

MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES POR APRENDER CIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

Un estudio exploratorio

ANDREA STEINMANN / BEATRIZ BOSCH / DELIA AIASSA

Resumen:

Los objetivos de la investigación que se describe en este trabajo son indagar sobre la motivación, las expectativas sobre actitudes frente al aprendizaje y sobre la metodología de la enseñanza de las ciencias en estudiantes universitarios y secundarios de la ciudad de Río Cuarto, Argentina. Con el fin de estudiar si las respuestas de los alumnos secundarios variaban en relación con el tipo de organización educativa, se seleccionaron instituciones de gestión privada y pública. Así, se trabajó con muestras de tres poblaciones. La investigación tuvo carácter exploratorio-descriptivo, y se aplicó una encuesta a estudiantes universitarios y secundarios. Se considera que la motivación constituye un condicionante del aprendizaje, por lo que profundizar su estudio es importante.

Abstract:

The research objectives described in this article were to study the motivation, expected attitudes toward learning, and the methodology of science teaching among university and secondary school students in the city of Río Cuarto, Argentina. To determine if secondary school students' responses varied in relation to the type of educational organization, both private and public institutions were selected. The participants were from three populations. The research was of an exploratory descriptive nature, and a survey was administered to both university and secondary students. Since motivation is believed to constitute a conditioning factor for learning, further study of the concept is important.

Palabras clave: motivación, estudiantes, enseñanza de las ciencias, educación superior, educación media, Argentina.

Keywords: motivation, students, science teaching, higher education, secondary education, Argentina.

Andrea Steinmann, Beatriz Bosch y Delia Aiassa son profesoras del Departamento de Ciencias Naturales de la facultad de Ciencias exactas, físico-químicas y naturales, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ruta 36 Km 601, 5800, Río Cuarto, Córdoba, Argentina, CE: daiassa@exa.unrc.edu.ar

Introducción

La motivación –concepto muy empleado aunque con escasa precisión y significados diversos– se encuentra ampliamente ligada al campo de la educación y es el resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar (Gallego Gallardo, 2009). Asimismo, diversos autores la han considerado un elemento esencial para entender el aprendizaje y el rendimiento académico logrados por los estudiantes (Pintrich, 1994: 23-24; Alonso Tapia, 1995; González Fernández, 2005; Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010).

Incluso se ha enfatizado –desde diversas posiciones teóricas e investigaciones– en la importancia de atender no sólo los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también los motivacionales (Rinaudo *et al.*, 2003).

En relación con el origen de la motivación gran parte de la bibliografía alude a la distinción entre intrínseca y extrínseca (Stipek, 1998; Rinaudo *et al.*, 2003; Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010).

Pintrich (1994) considera, de todos modos, que la motivación no es una variable sencilla y está determinada por la interacción de componentes relacionados con el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación y los comportamientos observables de los estudiantes.

Visto de esta manera, el proceso motivacional es el resultado de una combinación de factores asociados con dos dimensiones personales: la intrínseca, ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos; y la extrínseca, entendida como los aspectos del contexto que pueden funcionar como estímulos. De acuerdo con diversos autores (García y Doménech, 1997; Alonso Tapia, 1999:105-140; Hernández, 2003), una determinada combinación de estos factores puede ser la causa del deterioro de las pautas motivacionales a lo largo de la escolaridad, de tal manera que a medida que se avanza en los diversos niveles educativos, se va perdiendo la motivación por la tarea y por el aprendizaje.

De acuerdo con Rinaudo *et al.* (2006), los estudiantes motivados lograrán rendimientos académicos más satisfactorios lo que redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia. Sin embargo, la motivación no consiste únicamente en aplicar técnicas o métodos de enseñanza, sino que llega más allá, la motivación escolar conlleva una compleja interrelación de componentes cognitivos, afectivos, sociales y de

carácter académico que se encuentran involucrados y que, de una manera, tienen que ver con las actuaciones de los estudiantes y de los profesores (Expósito López y Manzano García, 2010). Es frecuente que en el contexto educativo se hable de falta de motivación. El profesorado manifiesta de forma generalizada una escasa estimulación de los estudiantes por aprender. Por otra parte, las familias muestran su preocupación por lograr un ambiente adecuado que favorezca esta motivación y permita a sus hijos un desarrollo educativo exitoso. Por lo tanto, la motivación es un aspecto central en la enseñanza que preocupa a todos los miembros de la comunidad educativa y que influye, de forma determinante en los procesos cognitivos y despierta y mantiene el aprendizaje (Gallardo y Camacho, 2008).

Huertas y Agudo (2003) sostienen que la mayoría de los alumnos, cuando llegan a estudios superiores, únicamente se esfuerzan cuando consideran que la materia que tienen que aprender resulta relevante, cognitivamente desafiante o profesionalmente “útil”.

En el contexto escolar, la motivación del estudiante –la voluntad para aprender– se relaciona con sus experiencias subjetivas y con su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas. Desde esta perspectiva, uno de los supuestos centrales de los enfoques cognitivos de la motivación es que las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, sino también a sus percepciones o representaciones mentales de tales situaciones (Huertas, 1997). Un rasgo esencial de estas representaciones es su carácter situado. Es decir, se trata de “representaciones construidas en respuesta a una demanda específica y que, en muchos casos, se elaboran en respuesta a esas demandas contextuales” (Pozo y Scheuer, 2000).

La investigación en didáctica de las ciencias ha identificado diversas dificultades en sus procesos de aprendizaje. Entre éstas se puede mencionar la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos y preconcepciones del alumno. Pero, además, las teorías sobre la enseñanza de las ciencias deben tener en cuenta factores tales como lo que el alumno ya sabe, la especial naturaleza de las disciplinas científicas, la organización social de la enseñanza, las características sociales y cognitivas de los alumnos, sus concepciones epistemológicas y destrezas metacognitivas, las relaciones psicosociales en el aula, los factores motivacionales, los recursos y medios disponibles, etcétera (Campanario y Moya, 1999).

De acuerdo con lo anterior es posible considerar que los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la universidad tienen que ver con:

1) El estudiante:

- a) la motivación (falta de participación y/o compromiso, actitud pasiva);
- b) el conocimiento (deficiencia o ausencia de conocimientos previos, de conceptos y/o procedimientos); y
- c) las estrategias de aprendizaje (no poder resolver problemas, leer, aplicar lo aprendido, generalizar, expresarse en forma oral y/o escrita, relacionarse, cuestionarse, interpretar, cooperar en grupo, memorizar, repetir).

2) El docente:

- a) la selección de contenidos;
- b) la ausencia de estrategias;
- c) una evaluación centrada en la memorización;
- d) el diseño de actividades;
- e) la diversidad y la cantidad de estudiantes cursantes;
- f) el desfasaje entre los objetivos/intereses de los estudiantes y los propios; y
- g) la aplicación de distintos modelos de enseñanza, lo cual conduciría a confundir a los estudiantes.

Si bien los estudiantes cumplen un rol fundamental e innegable en el proceso de enseñanza, lo cierto es que cada año un nuevo grupo aparece en el mundo académico para poner a prueba los conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje; en definitiva, sobre nuevas estrategias, manejo de grupos, nueva voluntad y, sobre todo, la paciencia. Esto, finalmente, para concluir que todo es en vano si ellos no están “motivados”, o sea, si no manifiestan curiosidad e interés, es decir si no tienen voluntad para aprender.

Todos estos antecedentes conducen a la formulación de varias preguntas: Los docentes, ¿propician situaciones favorables para la motivación? Los estudiantes, ¿se sienten “motivados” a aprender ciencias?, ¿qué expectativas tienen sobre su aprendizaje de las ciencias al ingresar en la universidad?, ¿qué esperan de sus docentes?

Así, bajo la convicción de que las respuestas a estas preguntas por parte de los estudiantes pueden conducir a modificar la perspectiva de los problemas de la enseñanza de las ciencias en la universidad, se plantearon los siguientes objetivos: indagar en estudiantes secundarios y universitarios sobre la problemática de la motivación; analizar sus actitudes personales frente al proceso de aprendizaje de las ciencias; identificar situaciones propiciadas por el docente que favorezcan la motivación; e indagar expectativas sobre la metodología de enseñanza de las ciencias.

Metodología

Esta investigación, de carácter exploratorio y descriptivo, se llevó a cabo en 2010 en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, República Argentina. Para cumplir con los objetivos propuestos, en este estudio se consideraron 60 estudiantes universitarios y 75 secundarios. Las dos muestras estuvieron conformadas por individuos de ambos sexos y con un rango de edades comprendido entre los 16 y 20 años.

Los universitarios se hallaban cursando el segundo o tercer año de la licenciatura y profesorado en Ciencias Biológicas, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Las asignaturas estos años son correlativas para ambas carreras. Por otra parte, los estudiantes secundarios se hallaban cursando los últimos años del ciclo orientado de la enseñanza media.

Para estudiar si las respuestas de los alumnos variaban en relación con el tipo de institución educativa a la que pertenecían, se seleccionaron de gestión privada (GPr) y de gestión pública (GPL). Así, la población de estudiantes de nivel secundario incluyó a los cursantes del quinto y sexto años del Instituto Leonardo Da Vinci (GPr) (que no tiene un ciclo orientado en ciencias naturales) y del Instituto Provincial de Enseñanza Media 95 (IPEM 95), Mariquita Sánchez de Thompson (GPL).

Para el análisis descriptivo comparativo entre las poblaciones de las instituciones privadas y públicas se utilizaron sólo las muestras correspondientes a 5º año. En total se analizaron tres poblaciones de estudiantes: universitaria, conformada por 60 participantes; secundaria, integrada por 26 alumnos de instituciones privadas y 49 de públicas.

A los estudiantes universitarios se les entregó una encuesta de elaboración propia y de respuesta abierta o no restringida, excepto la referida a los métodos de enseñanza que utilizan la mayoría de los docentes (pregunta 6), que fue de respuesta cerrada. Se les consultó sobre:

- 1) ¿Qué te motivó a inscribirte en la carrera universitaria de licenciatura o profesorado en ciencias biológicas?
- 2) ¿Cuáles son las expectativas que tienes al iniciar una asignatura de tu carrera?
- 3) ¿De qué dependen tus motivaciones durante el cursado de una determinada asignatura?
- 4) ¿Qué situación-es te desmotivan durante el cursado de una asignatura?
- 5) ¿Qué esperas del docente durante el cursado de una asignatura?
- 6) ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que utilizan la mayoría de los docentes? Marca una única opción: *a)* tradicional de las ciencias; *b)* por descubrimiento; *c)* expositiva; *d)* por conflicto cognitivo; *e)* mediante investigación dirigida.

Por otro lado, a los estudiantes de ambas instituciones de secundaria se les interrogó a través de una encuesta (distinta a la del nivel universitario) que incluyó preguntas de respuesta abierta o no restringida y otras de opción múltiple, donde tenían la posibilidad de dar más de una respuesta a cada una de ellas:

- 1) ¿Qué esperas en cuanto al modo de enseñanza de las ciencias de los docentes de la universidad?
 - a)* ¿Qué sea semejante al modo que emplean tus docentes de la escuela secundaria?
SÍ NO
 - b)* Si has respondido que NO explica ¿cuáles son las diferencias que esperarías encontrar?
 - c)* ¿Qué calificativo le darías al modo de enseñanza que has recibido en tu escuela secundaria?

- 2) ¿Consideras mantener tus actitudes de la escuela secundaria respecto a tu participación en el proceso de enseñanza?
 - SÍ NO
 - a)* Si has respondido SÍ indica cuáles son tus actitudes
 - b)* Si has respondido NO indica en qué cambiarías

Las encuestas se realizaron con base en los trabajos de Rodríguez Barreiro *et al.* (1992) y Huertas y Agudo (2003) y, como se mencionó, fueron

propias para las poblaciones de estudiantes universitarios y secundarios. En las tres poblaciones, la toma de la muestra no se realizó al azar sino que se encuestó a la totalidad de los alumnos presentes en la clase el día de la aplicación.

En todos los casos, antes de entregar la encuesta –previo al inicio de una clase– se explicó a los estudiantes el contexto en el cual se enmarcaba la actividad y su finalidad, leyendo a continuación la encuesta en voz alta. También se explicaron los diferentes métodos de enseñanza y se les entregó a cada uno una breve síntesis (Pozo Municipio y Gómez Crespo, 2000). Los resultados obtenidos se expresaron en porcentajes.

Resultados

En el nivel universitario

Se aplicó la encuesta sobre la carrera y las estrategias de enseñanza utilizadas a un total de 60 alumnos de segundo y tercer años de la licenciatura y profesorado en Ciencias Biológicas (15 por cada año de cada carrera) de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico, Químicas y Naturales de la UNRC. A continuación se exponen los resultados obtenidos.

1) Los motivos que argumentaron los encuestados para iniciar su carrera universitaria fueron:

Con 33.4%: el amplio campo para el estudio de los animales, del ambiente y de la naturaleza en general.

Con 20%: conocer cómo funciona la vida, todos los organismos y el interés por todos los seres vivos y los procesos que estos llevan a cabo.

Con 4.4%, cada una: la posibilidad de sorprenderme constantemente, de tener siempre cosas que averiguar; poder dedicarme en el futuro a la investigación científica; porque la licenciatura abarcaba muchos temas que me apasionaban durante el secundario, como paleontología, antropología y conservación en general; quería ser guardaparque y necesitaba 10 materias de la facultad de Ciencias Exactas; porque la licenciatura estaba relacionada a otra carrera que me era imposible seguir por motivos económicos; y para conseguir un título universitario para lograr una estabilidad social y económica.

2) Las expectativas que los estudiantes indicaron tener al iniciar el cursado de una determinada asignatura fueron:

Con 38.1%: aprender cosas nuevas e interesantes en cada clase que les permitan investigar más a fondo.

Con 22.3%: que les despierte interés, “abriéndoles la mente” y que la puedan aplicar a su carrera.

Con 14.6: que les permita reforzar los conocimientos previos, integrarlos a los nuevos y relacionarlos con los de otras asignaturas.

Por último, con 0.3% cada uno que: tenga un horario adecuado; al terminar de cursarla puedan decir “comprendí todo” y que puedan retener gran parte de los conceptos dados; las tareas prácticas no sean aburridas; se utilicen otros medios didácticos además de un libro de texto, como videos y programas de computación; la asignatura les provea de conocimientos actualizados, abordados desde manera dinámica y estimulando el sentido crítico, que los docentes sean claros con la manera de implementarla; la materia termine concluyendo con un buen análisis e interpretación; poder discriminar y aprender los contenidos básicos más importantes; aprender de la experiencia de los docentes y sentirse cómodos con el grupo docente.

3) Durante el cursado de una determinada asignatura las motivaciones de los estudiantes dependen de: 53.3% de sus contenidos específicos; 20% de los docentes y del nivel en el cual se encuentra en la currícula de la carrera y 6.7% del grado de dificultad.

4) Las variables (podían marcar más de una) que contribuyen a desmotivar a los estudiantes durante el transcurso de una determinada asignatura fueron: 46.7% una mala relación y/o disposición por parte del docente. 40% que la asignatura no cumpla con las expectativas, tanto sobre los objetivos como los contenidos. Con 20% cada una: los teóricos “dictados” obligatorios; que el docente no sepa transmitir los conocimientos y que la materia se imparta en forma monótona.

Por su parte 13.3% de los encuestados señalaron que haya poca comunicación entre los docentes a cargo del dictado de la asignatura. Con 6.7% respondieron la presión de cursar varias asignaturas conjuntas y estudiar y no lograr aprobar los parciales.

5) Los estudiantes, durante el desarrollo de una asignatura, esperan del docente (podían consignar más de una opinión): 73.3%: que tenga un buen conocimiento de los temas a tratar y que los sepa transmitir; con 33.3%: que no me subestime, que me respete y me trate como a un adulto; con 26.7%: que permita que los estudiantes expresen sus opiniones y respete las críticas; con 20%, en cada caso: que presente la asignatura de manera interesante e integrada a las demás y que sea motivador, exigente,

que estimule el sentido crítico. Por último, con 13.3%: que sea accesible ante la consulta.

Las opciones consignadas en la encuesta (donde se podía marcar más de una opción) corresponden a distintos métodos de enseñanza (Pozo Municipio y Gómez Crespo, 2000):

- 91.7% mediante investigación dirigida;
- 66.7% expositiva;
- 66.7% conflicto cognitivo;
- 50% con la tradicional de las ciencias; y
- 27.3% por descubrimiento.

En el nivel medio

A continuación se exponen los resultados obtenidos a partir de la encuesta a estudiantes de enseñanza media sobre las estrategias que se utilizan en la escuela y las actitudes en cuanto a los hábitos de estudio que tendrán frente a la enseñanza universitaria.

Instituto Leonardo Da Vinci

En este instituto, de enseñanza privada, para el curso de 5º año la encuesta se aplicó a 26 alumnos, con los siguientes resultados:

Quienes esperan que los docentes universitarios les enseñen ciencias de la misma manera que en el secundario (38.5%), describieron la metodología empleada por sus actuales docentes como: “muy buena y amistosa”, “participativa”, “dinámica”, “divertida”, “comprensiva”, “de un alto grado de comunicación entre docente y estudiante”, “libre”.

Los que no esperan que los docentes universitarios les enseñen ciencias de la misma manera que en el secundario (42.3%) consideran que las diferencias en la metodología empleada consistirán en: “una mejor calidad de enseñanza”, “mayor cantidad de clases prácticas”, “métodos más complicados y avanzados”, “explicaciones con mayor cantidad de ejemplos, más conceptuales, discursivas y detalladas”, “una relación despersonalizada, con menor consideración por parte del docente”.

Aquellos estudiantes que desean cambiar algunos aspectos de sus actitudes respecto de su participación en el proceso de enseñanza (80.8%) propusieron: “consultar más bibliografía”, “asistir más a clases”, “tomar más apuntes”, “dedicar más tiempo al estudio”, “ser más independiente”,

“interesarse más”, “participar más en las clases”, “mejorar su conducta en clase”, “tener un mayor compromiso”, “poner más empeño y prestar más atención”, “estudiar más, ser más responsables”.

Dentro de los que no esperan cambiar algunos aspectos de su participación en el proceso de enseñanza (15.4%), describieron sus actuales actitudes como: “tomar nota de lo explicado en clase y realizar un resumen para estudiar más fácilmente”, “participar mucho en clase”, “escuchar, aprender y sacarse las dudas en clase para no estudiar tanto fuera del colegio”, “no estudiar lo que no despierta interés e intentar aprobar de otro modo”.

IPEM 95, Mariquita Sánchez de Thompson

En este instituto, de enseñanza pública, para el curso de 5º año, se encuestaron a 24 estudiantes, con los siguientes resultados:

Aquellos alumnos que esperan que los docentes universitarios les enseñen ciencias de la misma manera que en el secundario (41.7%), describieron la metodología empleada actualmente por sus profesores como: “clases con presentación de ejemplos”, “los docentes usan palabras que podemos comprender”, “clases con explicaciones extensas, con intercambio de opiniones y debates”, “de un alto grado de comunicación y mucha confianza en la relación profesor-estudiante”, “clases comprensivas, abiertas al diálogo, a las preguntas y dudas”.

Quienes no esperan que los docentes universitarios les enseñen ciencias de la misma manera que en el secundario (58.3%), consideraron que las diferencias en la metodología empleada consistirán en: “clases más formales, orales, más complejas y difíciles”, “clases más explicativas y con mayor cantidad de contenidos”, “contenidos más específicos”, “clases más interesantes y de mayor nivel”, “una relación profesor-estudiante, más despersonalizada”, “menos colaboración por parte del docente”.

Los estudiantes que esperan cambiar algunos aspectos de sus actitudes respecto de su participación en el proceso de enseñanza (91.7%), propusieron: “debatir más con los compañeros”, “consultar más bibliografía”, “asistir más a clases”, “tomar más apuntes”, “dedicar más tiempo al estudio”, “prestar más atención”, “estudiar más, ser más responsables”.

Quienes no esperan cambiar algunos aspectos de sus actitudes respecto a su participación en el proceso de enseñanza (8.3%), describieron sus actuales actitudes como: “responsables”, “interés por el estudio”.

En esta misma institución, para el curso de 6º año, la encuesta se aplicó a un total de 25 alumnos. En este caso los resultados fueron:

Aquellos estudiantes que esperan que los docentes universitarios les enseñen ciencias de la misma manera que en el secundario (56.0%), describieron la metodología empleada por sus actuales profesores como: “se trabaja en grupo”, “buena, con guías de trabajo”, “se relacionan contenidos”, “una metodología fácil de entender”, “con colaboración por parte del docente”, “el docente explica, se usa bibliografía y luego se rinde”, “con elaboración de esquemas, gráficos y redes conceptuales”, “con charlas”.

Por su parte, los que no esperan que los docentes universitarios les enseñen ciencias de la misma manera que en el secundario (36.0%), consideraron que las diferencias en la metodología empleada consistirán en: “clases con contenidos bien desarrollados y mucha información”, “clases más interesantes, profundas y específicas”, “que haya que leer más”, “con fundamentos de las respuestas y/o las posturas del docente”, “más despersonalizadas, con menos interés por el estudiante”, “exámenes más complejos y exigentes”, “mayor cantidad de clases prácticas”.

Los estudiantes que esperan cambiar algunos aspectos de sus actitudes de su participación en el proceso de enseñanza (80.0%), propusieron: “poner más esfuerzo, ganas, interés”, “participar más en clases”, “razonar más”, “organizarse mejor”, “debatir más con los compañeros”, “asistir más a clases”, “leer más”, “no estudiar de memoria”, “dedicar más tiempo al estudio”, “prestar más atención”, “estudiar más, ser más responsables”.

Quienes no esperan cambiar algunos aspectos de sus actitudes respecto a su participación en el proceso de enseñanza (20.0%), describieron sus actuales actitudes como: “estudiosos”, “responsables”, “prestan atención”.

Finalmente, cabe señalar que las encuestas entregadas en los colegios secundarios, se trataron por separado por dos razones: *a*) los docentes del colegio Leonardo Da Vinci, en sus entrevistas individuales manifestaron que las estrategias generales aplicadas en dicha institución se asemejaban a las empleadas en la universidad (disciplina libre, ausencia de cualquier tipo de uniforme, clases libres con muchos debates, etcétera), diferenciándose así de las implementadas en colegios públicos provinciales; y *b*) por la posibilidad de obtener resultados muy diferentes entre los distintos cursos muestreados, en función del nivel de proximidad al momento del ingreso a la universidad.

Consideraciones finales

La consideración principal para la elección de la carrera universitaria, en esta muestra, tiene que ver con lo referido a la disciplina y con asuntos intrínsecos y extrínsecos de los estudiantes, quienes opinan que los motiva más el contenido y no la estrategia con que se los enseñan.

Aunque las organizaciones de enseñanza media fueron tratadas por separado, si se comparan los resultados obtenidos se puede observar que en ambas poblaciones el mayor porcentaje de los estudiantes no espera una metodología de enseñanza diferente cuando esté en la universidad. Sin embargo, sí se destaca, en las escuelas públicas, la diversa ponderación sobre la expectativa de “despersonalización en la relación docente-estudiante”.

A través de las respuestas obtenidas se puede concluir que, tanto los estudiantes de planteles privados como públicos tienen intención de modificar su actitud respecto de su participación en el proceso de enseñanza al momento de ingresar en la universidad. Por otra parte, no se observa que las opiniones y expectativas de las poblaciones indagadas se encuentren influidas por la proximidad del ingreso a la universidad.

Las observaciones mencionadas y relacionadas directamente con los adolescentes dejan de manifiesto que la especialidad que cursan ambas poblaciones de estudiantes –una en ciencias sociales y otra en ciencias naturales– no ha influido en la metodología de enseñanza ni en la motivación por el estudio de las ciencias biológicas.

La desmotivación está relacionada con los contenidos y también con la relación que se establece entre los estudiantes y los docentes. Los primeros esperan del profesor un buen conocimiento por encima del trato que les propicie y eligen una enseñanza con participación activa.

Aunque los docentes universitarios son medianamente conscientes de la escasa motivación de los estudiantes, se da por hecho que, al acceder a este nivel, están plenamente motivados y que todos persiguen metas similares. Con frecuencia se ignoran sus propios estímulos y se soslaya la necesidad y la posibilidad de crear condiciones adecuadas para el aprendizaje, y de ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las pautas motivacionales que han desarrollado, así como la posibilidad de modificarlas.

La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico (Mas Tous y Medina Amorós, 2007) y su estudio nos permite profundizar en el conocimiento de la construcción de las representaciones y expectativas de los jóvenes escolarizados, teniendo en

cuenta que la interacción entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas, así como la desmotivación, se encuentran relacionadas con diversos factores que inciden en la vivencia escolar. Estas motivaciones se relacionan, al menos en parte, con las características del medio socioeconómico y cultural de pertenencia y con la experiencia escolar. Las condiciones socio-psicológicas de las instituciones escolares impactan en los logros académicos y emocionales de los estudiantes los que incidirán, a su vez, en la construcción de proyectos valorados para el futuro y en la definición de una identidad positiva.

Coincidiendo con Rinaudo *et al.* (2006) y sobre la base de lo expuesto habría que trabajar para lograr una mejor enseñanza, que tenga en cuenta las motivaciones y pensamientos de los otros, que sea cuidadosamente pensada y que proporcione experiencias y logros significativos tanto desde el punto de vista emocional como profesional y cognitivo.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1999) “Motivación y aprendizaje en la enseñanza secundaria”, en C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, Barcelona: ICE/Horsori.
- Anaya-Durand, A. y C. Anaya-Huertas (2010). “¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes”, *Tecnología, Ciencia, Educación*, vol. 25, núm.1, pp. 5-14.
- Campanario J.M. y A. Moya (1999) “¿Cómo enseñar ciencias? Las principales tendencias y propuestas”. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 17, núm. 2, pp179-192.
- Expósito López, J. y B. Manzano García (2010). “Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en educación primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías”, *Teorías de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la informática*, vol. 11, núm. 1: 330-351.
- Gallego Gallardo, A. J. (2009). “La motivación a lo largo del proceso escolar: aplicaciones didácticas. Innovación y experiencias educativas”, *Innovación y experiencias educativas*, revista digital, núm. 24. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANA_J_GALLEGO_1.pdf.
- Gallardo, P y J. M. Camacho (2008). *La motivación y el aprendizaje en educación*, Sevilla: Wanceulen.
- García, F. y Doménech, F. (1997). “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 1, núm. 0. Disponible en: <http://reme.uji.es/>
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Pirámide.

- Hernández, P. (2003). "Variables personales y contextuales del esfuerzo escolar. Moldes mentales de 'inteligencia emocional'", *Aula de Innovación Educativa* 120: 22-28.
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*, Buenos Aires: Aique.
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003). "Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación", en C. Monereo y J. I. Pozo (eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Barcelona: Síntesis.
- Mas Tous, C. y M. Medinas Amorós (2007). "Motivaciones para el estudio en universitarios", *Anales de Psicología* 23 (1)17-24.
- Pintrich, P. R. (1994). "Student motivation in the college classroom", en Pritchard, K. W. y McLaren Sawyer, R. (eds) *Handbook of college teaching: Theory and application*, Westport, CN: Greenwood Press.
- Pozo, J. I. y M. A. Gómez Crespo (2000). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Morata
- Pozo, J. I. y N. Scheuer (2000). "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas", en Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Santillana.
- Rinaudo, M. C.; A. Chiecher y D. Donolo (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.
- Rinaudo, M. C.; De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2006). "Motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios", *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. IX, núm. 22. Disponible en: <http://reme.uji.es/>.
- Rodríguez Barreiro, L. M.; Gutiérrez Muzquiz, F. A. y Molledo, C.E.A. (1992). "Una propuesta integral de evaluación en ciencias", *Enseñanza de las ciencias* (3), 254-267
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice* (3rd edition). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.

Artículo recibido: 14 de mayo de 2012
Dictaminado: 12 de septiembre de 2012
Segunda versión: 1 de octubre de 2012
Aceptado: 4 de octubre de 2012