

UNA DOBLE RUTA PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: EL PAPEL DETERMINANTE DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

José Navarro
Universitat de Barcelona
j.navarro@ub.edu

Celine Bricteux
Universitat de Barcelona
celinebricteux@gmail.com

Fernando Curioso
Universitat de Barcelona
fcurioso@ub.edu

Jordi Escartín
Universitat de Barcelona
jordiescartin@ub.edu

Lucía Ceja
IESE Business School -
Universidad de Navarra
Lceja@iese.edu

Antonio Solanas
Universitat de Barcelona
antonio.solanas@ub.edu

Resumen

Se presenta un modelo teórico que propone un doble mecanismo para entender cómo influye la motivación en el rendimiento académico basado en teorías motivacionales como la teoría del flujo y la teoría de la auto-determinación. El modelo propone un doble mecanismo en la relación entre motivación y rendimiento: primero, cuándo la motivación por las actividades que se desarrollan en clase es intrínseca, ciertos antecedentes (reto óptimo, metas claras, feedback adecuado) inciden significativamente en la experiencia de flujo que a su vez es determinante en el rendimiento; segundo, cuando la motivación por las actividades no es intrínseca, el rendimiento conseguido es función de la competencia percibida en la realización de dichas actividades. Se ha realizado un primer estudio empírico aplicando dicho modelo a estudiantes universitarios con resultados satisfactorios.

Motivación y rendimiento académicos

Uno de los principales determinantes del rendimiento es la motivación. Ello es así también cuando hablamos del rendimiento académico (e.g. Zimmerman et al., 1992). Por motivación se entiende la elección de ciertos comportamientos, la intensidad de dichos comportamientos y la persistencia en los mismos (Kanfer et al., 2008). La motivación, junto con las habilidades y competencias de la persona, así como ciertos elementos del contexto (e.g. condiciones físicas y materiales que faciliten la realización de la tarea) son considerados las claves para entender el desempeño en cualquier tarea. Por otro lado, el desempeño, como ejecución de la persona, es un determinante clave en los resultados que ésta consiga. Por ello, las relaciones entre motivación y rendimiento, en cualquier ámbito en el que se consideren (e.g. en el académico como haremos nosotros aquí), son claras y constituyen un fuerte interés en la investigación psicológica y pedagógica desde hace décadas (Pintrich y Schunk, 2006).

En esta comunicación se presenta un modelo teórico que propone un doble mecanismo para entender cómo influye la motivación en el rendimiento académico basado en teorías motivacionales como la teoría del flujo (*'flow theory'*; Csikszentmihalyi, 1975) y la teoría de la auto-determinación (*'self-determination theory'*; Deci y Ryan, 1985). Ambas teorías comparten su mayor interés por la motivación intrínseca, aún cuando la segunda, en sus desarrollos más

actuales, también contempla el que el comportamiento pueda estar motivado por el alcance de metas externas.

Es objetivo fundamental de esta investigación estudiar el rol que el tipo de motivación (intrínseca y extrínseca) juega en el rendimiento académico y cómo las prácticas docentes pueden incidir en la estimulación de dichas motivaciones. Y para ello se partirá de la consideración de la motivación como proceso dinámico que cambia a lo largo del tiempo, aspecto que quedará recogido en el diseño y, que sin duda, es novedoso en comparación con la investigación más tradicional en el área.

Dos rutas para entender las relaciones entre motivación y rendimiento: el papel moderador del tipo de motivación

Como decíamos, la motivación es un determinante clave del rendimiento. Pero las teorías actuales de motivación no insisten en que conviene diferenciar entre tipos de motivación. En este sentido, la diferenciación más asentada en la literatura acerca de tipos motivacionales es aquella que diferencia entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000). Como es sabido la primera se refiere a aquél tipo de motivación en el que el motor para hacer una actividad es el mero placer que produce el hacerla; por el contrario, en la motivación extrínseca el motor se traslada a la recompensa que la realización de dicha actividad lleva aparejada. Trasladado al contexto educativo lo anterior tiene una clara traducción para el alumno en clave de estar motivado por aprender (por el mero placer que produce el irse sintiendo más dominador de unos conocimientos) o por el aprobar (por conseguir la recompensa extrínseca que supone la nota obtenida). Como es también conocido las recompensas extrínsecas no necesariamente suponen la activación de la motivación extrínseca sino que ello sólo ocurre cuando se percibe una función controladora a dicha recompensas, pero si el alumno sólo ve la recompensas como una información acerca de cómo lo está haciendo la recompensa extrínseca es compatible con la experimentación de una motivación intrínseca.

Dicho lo anterior parece claro que las relaciones entre motivación y rendimiento van a ser distintas según de que tipo de motivación hablemos. En este sentido, el modelo que proponemos a continuación diferencia entre dos rutas, o dos formas de entender dicha relación, según se trate de un tipo u otro de motivación.

Así, en primer lugar, cuando la motivación por la actividad es intrínseca, es decir, es reconfortante para el alumno por el mero hecho de hacerla, ciertos antecedentes como el reto óptimo, unas metas claras y una retroalimentación adecuada inciden significativamente en la generación de la experiencia de *fluir*. Experimentar flujo supone que el alumno se halla en un estado de concentración total en la actividad y de un uso óptimo de sus recursos para la realización de las tareas. Experimentar este *fluir* es, a su vez, un determinante clave del posterior rendimiento. Dicho de otro modo, este primer mecanismo o ruta motivacional del rendimiento propone que cuando el alumno se halla interesado por la actividad y anticipa que la realización de la misma le producirá un disfrute en sí misma, es importante diseñar actividades docentes que reten al alumno, que tengan unas metas u objetivos claros a conseguir y que en el transcurso de la realización de la actividad reciba una retro-alimentación acerca de cómo lo está haciendo. Con estas condiciones el alumno se siente autónomo y siente que controla su propio proceso de aprendizaje. En estas condiciones el alumno experimenta sensaciones de *fluir* en su proceso de aprendizaje (e.g. control, dominio, concentración) lo que le conduce a obtener unos buenos resultados de rendimiento.

Pero, no siempre las actividades que se realizan en una clase resultan de interés para el alumno. En estas situaciones un segundo mecanismo o ruta puede conectar la motivación del alumno con su posterior rendimiento académico. En estos casos, cuando la motivación por la actividad no es intrínseca, el rendimiento conseguido es función de la competencia percibida en la realización de la actividad. Ahora las tareas en sí no son reconfortantes, estimulantes para el alumno y éste sólo se mueve por la recompensa que recibirá a cambio de hacer dichas actividades. En un contexto como el académico la principal recompensa extrínseca es la nota que el alumno puede obtener. En estos casos la clave ya no está en proveer de retos, en estimular la autonomía, etc., ahora se torna muy significativo el diseñar actividades que generen percepciones de competencia en el alumno. Actividades que el alumno vea que sabe hacer y con las que siente que crece en sus competencias. Cuando se alimenta su percepción en su competencia para hacer bien la tarea el alumno se siente también motivado y dicha motivación acaba incidiendo en su desempeño y en el posterior rendimiento académico.

Un último elemento importante del modelo teórico que estamos describiendo es que la consideración de la motivación intrínseca o extrínseca debe entenderse no como algo fijo y estable sino como un proceso que puede evolucionar a lo largo del tiempo. Es decir, que la orientación motivacional puede ir cambiando a lo largo de un proceso de aprendizaje (de más extrínseco a más intrínseco o al revés).

Figura 1: Modelo explicativo de las influencias de la motivación en el rendimiento académico.



Finalmente, nos gusta hablar de rutas en la relación entre motivación y rendimiento por cuando queremos transmitir la idea de que el interesado en incidir en el rendimiento de los alumnos (el docente, por ejemplo) tiene dos caminos distintos para hacerlo, dos alternativas. Dependiendo del tipo de motivación del alumno una u otra vía será más viable.

Primera puesta a prueba del modelo

Se diseñó una investigación longitudinal y utilizando datos de múltiples fuentes (cuestionarios y datos objetivos de rendimiento) para la puesta a prueba del modelo. Los resultados, aún siendo

provisionales por tratarse de una investigación todavía en marcha, ya revela resultados de interés.

Unos 200 alumnos pertenecientes a diferentes grados universitarios (Gestión y Administración Pública, Psicología, Relaciones Laborales) contestaron un cuestionario de motivación 10 veces a lo largo de un semestre (1500 registros). En cinco ocasiones el cuestionario se aplicó tras la realización de una clase de teoría, en las otras cinco tras la realización de una clase de prácticas.

El cuestionario, tipo Likert, indagaba niveles en antecedentes motivacionales (percepción de reto en la actividad, feedback recibido, claridad de metas), experiencia de flujo, competencia percibida en la realización de la actividad, y niveles de motivación intrínseca (interés y disfrute en la actividad).

También se valoró, en una sola ocasión, el desempeño subjetivo (medida de auto-informe sobre el desempeño a lo largo del semestre) y el rendimiento final (nota final obtenida en la asignatura). La participación fue voluntaria y se respetó el anonimato y confidencialidad de los datos. Los datos obtenidos, con una estructura multinivel (10 registros por cada estudiante) fueron analizados utilizando análisis de regresión jerárquico.

Los primeros resultados encontrados confirman la influencia significativa del doble mecanismo propuesto y el papel crítico de la motivación intrínseca para entender qué ruta es más efectiva. La primera ruta planteada por el modelo explica un porcentaje de varianza significativamente mayor que la segunda, aún cuando la influencia de la segunda ruta (i.e. de la competencia percibida en casos de motivación extrínseca) también es significativa.

Ello nos conduce a remarcar que si la tarea a realizar es motivante intrínsecamente para el alumno, preocuparse por la percepción de reto, feedback y claridad de metas es clave para explicar el rendimiento. Por el contrario, cuando la tarea a realizar no motiva intrínsecamente al alumno, la clave se traslada ahora a diseñar la actividad de tal forma que el alumno crea que puede hacerla con éxito (énfasis en su competencia percibida). El tipo de práctica docente (más teórico o más práctico) incide también de manera significativa en el interés despertado en la actividad (las actividades prácticas generan una mayor motivación intrínseca) lo que lleva a plantearnos el aconsejar que se diseñen actividades prácticas con el objetivo de estimular y alimentar la motivación intrínseca que es un determinante más potente en el rendimiento final.

Finalmente, otro de los resultados más significativos es que la motivación ha mostrado importantes fluctuaciones a lo largo del periodo evaluado (un semestre), encontrándose patrones de cambio diferentes. Por ejemplo, alumnos que no han cambiado en su orientación motivacional pero sí en su intensidad, alumnos que sí han cambiado en su orientación motivacional (de extrínseco a intrínseco o al revés), etc. El tamaño de la muestra no permite trabajar con conglomerados de este tipo de casuísticas pero es de esperar que los diferentes patrones tengan relación con el rendimiento final.

Conclusiones

Preocuparse por despertar el interés en el alumnado universitario es clave para estimular su motivación intrínseca. Pero ello en sí mismo no es garantía de unos buenos resultados académicos. Tras la estimulación de dicha motivación intrínseca es necesario diseñar actividades docentes que provean de sensación de reto, tengan unos objetivos claros para el

alumno y se proporcione un feedback adecuado. Para la generación de retos significativo es importante primero presente el nivel de competencias (habilidades y conocimientos) que ya dispone el alumno ajustando dicho reto a dichas competencias.

Por otro lado, también se puede ejercer una influencia significativa en el desempeño del alumno aunque éste no esté motivado intrínsecamente por la tarea. En estas situaciones la docencia debería enfatizar cómo diseñar actividades que hagan que el alumno va incrementando su percepción de competencia, es decir, sus creencias de que puede hacer dichas tareas con éxito.

Bibliografía

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determinaton in human behaviour*. New York: Plenum.

Kanfer, R., Chen, G. y Pritchard, R. (Eds.) (2008). *Work Motivation: Past, Present, and Future*. NY: Psychology Press.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation formacademic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo diseñar actividades retadoras para los alumnos?

¿Cómo averiguar si nuestros alumnos están intrínsecamente motivados o sólo les motiva 'aprobar' la asignatura (motivación extrínseca)?

¿Qué hacer cuando la motivación es fundamentalmente extrínseca?

¿Es la motivación intrínseca un determinante más fuerte en el rendimiento académico que la motivación extrínseca?

¿Puede cambiarse la orientación motivacional a lo largo de un semestre (pasar de un tipo de motivación a otra)? ¿Es la práctica docente un predictor de estos posibles cambios?

¿Hay patrones temporales a lo largo del semestre en la motivación del alumnado?

¿Hay algún tipo de patrón más estrechamente relacionado con el rendimiento final?