, p. 654-657.
- Marín, V. (2004). *Las creencias del professor universitario en el siglo XXI*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- Marina, J.A. (2001). Recuperación de la voluntad. *Aula de Innovación Educativa*, 101, p. 21-23.
- Martín, E. (1986). *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la O.E.I.
- Martín, E. et al. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. Madrid: Universidad de la Laguna.
- Mayor, J. & Pinillos, J.L. (1990). *Motivación y Emoción*. Madrid: Alhambra Longman.
- Maytorena, M.A. et al (2004) Motivación en línea y resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. XXII, 1, p. 90-120.
- McInerney, D.M., Dowson, M. & Yeung, A. S. (2005). Facilitating conditions for school motivation construct validity and applicability. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 65, 6, p. 1046-1066.
- Merida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, p. 663-686.
- Meyer, J.P. & Mulherin, A. (1980). From attribution to helping: An Analysis of the Mediating effects of affect and expectancy. *Journal of personality and Social psychology*, vol. 39, 2, p. 201-210.
- Michavilla, F. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: fundación Martín Escudero.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuesta. La organización de las enseñanzas universitarias en España*, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación.

- Mobilia, H. & García –Valcárcel, A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista española de pedagogía*, 208, p. 509-524.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: editorial Síntesis.
- Mora, J.A. (1987). *Motivación y expectativas. (Análisis de las mismas en la población "Alumnos de primer curso del Distrito Universitario de Málaga")*.Málaga: servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación universitaria*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Murga, M.A. & Quicios, M.P. coord. (2006). *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*.Madrid: Dykinson.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula Universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Navas Martínez, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas. (Aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Educación.
- Nicholls, J.G. & Miller, A.T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. *Advances in Motivation and Achievement*, 3, p. 185-218.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A. & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP.*, vol. XXI, n°1, p. 120-143.
- Nuñez, J.C. & González-Pineda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Page, M.A. et all (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez Galán, M. (1976). *La Universidad en la II República*, Cuadernos de Pedagogía, supl. 4.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Pérez, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Valladolid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aportaciones*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramburuth, P. & McCormick, J. (2001). Learning diversity in Higher education: A comparative study of Asian international and Australian students. *Higher education*, 42, p. 333-350.
- Ramirez, J. & Santander, E. Instrumentos de evaluación a través de competencias: <http://www.pizarron.cl/TesisEvaluacionPDFVF.pdf>
- Reeve, J. (1999). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Reyes, M. & Oyón, M.J. (1998). Influencia de la autoestima y su percepción en el rendimiento académico de los adolescentes. *Estudios de pedagogía y psicología*, 10, p. 28-74.
- Richardson, A. G. (1995). Academic locus of control of university students: A caribbean case study. *Perceptual ans Motor Skills*, 81, p. 1388-1390.

- Rojas, E. (1998). *La conquista de la voluntad. Cómo conseguir lo que te has propuesto*. Madrid: Temas de hoy.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez, S. (1990). Motivación y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Madrid: Universidad Complutense de Madrid*.
- Rodríguez, J.L. & Gallego S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico. Un estudio en educación secundaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Rodríguez, R. (2002). *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación superior*. A Coruña: Netbiblo, S.L.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, v.80, n°1, p.1-28.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 42, n°1, p. 56-67.
- Rudolph, U., Roesch, S.C., Greitemeyer, T. & Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation. *Cognition and emotion*, 18 (6), p. 815-848.
- Rueda, B., Pérez-García, A.M. & Bermúdez, J. (2005). Estudio de la competencia percibida a partir de sus dos componentes: expectativa de autoeficacia y expectativa de resultados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), p. 75-87.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and new Definitions *Contemporary Educational psychology* 25, p. 54-67.

- Sánchez, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Ediciones Peninsular.
- Sanchis, A. y Codes, G. (2005). *El camino hacia Europa del Profesorado Universitario*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sachs, J., Law, Y. & Chan, C. (2003). A nonparametric item analysis of a selected item subset of a Learning Process Questionnaire. *British Journal of educational Psychology*, 73, p. 395-423.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*. UK: Cambridge University Press.
- Schmidt, G & Weiner, B. (1988). An Attribution-Affect-Action Theory of Behavior: Replication of Judgments of Help-Giving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 14 No.3, p. 610-621.
- Skinner, E.A. (1995). *Percived Control & Coping*. California: SAGE Publications.
- Snyder, C. (2002). Social Motivation: the search for Belonging and Order. *EBSCO Publishing*, p. 247-251.
- Soler, E. (1992). Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Madrid: Narcea*.
- Struthers, C.W., Weiner, B. & Allred, K. (1998). Effects of Casual Attributions on Personnel Decisions: A social Motivation Perspective. *Basic and applied social psychology*, 20 (2), p. 155-166.
- Suárez, J.M. & Fernández, A.P. (2004). *El Apendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: UNED.
- Subirats, M. (1975). *Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación*. Cuadernos de Pedagogía, 1, p. 2-7.

- Tierno, E. (1976). *“Vieja” y “Nueva” Universidad franquista*, Cuadernos de Pedagogía, supl. 4.
- Thorndike, E. (1931). *Human learning. Century Psychology Series*. NY: Century.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: GRAÓ.
- Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Pallarés Molíns, E. (1999). *Cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios*, Servicio de Orientación Universitaria. Universidad de Deusto.
- Profesorado de Derecho y Ciencias Políticas de la Universitat Oberta de Catalunya y de la Universitat Pompeu Fabra. Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de la Educación Superior
http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf
- Valle, A. et al. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *ROP*, vol.8, nº 14.
- Valle, A. et al (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, p. 77-100.
- Varios (2000). Breve historia de filosofía griega. Descargado de: <http://www.filosofía.net/materiales/rec/griega.htm>.

- Varios, (2007) *Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Varios (2008). *II Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la universidad de Oviedo*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Villar, L.M. (2001). *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Instituto Ciencias de la Educación.
- Walter, P. (2005). Book review. *Higher Education*, 49, p. 535-537.
- Wasna, M. (1972). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Weiner, B & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.15, n°1, p. 1-20.
- Weiner, B. et all (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). A Cognitive (Attribution) – Emotion – Action Model of Motivated Behavior: An Analysis of Judgments of Help-Giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, 2, p. 186-200.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). On perceiving the others as responsible. *Nebraska Symposium on Motivation*, p. 163-198.
- Weiner, B. (1993). On Sin versus sickness. A theory of Perceived Responsibility and Social Motivation. *American Psychologist*, vol. 48, 9, p. 957-965.

- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement striving. *Review of Educational Research*, vol.64, 4, p. 557-573.
- Weiner, B. (1996). A Telephone Call to Mom and Dad. *Psychological Inquiry*, vol. 7, 3, p. 255-258.
- Weiner, B. (1996). Target article. *Psychological Inquired*, vol. 7, 3, p. 199-216.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, vol. 12, 1, p. 1-14.
- Weiner, B., Graham, S. & Chandlher, C. (1982). Pity, Anger, and Guilt: An attributional Análisis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 8 No.2, p. 226-232.
- Weiner, B., Perry, R.P. & Magnusson, J. (1988). An attributional Analisis of Reaction to Stigmas. *Journal of Personality and Social Psichology*, Vol. 55, p. 738-748.
- Wolman, B.B. (1980). *Manual de Psicología General. Volumen IV: Motivación, emoción y personalidad*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Zabala, A. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus paradojas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1994). “El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar de la L.O.G.S.E.”. En Larrosa, F. et al. *El rendimiento educativo*. Alicante: Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”.

ANEXOS

ANEXO I

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Capítulo 2

Cuadro 2.1:	Formula de la Teoría de Tolman	29
Cuadro 2.2:	Fórmula explicativa de la conducta Lewin (1936)	33
Cuadro 2.3:	Fórmula Teoría de la Pulsión de Hull	35
Cuadro 2.4:	Fórmula Teoría de la Pulsión de Hull	35

Capítulo 3

Figura 3.1:	Esquema explicativo del sistema educativo según la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	57
Figura 3.2:	Esquema explicativo del sistema educativo según la L.O.G.S.E	62

Capítulo 4

Figura 4.1:	Aproximación anacrónica e histórica de la motivación	91
Cuadro 4.1:	Esquema 2x2 de la percepción causal	96
Cuadro 4.2:	Esquema representativo de la atribución causal del suspenso	97
Cuadro 4.3:	Esquema representativo de la atribución causal del aprobado	98
Cuadro 4.4:	Esquema clarificador de locus de control x estabilidad	100
Cuadro 4.5:	Esquema 2 x 2 estabilidad x controlabilidad, para explicar las causas internas del éxito o fracaso	101
Cuadro 4.6:	Cuadro explicativo locus of control x estabilidad x controlabilidad	102
Figura. 4.2:	Esquema representativo del modelo de enseñanza-aprendizaje 3P	108
Figura 4.3.:	Imagen resumen de los determinantes del rendimiento académico individual	134

Capítulo 5

Cuadro 5.1:	:Cuadro resumen de la muestra	147
--------------------	-------------------------------	-----

Capítulo 6

Cuadro 6.1:	Alfa de Cronbach del cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio para estudiantes universitarios	165
Cuadro 6.2:	Alfa de Cronbach del cuestionario de personalidad y lugar de control	165
Cuadro 6.3:	Alfa de Cronbach de la Escala de Motivación de logro	166
Cuadro 6.4:	MANOVA variables dependientes por curso y modalidad	167
Cuadro 6.5:	ANOVA lugar de control	168
Cuadro 6.6:	ANOVA lugar de control por curso	168
Cuadro 6.7:	ANOVA lugar de control por modalidad	169
Cuadro 6.8:	ANOVA motivación académica	170
Cuadro 6.9:	ANOVA motivación de logro	171
Cuadro 6.10:	Correlación con toda la muestra	171
Cuadro 6.11:	Correlación. Selección modalidad técnico	172
Cuadro 6.12:	Correlaciones alumnos de tercer curso	173
Cuadro 6.13:	Correlaciones alumnos de carreras técnicas	173
Cuadro 6.14:	Correlaciones alumnos de modalidad técnica de primer curso	174
Cuadro 6.15:	Correlaciones alumnos de modalidad técnica de tercer curso	175
Cuadro 6.16:	Correlaciones alumnos de modalidad humanística	175
Cuadro 6.17:	Correlación alumnos de modalidad humanística de primer curso	176
Cuadro 6.18:	Correlaciones alumnos modalidad humanística de tercer curso	177
Cuadro 6.19a):	Comparación de medias de muestras independientes, alumnos de la modalidad técnica y humanística	178
Cuadro 6.19b):	Comparación de medias de muestras independientes, alumnos de la modalidad técnica y humanística	178
Cuadro 6.20:	Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso	179
Cuadro 6.21a):	Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad técnica	179
Cuadro 6.21b):	Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad técnica .	180
Cuadro 6.22a):	Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad humanística	181
Cuadro 6.22b):	Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer y tercer curso de la modalidad técnica	181
Cuadro 6.23a):	Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer curso de las modalidades técnica y humanística	182

Cuadro 6.23b): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de primer curso de las modalidades técnica y humanística	183
Cuadro 6.24a): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de tercer curso de las modalidades técnica y humanística	183
Cuadro 6.24b): Comparación de medias de muestras independientes, entre alumnos de tercer curso de las modalidades técnica y humanística	184
Cuadro 6.25: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra para variables predictivas	185
Cuadro 6.26: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en cuanto al rendimiento	185
Cuadro 6.27: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes para variables predictivas por curso	186
Cuadro 6.28: Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes para variables predictivas por modalidad	186
Cuadro 6.29: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes para variable criterio por modalidad	187
Cuadro 6.30: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de primer curso por modalidad	187
Cuadro 6.31: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de tercer curso por modalidad	187
Cuadro 6.32: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de modalidad humanística por curso	188
Cuadro 6.33: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes de alumnos de carreras de modalidad técnica por curso	188

Capítulo 7

Cuadro 7.1: Diferencia medias lugar de control por cursos	194
Cuadro 7.2: Diferencia medias lugar de control por modalidad en los alumnos de tercer curso	195
Cuadro 7.3: Diferencia medias lugar de control entre los alumnos de primer y tercer curso de carreras humanísticas	195
Cuadro 7.4: Media items Lugar de control por curso	197
Cuadro 7.5: Correlación nota media y lugar de control	198
Cuadro 7.6: Tabla de contingencia relativa a la nota media y a la media lugar de control.	199
Cuadro 7.7: Correlación entre notas y lugar de control	200
Cuadro 7.8: Análisis de los tramos de calificaciones	202
Cuadro 7.9: Diferencia de medias entre carreras técnicas y de humanidades, primer curso	204

Cuadro 7.10:	Diferencia de medias entre carreras técnicas y de humanidades, tercer curso	205
Cuadro 7.11:	Nota media por cursos y por modalidades	205
Cuadro 7.12:	Correlación existente entre motivación de logro y lugar de control	207
Cuadro 7.13:	Correlación existente entre motivación de logro y lugar de control, por curso.	208
Cuadro 7.14:	Interrelación existente entre las diferentes modalidades de creencias elaborada por Skinner	208
Cuadro 7.15:	Diferencia entre medias de alumnos universitarios de primer y tercer curso	210
Cuadro 7.16:	Diferencia de medias motivación de logro x curso x modalidad.	211
Cuadro 7.17:	Prueba de muestras independientes de alumnos de primer curso x modalidad y tercer curso x modalidad	211
Cuadro 7.18:	Correlación “califica tu rendimiento académico en la Universidad” y rendimiento (nota media)	214

ANEXO II

HOJAS DE RESPUESTA

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

No comiencen a realizar las pruebas hasta que se les indique.

Por favor sólo deben escribir en el cuadernillo de respuesta.

Descripción: La prueba está formada por tres cuestionarios: Un primer **cuestionario de actitudes, estrategias y técnicas de estudio** para estudiantes universitarios, de 132 cuestiones, que viene precedido por 17 cuestiones correspondientes a datos de identificación. En él se les plantean diferentes cuestiones a las que deben contestar verdadero, a veces o falso, una vez que hayan elegido la respuesta deseada márkennla en la hoja de respuesta de una manera clara.

El segundo cuestionario, **lugar de control**, está formado por 8 cuestiones en las que se les plantean unas afirmaciones a las que deben contestar sí o no, marcando la opción seleccionada en el cuadernillo de respuestas en la tabla correspondiente a esta escala.

Y por último el tercer cuestionario, **motivación de logro, ML-1**, está constituido por 16 ítems en los que se plantean dos opciones, deben elegir la que más les satisfaga, A o B, y marcar la opción en la tabla de respuestas.”

Una vez que hayan finalizado la prueba pueden abandonar la sala en silencio. Los cuadernillos serán recogidos antes de que abandonen la sala.

Facultad: _____

Estudios: _____

TÉCNICAS DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD

Nº PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA									
1.-		1	2							
2.-		1	2	3	4	5	6			
3.-		1	2	3	4	5	6	7		
4.-	0	1	2	3	4					
5.-	0	1	2	3						
6.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
7.-	0					5	6	7	8	9
8.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.-	0	1	2							
10.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

Nº	OPCIONES		
1.-	A	B	C
2.-	A	B	C
3.-	A	B	C
4.-	A	B	C
5.-	A	B	C
6.-	A	B	C
7.-	A	B	C
8.-	A	B	C
9.-	A	B	C
10.-	A	B	C
11.-	A	B	C
12.-	A	B	C
13.-	A	B	C
14.-	A	B	C
15.-	A	B	C
16.-	A	B	C
17.-	A	B	C
18.-	A	B	C
19.-	A	B	C
20.-	A	B	C
21.-	A	B	C
22.-	A	B	C
23.-	A	B	C
24.-	A	B	C
25.-	A	B	C
26.-	A	B	C
27.-	A	B	C
28.-	A	B	C
29.-	A	B	C
30.-	A	B	C
31.-	A	B	C
32.-	A	B	C
33.-	A	B	C
34.-	A	B	C
35.-	A	B	C
36.-	A	B	C
37.-	A	B	C
38.-	A	B	C

Nº	OPCIONES		
39.-	A	B	C
40.-	A	B	C
41.-	A	B	C
42.-	A	B	C
43.-	A	B	C
44.-	A	B	C
45.-	A	B	C
46.-	A	B	C
47.-	A	B	C
48.-	A	B	C
49.-	A	B	C
50.-	A	B	C
51.-	A	B	C
52.-	A	B	C
53.-	A	B	C
54.-	A	B	C
55.-	A	B	C
56.-	A	B	C
57.-	A	B	C
58.-	A	B	C
59.-	A	B	C
60.-	A	B	C
61.-	A	B	C
62.-	A	B	C
63.-	A	B	C
64.-	A	B	C
65.-	A	B	C
66.-	A	B	C
67.-	A	B	C
68.-	A	B	C
69.-	A	B	C
70.-	A	B	C
71.-	A	B	C
72.-	A	B	C
73.-	A	B	C
74.-	A	B	C
75.-	A	B	C
76.-	A	B	C

Nº	OPCIONES		
77.-	A	B	C
78.-	A	B	C
79.-	A	B	C
80.-	A	B	C
81.-	A	B	C
82.-	A	B	C
83.-	A	B	C
84.-	A	B	C
85.-	A	B	C
86.-	A	B	C
87.-	A	B	C
88.-	A	B	C
89.-	A	B	C
90.-	A	B	C
91.-	A	B	C
92.-	A	B	C
93.-	A	B	C
94.-	A	B	C
95.-	A	B	C
96.-	A	B	C
97.-	A	B	C
98.-	A	B	C
99.-	A	B	C
100.-	A	B	C
101.-	A	B	C
102.-	A	B	C
103.-	A	B	C
104.-	A	B	C

Nº	OPCIONES		
105.-	A	B	C
106.-	A	B	
107.-	A	B	C
108.-	A	B	C
109.-	A	B	C
110.-	A	B	C
111.-	A	B	C
112.-	A	B	C
113.-	A	B	C
114.-	A	B	C
115.-	A	B	C
116.-	A	B	C
117.-	A	B	C
118.-	A	B	C
119.-	A	B	C
120.-	A	B	C
121.-	A	B	C
122.-	A	B	C
123.-	A	B	C
124.-	A	B	C
125.-	A	B	C
126.-	A	B	C
127.-	A	B	C
128.-	A	B	C
129.-	A	B	C
130.-	A	B	C
131.-	A	B	C
132.-	A	B	C

CUESTIONARIO DE LUGAR DE CONTROL

Nº PREGUNTA	OPCIONES	
1.-	A	B
2.-	A	B
3.-	A	B
4.-	A	B
5.-	A	B
6.-	A	B
7.-	A	B
8.-	A	B

CUESTIONARIO ML-1

Nº PREGUNTA	OPCIONES	
1.-	SI	NO
2.-	SI	NO
3.-	SI	NO
4.-	SI	NO
5.-	SI	NO
6.-	SI	NO
7.-	SI	NO
8.-	SI	NO
9.-	SI	NO
10.-	SI	NO
11.-	SI	NO
12.-	SI	NO
13.-	SI	NO
14.-	SI	NO
15.-	SI	NO
16.-	SI	NO

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN