

NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y ATRIBUCIÓN DE LA MOTIVACIÓN AL LOGRO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ESTUDIO EXPLORATORIO

Lic. Claudio Francisco Reggiani
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires-Argentina
reggiani@econ.uba.ar

Resumen

Diversas investigaciones de los últimos años señalan la importancia de considerar tanto los aspectos cognitivos como los aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje, enfatizando la interrelación entre afecto y cognición (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). De aquí la importancia de la interpretación que realizan las personas al éxito o fracaso de la tarea, en función de sus expectativas previas (Weiner, 1985). Por otra parte, los aspectos motivacionales son apoyados o socavados, ya sea por la satisfacción o insatisfacción, respectivamente, de las necesidades psicológicas básicas, que hacen que las personas actúen de determinada forma (Domenech Betoret y Gómez Artiga, 2011). A su vez, algunos autores han verificado la existencia de relación entre el tipo de motivación y el enfoque de aprendizaje que utilizan los estudiantes (Biggs, 1989; Entwistle, 1987).

El presente trabajo pretende explorar los tres constructos mencionados en estudiantes universitarios, con el objetivo de explorar sus enfoques de aprendizaje, necesidades psicológicas básicas y atribuciones motivacionales al logro.

Palabras clave: enfoques de aprendizaje, atribución, motivación al logro, necesidades psicológicas.

BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS, LEARNING APPROACHES AND ALLOCATION OF ACHIEVEMENT MOTIVATION IN COLLEGE STUDENTS. EXPLORATORY STUDY

Abstract

Several investigations in recent years indicate the importance of considering both the cognitive and motivational aspects involved in learning, emphasizing the interplay between affect and cognition (Rinaudo, Chiecher and Donolo, 2003). Hence, the importance of the interpretation made by individuals to the success or failure of the task, based on their prior expectations (Weiner, 1985). Moreover, the motivational aspects are supported or undermined by either satisfaction or dissatisfaction, respectively, of the basic psychological needs, to make people act in a certain way (Domenech and Gomez Betoret Artiga, 2011). In turn, some authors have verified the existence of a relationship between the type of motivation and learning approach used by students (Biggs, 1989; Entwistle, 1987).

This paper aims to explore the three constructs mentioned in university students, in order to explore their approaches to learning, basic psychological needs and motivational attributions to achievement.

Keywords: learning approaches, attribution, achievement motivation, psychological needs.

Introducción

Hace unas décadas, muchos modelos cognitivos se elaboraban sin considerar factores emocionales y motivacionales, considerando al estudiante como un sujeto motivacionalmente inerte. Por otro lado, estos modelos motivacionales se elaboraban frente a un estudiante sin creencias, atribuciones, conocimientos o estrategias. De aquí surge la importancia de considerar tanto los aspectos

cognitivos como los aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). La relación entre motivación y atribución puede explicarse a través de la Teoría de la Expectativa-Valor-Acción, donde la fuerza motivacional para decidir la conducta a realizar es producto de la posibilidad percibida de que esa conducta permitirá lograr ciertos resultados, y del valor que el sujeto conceda a los mismos (Tolman, 1925; Garrido Gutierrez, 1986). Por otra parte, los aspectos motivacionales son apoyados o socavados, ya sea por la satisfacción o insatisfacción, respectivamente, de las necesidades psicológicas básicas, que hacen que las personas actúen de determinada forma, evidenciando la relación entre motivación y necesidades psicológicas (Domènech Betoret y Gómez Artiga, 2011). Finalmente, algunos autores han verificado la relación existente entre el tipo de motivación y el enfoque de aprendizaje que utilizan los estudiantes (Biggs, 1989; Entwistle, 1987).

El objetivo del presente trabajo es describir los enfoques de aprendizaje, las necesidades psicológicas básicas y atribuciones al logro en estudiantes universitarios de la carrera de Licenciado en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Explorar las relaciones entre las variables consideradas aportará una perspectiva diferente del proceso educativo universitario y de la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje en la práctica.

1. Necesidades básicas de los estudiantes

Numerosos trabajos han demostrado que la percepción que tienen los alumnos de sus entornos de aprendizaje, influencia su forma de enfocar el mismo (Waxman, 1991; Sternberg, 1997). Así la percepción que tienen respecto a la satisfacción de sus necesidades psicológicas, podría influenciar el enfoque de aprendizaje que realicen, ya que podría mejorar su motivación intrínseca.

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2008) describe tres necesidades psicológicas básicas: Autonomía, Relación y Competencia. Autores como Domènech Betoret y Gómez Artiga (2011) han encontrado otra variable involucrada en las necesidades psicológicas de los estudiantes, adicionando la variable "Pertenencia".

La necesidad de "Autonomía" implica compromiso y se manifiesta cuando el estudiante siente que es el causante de determinada conducta (Deci y Ryan, 2008). La necesidad de "Relación" se manifiesta cuando el individuo se siente vinculado con los demás, porque percibe aceptación y respeto. La necesidad de "Competencia" equivale a sentirse autoeficaz con su conducta, lo que le permitiría emprender nuevas tareas que representan un desafío y generar confianza para superar dichas tareas. La necesidad de "Pertenencia", es similar a la necesidad de "Relación", pero opera sobre las relaciones interpersonales, especialmente en las tareas que se realizan en equipo con la tutoría del docente. Cuando las necesidades psicológicas se encuentran satisfechas, los estudiantes pueden conseguir un rendimiento académico eficaz, ya que mejora la motivación intrínseca. Años de investigaciones sobre motivación intrínseca han comprobado que estas necesidades psicológicas son universales y necesarias para el funcionamiento cognitivo. Incluso muchos estudios en diversas culturas han demostrado que la satisfacción de las necesidades de "Competencia", "Autonomía" y "Relación" predicen el bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2008).

2. Enfoques de Aprendizaje

Existe un consenso generalizado entre los autores en caracterizar los enfoques de aprendizaje en dos conceptos diferenciados: Enfoque Profundo y Enfoque Superficial (Biggs, Kember y Leung, 2001; González Geraldo, del Rincón Igea, y Delio, 2011). El Enfoque Profundo se caracteriza por una preocupación en la comprensión de la asignatura, prevaleciendo las motivaciones intrínsecas sobre las extrínsecas y, desempeñando un rol activo en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, los estudiantes que realizan un Enfoque Superficial utilizan procedimientos rutinarios y memorísticos, desempeñando un rol pasivo, en el cual prevalece la motivación extrínseca, el objetivo estrecho y el miedo al fracaso (Biggs, Kember y Leung, 2001). En función del enfoque que utilicen, los estudiantes tendrán determinadas motivaciones y recurrirán a determinadas estrategias. Por ello, el Enfoque Profundo incluirá dos variables: Motivación Profunda (Interés intrínseco) y Estrategia Profunda (Maximización del propósito), y de la misma manera el Enfoque Superficial se divide en Motivación Superficial (Miedo al fracaso) y Estrategia Superficial (Objetivo estrecho, aprendizaje memorístico). Resumiendo, el tipo de motivación dominante en el estudiante podría estar relacionado significativamente con las estrategias de aprendizaje que realiza, y con el enfoque de aprendizaje que utiliza.

3. Atribución de la Motivación al Logro

La motivación de logro explica la motivación como una función del valor que se percibe de la meta y la expectativa de tener éxito en alcanzar dicha meta. Las causas percibidas de éxito y fracaso comparten tres propiedades comunes: "*Locus (emoción), stability (estabilidad) and controllability (control)*" (Weiner, 1986, 1992). La dimensión "*Locus*" implica atribuciones causales internas y externas, donde el fracaso puede producir humillación y vergüenza o rebeldía y enojo, respectivamente. La dimensión "*Stability*" implica que cuanto más estable e incontrolable es la causa que se percibe como responsable del fracaso, menos esperanza se tiene en lograr solucionarlo y disminuye la motivación para seguir esforzándose. La dimensión "*Controllability*" implica que cuanto mayor control se perciba sobre la causa, mayores son las expectativas de éxito y la motivación para seguir esforzándose. La expectativa de logro de metas con antecedentes atribucionales fue tempranamente señalada por Heider (1958) y posteriormente otros autores (Atkinson, 1964; McClelland, 1984) han considerado a la motivación como producto de las expectativas y del valor concedido al resultado. Así, una secuencia motivacional se inicia con la interpretación como éxito o fracaso, por parte de un sujeto, de un resultado conductual determinado, que a su vez está relacionado con sentimientos de felicidad o frustración en función de la meta alcanzada o no alcanzada, respectivamente. Si el resultado es inesperado, negativo o muy significativo, el sujeto buscará la causa de tal desempeño (Weiner, 1986, 1992; Hastie, 1984). Posteriormente, teniendo en cuenta antecedentes anteriores propios o de terceros, reglas causales y sesgos atribucionales, el sujeto atribuiría el resultado de su desempeño a una causa particular.

Un trabajo de investigación desarrollado por Manassero Mas y Vázquez Alonso (1998) concluyó con una escala de medición del constructo, en función del

modelo de Weiner (1986, 1992). Los autores describen como causas más comunes atribuidas por los estudiantes respecto a sus calificaciones, a su capacidad, su esfuerzo, las características de la tarea, la suerte, y la competencia y subjetividad del docente. Además, los autores consideran otros aspectos relacionados con la intensidad y dirección de la conducta de logro (persistencia, aburrimiento) y emociones vinculadas con el logro (esperanza, confianza, justicia en la evaluación, satisfacciones). Así, en la escala desarrollada por el trabajo de los autores surgen siete factores, de los cuales consideran sólo cinco de ellos (Interés, tarea/capacidad, esfuerzo, exámenes y competencia del docente) y descartan dos factores por su bajo peso estadístico (suerte y subjetividad del docente).

La atribución motivacional por "Interés" considera la voluntad, interés e importancia de aprender una asignatura; la atribución a la "Tarea/Capacidad" implica considerar el grado de dificultad de la tarea, la capacidad percibida de sí mismo y la confianza para desarrollarla, la persistencia en concluir la misma, y la conducta que realizará al enfrentarse a dicha tarea difícil; la atribución al "Esfuerzo" considera la dedicación, exigencia autoimpuesta y las satisfacciones obtenidas por dicho esfuerzo; la atribución a los "Exámenes" se manifiesta en la satisfacción, justicia percibida y expectativas con las notas de las evaluaciones; y la atribución a la "Capacidad/Juicio del docente" surge al considerar la potencial subjetividad al evaluar y la capacidad pedagógica percibida en el docente.

Método

1. Muestra

La muestra estaba compuesta originalmente por 145 estudiantes, de los cuales sólo se consideraron 139 encuestas completas, por lo que la muestra definitiva incluye a 139 estudiantes. Los estudiantes encuestados son considerados estudiantes avanzados por tener completa más del 75% de las asignaturas obligatorias de la carrera. Todos cursan la carrera de Licenciado en Administración en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, poseen una edad promedio de 26 años, con una antigüedad en estudios universitarios promedio de 6,5 años. A su vez, la muestra está compuesta en cuanto a su género por 71 estudiantes masculinos y 68 femeninos.

2. Instrumentos

Escala de Necesidades Psicológicas Básicas (17 ítems): Se utilizó la escala desarrollada originalmente por Ilardi, Leone, Kasser y Ryan (1993) que se componía de tres elementos (Autonomía, competencia y relación) y posteriormente modificada por Domènech Betoret y Gómez Artiga (2011), que le adiciona el elemento "Pertenencia". Los encuestados respondieron los ítems en una escala de 1 (Completamente Falso) a 5 (Completamente Verdadero). El análisis de fiabilidad desarrollado para el presente trabajo determinó 16 ítems al haber eliminado el ítem N° 4 de la escala modificada por baja correlación (el ítem 4 refería a "sentir un fuerte sentimiento de empatía con los compañeros y docentes de las asignaturas").

Escala de Enfoques de Aprendizaje (20 ítems): Esta escala se basó en el cuestionario bifactorial revisado R-SPQ-2F desarrollado por Biggs, Kember y Leung (2001) aplicable a procesos de estudio. Se tradujeron al español los ítems originales para esta investigación. Los respondientes contestaron los ítems en una escala desde 1 (Nunca o casi nunca es verdad) a 5 (Siempre o casi siempre es verdad). El análisis de fiabilidad determinó 17 ítems al haber sido eliminados los ítems 1, 9 y 11 de la escala original por tener muy baja correlación (el ítem 1 refería a que aprender “me aporta a veces una profunda satisfacción personal”; el ítem 9 se refería a que “aprender los temas académicos es tan emocionante como una buena novela o película”; y el ítem 11 refería a que “es posible superar la mayoría de las evaluaciones aprendiendo de memoria los temas clave, en lugar de hacer el esfuerzo de entenderlos”).

Escala de Atribución de la Motivación al Logro (22 ítems): Esta escala se aplicó de acuerdo al trabajo de Manassero Mas y Vázquez Alonso (1998). Los respondientes contestaron los ítems en una escala de 1 a 9, cuya nominación depende del ítem. Por ejemplo, en el ítem 1 cuando se le consulta a los respondientes que “Valoren el grado de satisfacción que ha tenido con la nota....”, la escala va desde 1 (Nada satisfecho) a 9 (Totalmente satisfecho). El análisis de fiabilidad determinó que los 22 ítems tienen la capacidad estadística de permanecer en la escala.

3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por este autor al comienzo del segundo cuatrimestre 2012. Se administraron en dos sesiones (La primera en Agosto de 2012 para el curso de “Comercialización” que se dicta los lunes, miércoles y jueves de 21 a 23 hs en la Av. Córdoba 2122 de la C.A. de Bs. As) y la segunda sesión fue administrada en Septiembre de 2012 para el curso de “Comercialización” que se dicta los Martes de 21 a 23 hs en el mismo lugar). Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS 15.0. Se realizó un Análisis de Fiabilidad con la obtención del “Alfa de Cronbach” y medidas de correlación para eliminar los ítems con baja correlación. Posteriormente se realizó un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales y rotación Varimax para las tres escalas, donde se obtuvieron los factores señalados anteriormente. Los datos descriptivos pueden observarse en la Tabla 1.

En la siguiente etapa se procedió a obtener las correlaciones de Pearson bivariadas (Tabla 2).

Resultados

1. Análisis de Fiabilidad y Análisis Factorial exploratorio

Necesidades Básicas de los Estudiantes: Los resultados obtenidos son similares a los obtenidos por la investigación de Domènech Betoret y Gómez Artiga (2011), ya que contempla los mismos cuatro factores (Relación, Autonomía, Pertenencia y Competencia) con similar fiabilidad (Tabla 1). Difiere de dicho trabajo, además del ítem eliminado que se detalló más arriba, en los ítems involucrados en cada factor y en el peso relativo de cada uno de ellos (El factor

“Relación” es el más importante en este caso, mientras que el factor “Pertenencia” es el más significativo en el trabajo antecedente).

Enfoques de Aprendizaje: Los resultados obtenidos son similares a los obtenidos por el trabajo de investigación de Biggs, Kember y Leung (2001), ya que fueron descubiertos los mismos cuatro factores (Motivación Superficial, Motivación Profunda, Estrategia Superficial y Estrategia Profunda) con similares medidas de fiabilidad (Tabla1). Difiere de dicho trabajo el hecho de haberse eliminado tres ítems por baja correlación, según expliqué más arriba.

Atribución de la Motivación al Logro: Los resultados obtenidos son similares al trabajo de investigación de Manassero Mas y Vázquez Alonso (1998) en lo que respecta a la Fiabilidad (Tabla 1). Difiere de dicha investigación que todos los ítems se agruparon en los cinco factores que concluye el trabajo de los autores, sin eliminar factor alguno como lo realizan en su trabajo.

Tabla 1

Escalas	Factores	Ítems	Media	Desviación Estandar	% Varianza	α de Cronbach
<i>Necesidades Psicológicas Básicas de los Estudiantes</i>						
Relación	1	7	3,40	0,57	29,92	0,77
Autonomía	1	4	3,11	0,80	%	0,71
Pertenencia	1	3	2,81	0,79	11,47	0,65
Competencia	1	2	4,14	0,61	%	0,71
Total	4	16			7,61%	0,83
<i>Enfoques de Aprendizaje</i>						
Estrategia Superficial	1	6	2,14	0,73	56,26	0,76
Estrategia Profunda	1	5	2,74	0,69	%	0,64
Motivación Superficial	1	3	2,28	0,91		0,62
Motivación Profunda	1	3	2,53	0,75	22,76	0,46
Total	4	17			%	0,65
<i>Atribución Motivación al Logro</i>						
Interés	1	2	7,45	1,26	14,45	0,86
Tarea/Capacidad	1	6	6,27	0,85	7,33%	0,59
Esfuerzo	1	7	6,58	1,20	6,55%	0,79
Exámenes	1	3	6,50	1,53	51,09	0,79
Competencia/Subjetividad del Profesor	1	3	6,37	1,38	%	0,49
Total	5	22			12,26	0,84
					%	
					12,42	
					%	
					16,18	
					%	
					11,18	
					%	
					6,78%	

						58,82 %	
--	--	--	--	--	--	------------	--

2. Correlaciones de Pearson

En la Tabla 2 se detallan las principales correlaciones significativas entre los factores de las tres escalas.

Conclusiones

Surgen las siguientes observaciones correlacionales más importantes entre los distintos constructos (*sólo describo las correlaciones significativas al 0,01*):

- 1 Existe relación positiva entre la Motivación Profunda que posee el estudiante y:
 - a La estrategia Profunda que lleva a cabo.
 - b La satisfacción de las necesidades de Relación (el estudiante se siente vinculado a los demás porque percibe aceptación y respeto) y Competencia (el estudiante se siente autoeficaz).
 - c Las atribuciones al logro a la Tarea/Capacidad (relación entre la dificultad de la tarea, confianza percibida en su capacidad) y a la característica de los Exámenes (satisfacción con las notas obtenidas y justicia percibida).
- 2 Existe relación positiva entre la Estrategia Profunda que realiza el estudiante y:
 - a Todas las necesidades psicológicas básicas satisfechas (pertenencia, autonomía, relación y competencia)
 - b Las atribuciones al logro al Interés (el estudiante siente voluntad e importancia de aprender una asignatura), a la Tarea/Capacidad (confianza percibida ante la tarea) y al Esfuerzo (dedicación, exigencias autoimpuestas, justifican el éxito en una tarea).
- 3 Existe relación positiva entre las necesidades básicas de Autonomía, Relación y Competencia y:
 - a Las atribuciones a la Tarea/Capacidad (confianza y capacidad en cumplir con la tarea), a los Exámenes (satisfacción y justicia percibida) y a la capacidad/juicio del Profesor.

Además, es necesario informar que no existen correlaciones significativas entre la edad, género y años de estudios universitarios, con ninguna de las variables de los demás constructos.

Tabla 2

	NP	NA	NR	NC	MS	ES	MP	EP	AMLI	AMLTC	AMLE	AMLEX	AMLCS P
Necesidad Pertenencia NP	1												
Necesidad Autonomía NA	,158	1											
Necesidad Relación NR	,374* *	,488* *	1										

Necesidad Competencia NC	,157	,410*	,422*	1									
Motivación Superficial MS	- ,268*	-,156	- ,256*	-,110	1								
Estrategia Superficial ES	-,170*	-,061	-,194*	-,081	,475**	1							
Motivación Profunda MP	,176*	,025	,232*	,273**	,016	,080	1						
Estrategia Profunda EP	,254*	,225*	,218*	,293**	- ,213*	-,146	,343**	1					
Atribución Interés AMLI	,354*	,023	,280*	,110	-,236**	-,215*	,125	,286**	1				
Atribución a la Tarea/Capacidad AMLTC	,131	,275*	,330*	,523**	-,208*	-,071	,423**	,425**	,200*	1			
Atribución Esfuerzo AMLE	,146	,179*	,155	,251**	-,179*	- ,419**	,198*	,366**	,326**	,418**	1		
Atribución Exámenes AMLEX	,012	,241*	,363*	,266**	-,059	-,140	,229**	,206*	,126	,390**	,458**	1	
Atribución Profesor AMLCSP	,201*	,305*	,338*	,277**	-,111	-,077	,128	,208*	,207*	,209*	,379**	,400**	1

** La correlación Bilateral es significativa al nivel 0,01

* La correlación Bilateral es significativa al nivel 0,05

Bibliografía

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand, Princeton, N. J.
- Biggs, J. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. Y. P. (2001). The revised Two-Factor Study process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- Domènech Betoret, F. y Gómez Artiga, A. (2011). Relación entre las Necesidades Psicológicas del Estudiante, los Enfoques de Aprendizaje, las Estrategias de Evitación y el Rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 463-496.
- Entwistle, N. J. (1987). *Understanding Classroom Learning*. Hodder and Stoughton, London.
- Garrido Gutierrez, I. (1986). La Motivación Escolar: Determinantes Sociológicos y Psicológicos del Rendimiento. En J. Mayor (Editores): *Psicología y Sociología de la Educación*. Anaya, Madrid, 122-151.
- González Geraldo, J. L. ; del Rincón Igea, B. y Delio, A. (2011). Estructura Latente y Consistencia Interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los Enfoques

- de Aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 277-293.
- Hastie, R. (1984). Causes and Effects of Causal Attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 44-56.
- Heider, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. Wiley, New York.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, R. y Ryan, R. M. (1993). Employee and Supervisor Rating of Adjustment in a Factory Setting 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 23 (21), 1789-1805.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1998). Validación de una Escala de Motivación al Logro. *Psicothema*, 10 (2), 333-351.
- McClelland, D. C. (1984). *Human Motivation*. Scott Foresman, Oakland, N. J.
- Rinaudo, M. C.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y Uso de estrategias en estudiantes Universitarios. Su Evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107-119.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press.
- Tolman, E. C. (1925). Purpose and Cognition: The Determinants of Animal Learning. *Psychological Review*, 32, 285-297.
- Waxman, H. (1991). Investigating Classroom and School Learning Environments: A Review of recent Research and Developments in the Field. *Journal of Classroom Interaction*, 26 (2), 1-4.
- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation, Metaphors, Theories, and Research*. Sage Publications Inc, California.

Recibido en: 5/12/2012

Aceptado en: 04/ 02/ 2013