



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria

E-ISSN: 2223-2516

revistaridu@gmail.com

Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

Lens, Willy; Matos, Lennia; Vansteenkiste, Maarten

El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué
del aprendizaje de los estudiantes

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 4, núm. 1, enero-
diciembre, 2008, pp. 1-9

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573051004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes

Teachers as Sources of Students' Motivation: About the What and the Why of Student Learning

Willy Lens
Lennia Matos
Maarten Vansteenkiste

Resumen

En este artículo se discutirá cómo los profesores, directores, consejeros escolares y otros profesionales de la educación pueden mejorar la cantidad y la calidad de la motivación de los estudiantes, trabajando en el “qué” los motiva (metas de logro académico, por ejemplo) y en el “por qué” (razones) ellos luchan por alcanzar estas metas. Con base en la Teoría de las Metas de Logro y en la Teoría de la Autodeterminación, se discutirán las diferencias en la calidad de la motivación de los estudiantes y se explicará por qué los profesores deben crear un ambiente de aprendizaje que promueva formas óptimas de motivación.

Palabras clave: motivación del estudiante, teoría de las metas de logro, teoría de la autodeterminación

Abstract

In this article we will discuss how teachers, principals, student counselors, and other professionals in education, can enhance the quantity and the quality of students' motivation by affecting *what* students are motivated for (i.e., their academic achievement goals) and the reasons *why* they strive to reach those goals. Based on Achievement goal theory and on Self-determination theory we will discuss these qualitative differences in students' motivation and we will explain why teachers should create a learning environment that fosters these more optimal types of motivation.

Key Words: student motivation; achievement goal theory; self-determination theory

Introducción

Para los estudiantes de todos los niveles educativos, es muy importante encontrarse motivados para el aprendizaje. La motivación es muy relevante en el contexto educativo, ya que determina cuánto tiempo invierten los alumnos en estudiar, así como las notas y los logros académicos a largo plazo. También es una causa importante de la satisfacción con la vida (bienestar vs. malestar). Los jóvenes desmotivados invierten mucho tiempo en la escuela, en la universidad o en la casa realizando actividades en las que, realmente, no están interesados. Ello causa frustración e insatisfacción, que podrían manifestarse en conductas antisociales.

La motivación no debería considerarse como una característica de una personalidad relativamente estable. Más bien, concierne a un proceso psicológico en el que las características de personalidad (motivos, razones, habilidades, intereses, expectativas, perspectiva de tiempo futuro) y la percepción de las características ambientales, interactúan. Ello implica que la motivación puede ser influenciada por cambios dados en el propio estudiante (disminución de ansiedad ante los exámenes, incremento de autoeficacia académica) o por cambios en el ambiente de aprendizaje (el currículo, las expectativas familiares, el ambiente de clase, la cultura escolar).

En este artículo se discutirá cómo los profesores, directores, consejeros escolares y otros profesionales de la educación pueden mejorar la cantidad y la calidad de la motivación de los estudiantes, trabajando en el “qué” los motiva (metas de logro académico, por ejemplo) y en el “por qué” (razones) ellos luchan por alcanzar estas metas (Lens & Vansteenkiste, 2006).

Tradicionalmente, la motivación ha sido concebida como una fuerza psicológica dirigida. Por ejemplo, los estudiantes pueden estar más o menos motivados para el estudio, y diferencialmente motivados para los distintos cursos. Sin embargo, en los últimos años, no solo se estudia la fuerza o “cantidad” de motivación, sino también su “calidad”. Algunas metas (orientadas a la tarea o al aprendizaje, así como metas intrínsecas) son mejores que otras (metas de evitación al rendimiento y metas extrínsecas), ya que las razones autónomas para estudiar son más adaptativas que las razones externamente controladas.

Con base en la Teoría de las Metas de Logro (Covington, 2000; Pintrich & Schunk, 2002) y en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2002; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006) se discutirán las diferencias cualitativas de la motivación de los estudiantes, explicando por qué los profesores deberían crear un ambiente de

aprendizaje que promueva formas óptimas de motivación. En primer lugar, se analizará la Teoría de las Metas de Logro y, posteriormente, la Teoría de la Autodeterminación.

Teoría de las Metas de Logro

La Teoría de las Metas de Logro ha sido ampliamente empleada para comprender y explicar por qué los estudiantes se comprometen en determinadas situaciones académicas. Tiene gran aplicabilidad en el estudio de las metas pedagógicas de los profesores, así como en sus aproximaciones a la instrucción.

Dentro de la Teoría de las Metas de Logro, pueden distinguirse cuatro tipos de metas (Elliot & McGregor, 2002): metas de aproximación al aprendizaje, metas de evitación al aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación al rendimiento.

Cuando el estudiante sigue una meta de aproximación al aprendizaje, se preocupa en incrementar su competencia, comprensión y dominio en lo que estudia, en ganar conocimiento o desarrollar una nueva habilidad. Define su competencia por medio de estándares personales o basados en la tarea; por lo tanto, evalúa su progreso en relación a qué tan bien hizo las cosas en el pasado, o de acuerdo a la tarea en sí misma. Cuando el estudiante sigue una meta de evitación al aprendizaje, se centra en evitar el no comprender un material, no aprender o no dominar la tarea.

Cuando el estudiante sigue una meta de aproximación al rendimiento, trata de verse competente en comparación a otros, busca ser el mejor o, al menos, mejor que otros en su clase. Cuando sigue una meta de evitación al rendimiento, evade los juicios negativos y cuida no verse como un tonto en relación a otros. Los estudiantes que siguen este tipo de metas emplean un estándar interpersonal o normativo para definir su competencia, evaluándola en comparación a otros.

La Teoría de las Metas de Logro no solo se ha utilizado para estudiar las metas de logro personales; también para estudiar las estructuras (contextos) de estas metas. Por estructuras de las metas se conoce al tipo de meta de logro que caracteriza a un contexto específico, de acuerdo a las prácticas instruccionales y políticas que se dan dentro de las aulas o al interior de la institución educativa. Estas últimas pueden caracterizarse por su cultura (Maehr & Midgley, 1996), dependiendo de las metas de logro enfatizadas en dichas instituciones.

Toda institución desarrolla sus propios propósitos y criterios sobre la educación. A partir de ellos, desarrolla su propia cultura, que la distingue. Una forma de caracterizar la cultura institucional es considerar las diferentes metas de logro que se favorecen.

Según Maehr, Midgley y colaboradores las instituciones educativas pueden describirse como poseedoras de una cultura que enfatiza o persigue metas de aprendizaje o de rendimiento. Estas ayudan a los estudiantes a adoptar sus propios propósitos y metas para estudiar y educarse.

La percepción de los estudiantes de un colegio que promueve metas de aprendizaje ha sido asociada a las metas de aprendizaje de los alumnos. Cuando éstos percibían que su colegio tendía a promover metas de rendimiento, los estudiantes tenían mayores probabilidades de adoptar esas metas. La evidencia empírica también demuestra que la cultura de la institución educativa influye en la concepción del profesor sobre la buena enseñanza, así como en sus prácticas instruccionales y sus expectativas en relación a los alumnos.

En realidad, las estructuras (o contextos) de las metas que tiene una institución no solo se asocian a la motivación de los estudiantes, sino también al aprendizaje y rendimiento académico conseguidos (Matos, 2005; Matos, Lens, & Vansteenkiste, 2007).

Las metas de logro de los alumnos se relacionan a diversos beneficios y consecuencias adaptativas. Muchas investigaciones han demostrado que las metas de aprendizaje se asocian a resultados adaptativos, como el uso de estrategias profundas de aprendizaje y un mayor involucramiento cognitivo; en algunos casos, también con un mejor rendimiento académico (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos, & Lacante, 2004).

Por otro lado, los efectos negativos (bajas calificaciones, conductas auto-punitivas) se han vinculado a las metas de evitación del rendimiento (Midgley & Urdan, 2001).

En relación a la metas de aproximación al rendimiento, la evidencia no es tan concluyente como en el caso de seguir metas de aprendizaje. Las metas de aproximación al rendimiento se han asociado positivamente, o no se han asociado a distintas variables, como por ejemplo, con el uso de estrategias profundas de aprendizaje o al rendimiento académico (Wolters, Yu, & Pintrich, 2001, Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007).

En conclusión, las instituciones educativas deberían cambiar y dejar de promover una cultura orientada al rendimiento, que es predominantemente competitiva. Deberían enfocarse, más bien, a crear una cultura que promueva el aprendizaje, el crecimiento y el interés intrínseco por comprender y dominar las tareas desafiantes. Los profesores son los agentes más importantes de este cambio.

Teoría de la autodeterminación

Metas motivacionales

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) distingue dos tipos de preguntas motivacionales: ¿Por qué? vs. ¿Para qué? Es decir, cuál es la meta de la actividad, qué se desea conseguir con ella y qué razones existen para tratar de alcanzarla.

Pueden distinguirse dos categorías cualitativamente diferentes. Por un lado, las metas intrínsecas, como contribuciones a la comunidad, salud, crecimiento personal, aprendizaje y afiliación. Por el otro, las extrínsecas, como fama, éxito, dinero y aspectos físicos.

A las primeras se les denomina intrínsecas por satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas (o innatas) que considera la TAD: autonomía, competencia y relación. Las metas intrínsecas se asocian positivamente al bienestar y al ajuste positivo.

Cuando las personas se concentran en metas extrínsecas, tales como metas de rendimiento tienden a orientarse a las comparaciones interpersonales, adquiriendo signos externos de autovaloración (Kasser, Ryan, Couchman, & Sheldon, 2004). Esto deriva en un aprendizaje superficial, así como en menor bienestar y persistencia, y mayor ansiedad (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Regulación del comportamiento

No solo el tipo o contenido de las metas de profesores o estudiantes son importantes (metas orientadas al aprendizaje e intrínsecas vs. metas orientadas al rendimiento y extrínsecas). También son fundamentales las razones que existen detrás de las acciones orientadas a esas metas. La Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) distingue cinco tipos de regulación del comportamiento: una de ellas, para las acciones intrínsecamente motivadas; las otras cuatro, para las acciones extrínsecas.

Cuando una acción es motivada intrínsecamente, es también regulada de forma intrínseca. La percepción del locus de causalidad es interna en el estudiante. El interés intrínseco (el disfrute y la satisfacción inherentes) regulan y controlan la actividad.

Para las acciones motivadas extrínsecamente, Ryan y Deci distinguen cuatro tipos de regulación del comportamiento. Existe una amplia evidencia empírica que sustenta que

estos cuatro tipos de regulación del comportamiento difieren cualitativamente (Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

La regulación externa es la peor. El locus de control percibido (o las razones para la acción) se encuentran totalmente fuera del individuo (la promesa de una recompensa externa, la amenaza de un castigo, una orden directa, etc.). Por ejemplo, un estudiante podría estar motivado para estudiar un viernes en la tarde si, al no hacerlo, su madre no le permite ir a una fiesta el sábado por la noche (motivación externa & regulación externa).

La regulación introyectada es un poco más favorable. La persona introyecta la razón externa, pese a no aceptarla como una razón personal. Por ejemplo, una alumna tratará de poner todo su esfuerzo en el colegio si sus padres así lo requieren, pues no hacerlo le traería sentimientos de culpa. Por lo tanto, ella estudia para no sentirse culpable.

La regulación identificada, por su parte, se refiere a una razón que tiene un origen tanto externo como interno (es externo pero es también parcialmente interno porque la persona percibe la razón como potencialmente importante). Un estudiante puede esforzarse mucho en el colegio porque aspira ingresar a la universidad para ser arquitecto. El se percibe como un futuro arquitecto. Esta motivación es instrumental y, por lo tanto, extrínseca. Pero, a diferencia de las regulaciones anteriores, esta persona se identifica con la razón para estudiar. La meta tiene un valor y una relevancia personal.

Finalmente, la mejor motivación extrínseca, a nivel cualitativo, es la regulación integrada. La razón externa para la actividad es percibida en congruencia con el autoconcepto. Es el tipo de comportamiento externamente motivado que mayor autodeterminación posee. El locus de control percibido es interno, como en la motivación intrínseca.

De lo anteriormente expuesto, se desprende que la diferencia entre las motivaciones intrínseca y extrínseca resulta ser menos relevante al considerarse los diferentes tipos de regulación del comportamiento. Lo importante es aquello que regula la acción. ¿Es la causa o la razón algo integrado a un individuo (motivación autónoma) o es algo experimentado desde el exterior (motivación controlada)?

Conclusión

No solo importa la fuerza o la intensidad de la motivación de los estudiantes. Las instituciones educativas y los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que

promuevan una motivación óptima. Se puede lograr ayudando a los estudiantes a adoptar metas de aprendizaje o metas intrínsecas inmediatas o a largo plazo, apoyando la percepción de un locus de control interno y una motivación autónoma.

Referencias bibliográficas

COVINGTON, Martin (2000) Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. En: Annual Review of Psychology, 51, 171-200.

DECI, Edward y RYAN, Richard (2002) Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press.

ELLIOT, Andrew y MCGREGOR, Holly (2001) A 2 x 2 Achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.

KASSER, Tim y otros (2004) Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser and A. D. Kanfer (Eds.), Psychology and consumer cultures: The struggle for a good life in a materialistic world. (pp. 11-28). Washington DC: American Psychological Association.

LENS, Willy y VANSTEENKISTE, Maarten (2006) Motivation: About the “why” and “what for” of human behavior. En: K. Pawlik & G. d’Ydewalle (Eds.). Psychological concepts: An international historical perspective (pp. 249-270). Hove, UK: Psychology Press.

MAEHR, Martin y MIDGLEY, Carol (1996) Transforming school cultures. Boulder: Westview Press.

MATOS, Lennia (2005) School culture, teachers’ and students’ achievement goals as communicating vessels. Unpublished doctoral dissertation. Leuven (Belgium): University of Leuven.

MATOS, Lennia, LENS, Willy & VANSTEENKISTE, Maarten (2006) Achievement goal orientations, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. Psychologica Belgica, Vol. 47, N° 1, pp. 51-70.

MIDGLEY, Carol y URDAN, Tim (2001) Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

PINTRICH, Paul; y SCHUNK, Dale (2001) *Motivation in education: Theory, research and application* (2 ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

RYAN, Richard y DECI, Edward (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

VANSTEENKISTE, Maarten (2005) *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. Unpublished doctoral dissertation. Leuven (Belgium): University of Leuven.

VANSTEENKISTE, Maarten, LENS, Willy y DECI, Edward (2006) Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.

VANSTEENKISTE, Maarten y otros (2004) Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.

WOLTERS Christopher, YU, Shirley y PINTRICH, Paul (1996) The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Para citar este documento, puede utilizar la siguiente referencia:

LENS, Willy; MATOS, Lennia y VANSTEENKISTE; Maarten (2008). "El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes" [artículo en línea]. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)* Año 4 -N°1-Diciembre 2008. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_lm.pdf>

Willy Lens

Willy.Lens@psy.kuleuven.be

Doctor en psicología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Es director del Centro de Investigación en Motivación de la Facultad de Psicología y Ciencias Educativas de la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica. Autor de numerosas publicaciones internacionales y conferencista internacional. Profesor invitado a universidades tales como: Universidad de Standford, Universidad de Michigan, Universidad de Massachussets, Universidad de Oslo, Universidad de Ámsterdam, Universidad de Coimbra; Universidad Católica de Lublin, Universidad de Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otras.

Lennia Matos

lmatos@upc.edu.pe

Doctora en psicología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Master en Análisis Cuantitativos para las Ciencias Sociales por la Universidad Católica de Bruselas. Licenciada en Psicología por la Universidad de Lima. Es Jefe del Área de Investigación del Departamento de Calidad Educativa de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Maarten Vansteenkiste

Maarten.Vansteenkiste@ugent.be

Doctor en Psicología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es profesor de la Universidad de Gante (Bélgica) en el Departamento de Psicología del desarrollo, de personalidad y social. Es autor de numerosas publicaciones y conferencista internacional. Profesor invitado a universidades tales como: Universidad de Maastricht, Universidad de Tilburg, Universidad de Bath, Universidad de Birmingham, entre otras.