



MOTIVACIÓN ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y EL VALOR OTORGADO A LA TAREA DE UNIVERSITARIOS DEL NOROESTE DE MÉXICO

Verónica González Franco

Instituto Tecnológico de Sonora
veronica.gonzalez@potros.itson.edu.mx

Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Instituto Tecnológico de Sonora
mirsha.sotelo@itson.edu.mx

Jacobo Alejandro Bernal Amparano

Universidad Vizcaya de las Américas
jacob0_96_02@hotmail.com

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

Con el objetivo de analizar la relación entre la motivación escolar, la autoeficacia académica y el valor que los estudiantes universitarios del noroeste de México otorgan a los contenidos y tareas de clases, se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, con una muestra de 116 estudiantes universitarios de diversas carreras de dos instituciones de educación superior del noroeste de México, seleccionados con un muestreo no aleatorio. Los análisis descriptivos permitieron observar a jóvenes motivados tanto intrínsecamente como extrínsecamente, confiados en su capacidad para aprender los contenidos de clases y cumplir con las actividades demandadas, así como una valoración positiva sobre las tareas y contenidos de cursos. Además, los análisis correlacionales mostraron relaciones significativas, positivas y moderadas entre la motivación intrínseca, la autoeficacia académica y el valor otorgado a la tarea. Lo que invita a continuar con la investigación de estas variables afectivas propias del estudiante, que a lo largo del tiempo han resaltado como posibles factores predictores del éxito académico.

Palabras clave: Motivación, Autoeficacia, Valor de la tarea, Universitarios.

Introducción

La deserción parcial o definitiva, el rezago y la reprobación son algunos de los desafíos por afrontar cuando se trata de educación (Murillo-García y Luna-Serrano, 2021), vinculados a ellos se despliegan una gama de factores, entre los que resalta la motivación (Castillo-Sánchez et al., 2020; Cortes, 2017; Peralta et al., 2016), este constructo se ha estudiado desde diversas teorías en múltiples investigaciones, coincidiendo en que esta es una fuerza que direcciona a un individuo a la consecución de un objetivo. Ajello (2003) explica que cuando se trata del contexto educativo, la motivación se refiere a la voluntad para aprender y desempeñar las actividades que sean necesarias para lograrlo. El mismo autor, retoma la motivación intrínseca describiéndola como aquella predisposición para aprender orientada por motivos propios del estudiante, como lo son el interés, la satisfacción y el gusto por aprender. Por otra parte, la motivación extrínseca incluye aquellos motivos generados en el contexto que dirigen la voluntad del estudiante para adquirir conocimientos, como lo pueden ser incentivos económicos, apoyo de quienes lo rodean, calificaciones o reconocimiento social.

La motivación es un proceso interno generado en el individuo e influenciado por diversas variables, entre ellas la autoeficacia, es decir, las creencias de los individuos sobre su capacidad para desempeñarse, de este modo los estudiantes que se consideran capaces de lograr exitosamente sus objetivos académicos, cumplir satisfactoriamente con sus actividades de clase y comprender los contenidos explicados, se muestran mayormente motivados para permanecer en las tareas y dedicar el esfuerzo necesario para culminarlas (Bandura, 1978; Rossi et al. 2020); evitan las tareas en los que no se sienten confiados, también estiman cuánto tiempo dedicarán a cada tarea así como el comportamiento que adoptarán al enfrentarse a situaciones complicadas (Tuckman & Monetti, 2011). De este modo, el estudiante que presente un rendimiento bajo en las tareas poseerá también un bajo nivel de autoeficacia, a diferencia de aquel que obtenga éxito en las tareas.

Estudios como el realizado por Rossi et al. (2020) con muestras de adolescentes y adultos emergentes, han confirmado la relación entre autoeficacia y la motivación. Los resultados encontrados por los autores reflejaron, por un lado, una asociación positiva entre motivación intrínseca y autoeficacia y por el otro una relación negativa entre autoeficacia y motivación extrínseca. Como dato adicional, Rossi et al. (op cit.) compararon las variables en hombres y mujeres, la motivación intrínseca arrojó puntuaciones superiores en estas últimas, mientras que los hombres puntuaron más alto en motivación extrínseca y en autoeficacia.

Citarella et al. (2020), explican como resultado de su estudio sobre a-motivación, que la autoeficacia juega un papel predictivo para el éxito escolar asociado, esto asociado a la motivación, y de modo contrario la autoeficacia predice de forma negativa la a-motivación definida como ausencia de motivación y el fracaso escolar.

Por otra parte, el valor de la tarea, hace referencia al interés, importancia y utilidad percibidos por un estudiante de los materiales y contenidos de aprendizaje en clase (Pintrich, Smith,

García, & McKeachie, 1993). El valor otorgado a la tarea es el incentivo para comprometerse en actividades académicas. Las cualidades de la tarea (formato, dificultad, extensión, relevancia, utilidad) contribuyen a la probabilidad creciente o decreciente de que un individuo se involucre en la misma (Wigfield y Eccles, 2000), lo que a su vez se encuentra asociado con la autoeficacia, puesto que el valor de la tarea puede conllevar un rol motivacional, al percibir la utilidad de los contenidos y ante ello generar creencias positivas sobre su desempeño exitoso al llevarla a cabo, o puede tomar un rol protector, de modo que se utilice como una justificación la dificultad, importancia y aplicabilidad de la tarea ante una serie de creencias de incapacidad (Trías y Huertas, 2020).

La importancia del estudio de estas tres variables en conjunto se evidencia, en estudios como el de Granados y Gallego (2016) quienes con objetivo de analizar los componentes afectivos-motivacionales de la autorregulación académica, trabajaron con una muestra de universitarios colombianos. Entre sus resultados destacaron las correlaciones significativas positivas y moderadas entre motivación intrínseca, autoeficacia y valor de la tarea, mientras que las tres variables correlacionaron significativamente de forma positiva y leve con la motivación extrínseca. Los autores concluyen que estos constructos van de la mano y que en conjunto contribuyen a que el estudiante universitario monitoree y controle sus actividades académicas para conseguir sus objetivos y metas escolares.

Tesis realizadas en México, con estudiantes universitarios, como la de Molina (2022) igualmente han encontrado relaciones significativas y moderadas entre la motivación, las creencias de autoeficacia y el valor otorgado a las tareas, lo que demuestra la relevancia y actualidad del estudio de estos constructos orientados al área académica. Del mismo modo, el trabajo de Pérez (2019) con muestra de universitarios de Colombia, obtuvo relaciones significativas y positivas entre las variables, pero los índices de correlación fueron mayores en cada uno de los casos incluyendo el de motivación extrínseca.

En cambio, en la tesis de Bernal et al. (2017), quien empleo una muestra no probabilista de estudiantes colombianos un poco más jóvenes, se pudieron observar también relaciones significativas entre cada una de las variables, sin embargo, la asociación entre autoeficacia y motivación extrínseca a diferencia de los estudios anteriores resultó ser la más fuerte.

Rojas-Ospina y Valencia-Serrano (2021) por su parte identificaron que tanto la autoeficacia, la motivación (orientación a metas) y el valor otorgado a la tarea se encuentran altamente asociadas, y que grupalmente aportan un grado considerable a la explicación del uso de estrategias de autorregulación, es decir, que los estudiantes que se encuentran motivados por cumplir sus objetivos, se sienten capaces de lograrlo y a su vez valoran positivamente la información que obtienen en clases hacen mayor y mejor uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y comportamentales para adquirir el aprendizaje.

El vínculo entre las variables afectivas-motivacionales mencionadas y el desempeño del estudiante es indudable, tanto así que son incluidas en los modelos de autorregulación

académica, es decir el proceso mediante el cual el propio estudiante regula su comportamiento y otros elementos para lograr el aprendizaje (Cerezo et al., 2019; Covarrubias et al., 2019).

Por lo anterior, el objetivo de investigación es analizar la relación entre la motivación escolar, la autoeficacia académica y el valor que los estudiantes universitarios del noroeste de México otorgan a los contenidos y tareas de clases.

Hi: Existe relación positiva entre la motivación escolar, la autoeficacia académica y el valor otorgado a la tarea.

Desarrollo

Este estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental de corte transversal y alcance correlacional, para su desarrollo se implementó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participaron 116 estudiantes de dos ciudades del noroeste de México inscritos en 2 instituciones de educación superior, en las carreras de enseñanza de lenguas, licenciatura en traducción, educación, psicología y contaduría. 74.1% de la muestra fueron mujeres y 23.3% hombres, con edades de entre 18 y 48 años. La mayoría de ellos reportaron ser solteros (78.4%). La media de promedio académico fue de 9.40 (DE=0.51).

Para la recolección de datos se emplearon 4 escalas incluidas en el instrumento de autorregulación de Molina (2022), se retomaron los ítems que se refieren a motivación intrínseca (4 ítems), a motivación extrínseca (4 ítems), autoeficacia académica (8 ítems) y valor otorgado a los contenidos/tareas de los cursos (6 ítems). Todos se respondían en una escala de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5).

El procedimiento llevado a cabo consistió en contactar directamente a los estudiantes de las universidades en cuestión, a quienes se proporcionó un enlace para acceder al formulario de Google en el que se presentaba el consentimiento informado a través del cual se externaba el objetivo del estudio y se ratificaba la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria así como la ausencia de consecuencias negativas, seguido a esto se solicitaba la respuesta a una serie de interrogantes sociodemográficas y a los instrumento de medida de cada variable, lo que no les toma más de 10 minutos.

Resultados

En primer lugar se encontró que los jóvenes se encuentran mayormente motivados intrínsecamente pues en la escala al respecto obtuvieron una media de 4.45 (DE=0.52) en una escala de 1 a 5, destacándose que aprender es lo más importante para los estudiantes, pues

fue el reactivo que presento una media mayor ($M=4.53$, $DE=0.66$); mientras que obtuvieron una media de 3.35 ($DE=0.82$) de motivación extrínseca, en relación a este tipo de motivación se observa que es para los estudiantes más importante su calificación que el ánimo otorgado por personas de su entorno (padres, profesores, compañeros, amigos, etc.) (ver tabla 1).

Tabla 1. Motivación intrínseca y extrínseca

Escala/reactivo	M	DE
Escala motivación intrínseca	4.45	0.52
Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo.	4.44	0.70
Aprender de verdad es lo más importante para mí en la universidad.	4.53	0.66
Lo más satisfactorio para mí es tratar de comprender el contenido de las clases de la mejor manera posible.	4.40	0.70
Cuando estudio lo hago con interés por aprender.	4.46	0.63
Escala motivación extrínseca	3.35	0.82
Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa.	3.32	1.36
Necesito que otras personas padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar.	2.49	1.20
Lo más importante para mí en este momento es mejorar mi promedio general, es por eso que mi mayor preocupación es sacar una buena calificación en las clases.	3.67	1.17
Sacarme una buena calificación es lo más satisfactorio que me puede pasar en las clases.	3.96	1.05

En cuanto a la autoeficacia, los estudiantes se sienten capaces de aprender los contenidos y alcanzar el éxito académico ($M=4.25$, $DE=0.52$), sobre todo se sienten capaces de concluir sus cursos en tiempo y forma, pues fue el ítem con mayor media ($M=4.47$, $DE=0.63$), mientras que como es de esperarse se sienten un poco menos capaces de comprender los contenidos cuando estos les parecen difíciles ($M=3.89$, $DE= 0.81$) (ver tabla 2).

Tabla 2. Autoeficacia académica

Escala/reactivo	M	DE
Escala autoeficacia académica	4.25	0.52
Estoy seguro(a) de tener la capacidad de concluir las clases en tiempo y forma.	4.47	0.63
Estoy seguro(a) de dominar las herramientas necesarias y contenidos de las clases	4.21	0.75
Estoy seguro(a) de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas.	3.89	0.81
Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes clases.	4.28	0.66
Soy capaz de conseguir en estos estudios lo que me proponga.	4.32	0.68
Estoy convencido(a) de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes clases	4.31	0.63
Considero que me va bien en las clases independientemente de la modalidad que curse.	4.22	0.91
Si me esfuerzo lo suficiente, logro comprender los temas de las clases.	4.34	0.81

También en una escala de 1 a 5, el valor que lo estudiantes otorgan a la tarea resulta positivo, pues la media fue de 4.37 (DE=0.50), lo que indica que en su mayoría los universitarios consideran útiles los contenidos revisados en clases para diversos contextos, resalta que para los estudiantes es de suma importancia entender los contenidos pues fue el reactivo con mayor media (M=4.58, DE=0.51) (ver tabla 3).

Tabla 3. Valor otorgado a los contenidos/tareas

Escala/reactivo	M	DE
Escala valor otorgado a los contenidos	4.37	.50
Considero que los conocimientos que adquiero en las clases me ayudan a estar preparado para encontrar un empleo.	4.17	.857
Considero que la formación de las clases me va a permitir desempeñarme en otros programas (posgrados, especializaciones, etc.).	4.30	.635
Podré utilizar los contenidos que aprendo en otras clases y también en mi futuro profesional.	4.47	.566
Es importante que aprenda los contenidos de las clases por el valor que tienen para mi formación.	4.41	.633
Creo que es útil para mí aprenderme los contenidos de las clases.	4.31	.785
Considero muy importante entender los contenidos de las clases.	4.58	.513

Se realizaron análisis de correlación con el estadístico de Pearson, de los cuales resultó que la motivación intrínseca presenta una relación significativa positiva y moderada con las variables de autoeficacia académica y valor otorgado a la tarea ($r=.53$ $p=.01$ y $r=.58$ $p=.01$ respectivamente),

mientras que la motivación extrínseca muestra relación significativa solamente con el valor otorgado a los contenidos y tareas de curso ($r=.20$ $p=.05$). La autoeficacia académica y el valor de la tarea también se encuentran asociados entre si con un índice de correlación $r= .52$ $p=.01$ que resulta ser positiva y moderada (ver tabla 4).

Tabla 4. Correlaciones entre variables

	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Autoeficacia académica	Valor tarea
Motivación intrínseca	1			
Motivación extrínseca	-.021	1		
Autoeficacia académica	.535**	-.006	1	
Valor tarea	.587**	.207*	.523**	1
La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).				

No se encontraron diferencias significativas en las medias de ninguna de las variables en función del sexo ni en función de la ciudad donde estudian los universitarios. Conclusiones

Conclusiones

El objetivo planteado en el presente estudio se logró satisfactoriamente al conocer la motivación escolar y la autoeficacia académica de los universitarios, así como el valor que estos le otorgan a los contenidos y tareas de cursos y la relación existente entre dichas variables. La asociación significativa resultante entre cada uno de los constructos permite aceptar la hipótesis de investigación planteada, y vislumbra la importancia de continuar con el estudio de estas variables en conjunto, las cuales forman parte de los factores personales que influyen en el desempeño académico de los estudiantes y que pueden transpolarse a otras áreas de la vida.

Los resultados sobre la asociación entre motivación intrínseca, autoeficacia y valor de la tarea, encontrados en esta investigación concuerdan con los expuestos por Molina (2020) y Rojas-Ospina y Valencia-Serrano (2021) puesto que en todos los casos los coeficientes de correlación resultaron significativos positivos y moderados.

Cuando se agrega al análisis la motivación extrínseca los resultados de la presente no coinciden con los encontrados por Granados y Gallego (2016) quienes identificaron una correlación positiva y débil entre las variables mencionadas y este tipo de motivación y Pérez (2019) quien en su estudio encontró una relación moderada al incluir esta variable; mientras que en este estudio, no se mostró relación significativa entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca,

ni entre esta motivación y la autoeficacia, solamente se visualizó una relación significativa leve y positiva entre el valor asignado a la tarea y la motivación cuando se trata de estímulos externos al estudiante. En este sentido, tendría que profundizarse el análisis de esta variante de la motivación para conocer las razones de las diferencias en cada estudio e identificar si se debe a la población estudiada.

Asimismo, se recomienda continuar con el estudio de cada una de las variables, en muestras con distintas características, su asociación entre sí, además de su asociación con otras variables afectivas del estudiante que le permitirán un mejor desempeño académico, con la intención de implementar estrategias que desarrollen cada una de ellas (Cerezo et al., 2019; Covarrubias et al., 2019).

Los resultados en el presente estudio, además de las asociaciones permitieron observar que los estudiantes se encuentran motivados mayormente por estímulos intrínsecos, se sienten capaces de cumplir con las tareas en tiempo y forma, a las cuales perciben como útiles e importantes para su quehacer académico y profesional, ante ello se concluye que fomentar espacios académicos que provean de estímulos que puedan motivar a los estudiantes a plantearse y cumplir objetivos y metas académicas, tanto intrínsecos como el gusto, emoción y satisfacción por aprender, como extrínsecos por ejemplo apoyo social, reconocimiento e incentivos materiales; que generen creencias positivas sobre su capacidad para adquirir los conocimientos necesario y que les permitan comprender la importancia, aplicabilidad y beneficios que los contenidos y tareas académicas para su vida en cada una de las esferas.

Referencias

- Bandura, A. (1978). *Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Journal Behaviour Research and Therapy*, 1, 130-161.
- Bernal, M., Flórez, E., & Salazar, D. (2017). Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al programa ondas de Colciencias [Tesis de maestría]. Centro De Estudios Avanzados En Niñez Y Juventud Cinde / Universidad De Manizales, Colombia <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2528/Tesis%20Edilma%20Florez-Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo-Sánchez, M., Gamboa-Araya, R., & Hidalgo-Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 219-245. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.13>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amierio, N., Valle, A., Rosário, P., & Nuñez, J. (2019). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>

- Cortés, G. (2017). Factores que intervienen en la reprobación de asignaturas de los estudiantes de primer año de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas [Tesis de maestría]. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/83/Cortes-Guillermo.pdf>
- Covarrubias-Apablaza, Carmen G., Acosta-Antognoni, Hedy, & Mendoza-Lira, Michelle. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Granados, H., & Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742005/html/>
- Molina, L. (2022). Autorregulación, orientación al futuro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Un estudio explicativo [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Murillo-García, Olga-Lidiay Edna Luna-Serrano (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XII(33), 58-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.858>
- Peralta, R., Mora, J., Jiménez, S. (2016) Variables asociadas a la deserción estudiantil: Estudio de caso en la Fundación Universitaria Panamericana. *Escenarios*, 14 (1), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.883>
- Pérez, M. (2019). Influencia de la motivación en los procesos de autorregulación en los estudiantes de una institución educativa del municipio de Pacora caldas [Tesis de licenciatura]. Universidad a Distancia Santo Tomas. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18796/2019maryperez.pdf?sequence>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. <https://doi.org/10.1177/001316449305300302>
- Rojas-Ospina, T., & Valencia-Serrano, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clase en asignaturas de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 47-62. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552021000100047
- Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Trias, D., & Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones UAM. <http://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México. Cengage Learning.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>