

AUTO-MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Alberto Martínez González

Escuela de Turismo de la ULL

Escuela Superior de Management

info@joseamartinez.com

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se fundamenta en el aprendizaje autónomo de competencias por parte del estudiante universitario. Una de las competencias críticas para la profesión y para la vida, que además es esencial para aprender, es la competencia de auto-motivación. Aunque la motivación y su relación con el rendimiento académico han sido objeto de varias investigaciones, en el presente artículo presentamos algunas novedades al respecto. En primer lugar, consideramos la motivación como una competencia de proceso que integra aspectos vinculados a cognición, emoción, conducta y relación. En segundo lugar, la investigación se enmarca en el EEES. En tercer lugar, además de la calificación media del estudiante como medida de su rendimiento académico, se han utilizado dos variables dependientes más: número de asignaturas suspendidas y número de asignaturas a las que el estudiante no se presenta. Los resultados demuestran que las acciones de auto-motivación que lleva a cabo el estudiante universitario en el contexto del EEES influyen en su rendimiento académico de forma moderada pero positiva, lo cual está en sintonía con los resultados de otras investigaciones que sugieren que el rendimiento depende de múltiples variables, no sólo de una o de dos. Las conclusiones pueden ser de gran interés para desarrollar competencias de auto-motivación en la Universidad e influir en el rendimiento académico del estudiante en el marco del EEES.

PALABRAS CLAVE

Auto-motivación, Competencia, Rendimiento académico

TITLE: Self-motivation and academic achievement in the European Space of Higher Education

ABSTRACT

The European Space of Higher Education (ESHE) is based on autonomous learning competences by the university student. Self-motivation is a very important competence for the profession and for the life, and also for study. Although the motivation and its relationship to academic achievement have been the aim of some investigations, this paper provides some new development. First, motivation is a competence process that integrates aspects linked to cognition, emotion, behavior and relationship. Secondly, this research places in the ESHE. Thirdly, besides the student average qualification as measure of his academic achievement, two more dependent variables have been in use: number of suspended subjects and number of subjects to which the student does not appear. The results show that self-motivation actions

that the university student do in the ESHE influence their academic achievement at a moderate but positive form, which is in tuning in with the results of other investigations, which suggest that the academic achievement depends on multiple variables. The conclusions are very interesting to develop self-motivation competences in the University and to influence the student academic achievement in the ESHE.

KEYWORDS

Self-motivation, Competence, Academic achievement

1.- Las variables que influyen en el rendimiento académico

Desde hace muchas décadas los profesionales de la educación y de la psicología se han esforzado por elaborar modelos completos y teorías para describir y predecir el rendimiento académico de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo, incluido el universitario. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en el desarrollo de competencias y en la adopción por parte del estudiante de un rol más activo y autónomo, ha cobrado de nuevo actualidad el estudio del rendimiento académico, tanto en lo que respecta a su definición y contenido como a su medición y predicción (Martínez, 2010a).

Numerosos estudios que han incluido cierto número de variables explicativas se han centrado en determinar cómo las variables personales (del profesor y del alumno), contextuales (especialmente vinculadas al ámbito familiar o del centro académico) y de la tarea (grado de dificultad, etc.) influyen en el rendimiento académico. No obstante, hemos de reconocer que han predominado los proyectos de investigación que han profundizado en las variables personales del estudiante. Entre los modelos que incluyen múltiples variables destacan los de Adell (2002), Martínez (2010a), Ramsden (2003) y Tejedor y García-Valcárcel (2007), entre otros muchos.

Por el contrario, otros proyectos se han centrado solamente en una o dos variables dependientes. Mencionamos a continuación algunos de estos trabajos:

- La voluntad del alumno (Kaczinska, 1965)
- Las capacidades y habilidades del estudiante (Muñoz, 1977).
- El lenguaje (Shum, 1999)
- Los hábitos de estudio (Sánchez, 1991)
- Las aptitudes (Paino, 993)
- Las atribuciones causales (Godoy y De la Torre, 2002)
- Los estilos intelectuales (Bermejo, 1999)
- Estrategias de aprendizaje (Lozano, 2001)
- Los estilos de aprendizaje (Martín, 2003)
- Los estilos de aprendizaje (Luz, 2006)
- La inteligencia emocional (Martínez, 2010b)
- La auto-estima (Gutiérrez, Camacho y Martínez, 2007)
- La motivación (Broc, 2000)

Respecto a la motivación, señalan Palmero (2005) y Romero y Pérez (2009) que las conductas – en nuestro caso las conductas académicas en la universidad - no ocurren de forma espontánea: son inducidas por motivos internos o por incentivos ambientales. Por tanto, la motivación constituiría el factor movilizador del propio comportamiento. Por otra parte, el sujeto puede influir en la motivación de los demás.

De la motivación se han aportado infinidad de definiciones, pero casi todos los investigadores coinciden en que constituye el conjunto de procesos cognitivos, afectivos, conductuales y

relacionales del estudiante implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Valle y González, 1996), procesos en los que el contexto también juega un papel decisivo, además de la voluntad. Por tanto, acorde con las propuestas del EEES, la motivación constituye una competencia.

Navarro y De Quijano (2003) conciben la auto-motivación como un proceso de auto-regulación asociado al esfuerzo, bien sea preventivo o de corrección de la desmotivación. Y aquel dependerá del establecimiento de metas y de la percepción de auto-eficacia por parte del estudiante, entre otras variables.

Investigadores como García et al. (2003) y Torrano y González (2004) afirman que los estudiantes que se auto-regulan (que se auto-motivan en definitiva) se caracterizan por:

- a) Planifican, organizan, controlan y evalúan, y en general dirigen sus procesos mentales, sus emociones, sus conductas-hábitos, su auto-observación.
- b) Usan estrategias cognitivas
- c) Se regulan emocionalmente y gestionan la ansiedad
- d) Tienen sentido de auto-eficacia.
- e) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo, siendo persistentes
- f) Usan estrategias profundas y significativas en lo que hacen: no son superficiales.
- g) Saben buscar y pedir ayuda.
- h) Buscan y gestionan sus recursos en el contexto, participando más allá de su actividad (son expansivos).
- i) Ponen en marcha estrategias volitivas para estar concentrados y esforzados, evitando distracciones internas y externas.

Son numerosas las investigaciones que se han centrado en determinar la relación entre motivación y rendimiento académico. Destacan los trabajos de Colmenares y Delgado (2008), Cordero y Rojas (2007), Lozano, García y Gallo (2000) y Martínez y Galán (2000). Sin embargo los enfoques han sido muy similares, especialmente de corte cognitivo y desde luego no han considerado a la motivación como una competencia intra-personal integrada, como un proceso de auto-regulación que involucra cognición, emoción, acción y relación, como antes hemos sugerido.

Respecto al rendimiento, éste constituye un concepto complejo, multidimensional y polémico que depende de múltiples factores personales, contextuales y de la tarea. La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo se han caracterizado por el uso – por no decir el abuso - de las calificaciones medias del estudiante como única medida del logro académico. Las calificaciones pueden constituir, efectivamente, un indicador fácil de calcular, de obtener y de utilizar, pero se ha discutido que realmente puedan sintetizar el logro académico, sobre todo en el marco del EEES, centrado en el aprendizaje de competencias (Martínez, 2010c).

En el contexto del EEES se están realizando estudios sobre el efecto aislado de alguna variable sobre el logro académico. Lundberg, Castillo y Dahmani (2008) han investigado el rendimiento académico considerando diversas variables explicativas (la motivación y la personalidad, entre otras) y el uso de metodologías online. Castaño-Muñoz (2010) por su parte se ha centrado en el impacto que la desigualdad digital tiene sobre el rendimiento. Ibabe y Jaureguizar (2007) en variables meta-cognitivas asociadas al uso de Internet y su relación con el rendimiento académico.

Aunque se han encontrado relaciones positivas y significativas – incluso lineales y causales - entre muchas de estas variables y el rendimiento académico, también ha habido contradicciones y sorpresas. Este ha sido el caso de las investigaciones que han intentado hallar la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico. En muchos casos el origen de esas contradicciones ha estado en la elección de un modelo de partida y en la metodología utilizada (Martínez, 2010a).

Por último, las investigaciones llevadas a cabo sobre la relación entre motivación y rendimiento académico han estado marcadas, como es lógico, por el paradigma vigente en psicología y en el contexto de la educación: cognición, conducta, etc. En la última década ha cobrado una gran importancia la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y en la actualidad, al menos en el contexto educativo de la Universidad, los proyectos giran en torno a las competencias.

Por otra parte, hoy tienen preponderancia los instrumentos y herramientas de investigación que efectivamente puedan ser útiles para obtener información acerca del grado en el que el estudiante es realmente competente, no sobre la percepción que el propio sujeto o los demás tengan acerca de ello, bien sea mediante la utilización de pruebas tipo Likert o la evaluación 360º, respectivamente.

El objetivo del presente trabajo es determinar la relación existente entre los procesos de auto-motivación que el estudiante universitario declara llevar a cabo y su propio rendimiento académico, medido a través de su calificación media del primer cuatrimestre de 2011. El estudio posee dos características que le diferencian de los estudios tradicionales y, al mismo tiempo, dos aportaciones novedosas.

Respecto a las primeras, en el presente estudio también se ha utilizado la calificación media del alumno universitario como medida de su rendimiento académico; y también se ha utilizado un cuestionario auto-informe para obtener información acerca de los procesos de motivación que el estudiante declara realizar. Aunque se ha seguido un enfoque conservador, lo cierto es que se ha logrado operatividad y se ha estado en la línea de otras investigaciones, incluso las oficiales o institucionales. Esto facilita la realización de comparaciones de resultados y conclusiones de los diferentes proyectos.

Las aportaciones novedosas del presente trabajo son las siguientes:

a) Frente a otros trabajos de investigación, que han estado centrados en la relación entre la motivación (entendida como motivación intrínseca/extrínseca) y el rendimiento académico, en el presente proyecto se ha asumido que la motivación constituye un proceso de regulación, una competencia que incluye aspectos cognitivos, afectivos, sociales y conductuales. De hecho, el cuestionario de auto-motivación utilizado fue elaborado bajo estas premisas, como veremos seguidamente.

b) La investigación se ha desarrollado en el contexto académico del EEES, y se ha asumido que, efectivamente, el estudiante universitario debe ser autónomo, responsable y hacerse cargo de sí. Precisamente por este motivo nos hemos centrado en la “auto-motivación” del alumno, en tanto que una competencia propiamente suya (preventiva y correctiva), no abordándose en la presente investigación, por tanto, la competencia del estudiante universitario para motivar a los demás.

c) Además de utilizar las calificaciones medias del estudiante en el primer cuatrimestre de 2011 (como medida del rendimiento académico), se han incluido dos variables dependientes más: número de asignaturas suspendidas por el alumno y número de asignaturas a las que el estudiante no se ha presentado en dicho cuatrimestre.

2.- Auto-motivación y rendimiento académico universitario en el marco del EEES

Método

a) Hipótesis

H1: Existe correlación positiva entre auto-motivación y rendimiento académico, y también negativa entre auto-motivación y número de asignaturas suspendidas y no presentadas. No obstante, la correlación será moderada, a tenor de los resultados de otras investigaciones que ponen de manifiesto que el rendimiento depende de múltiples factores, no sólo de uno o de dos.

H2: Determinados aspectos de la auto-motivación (cognición, relación, etc.) tienen mayor correlación que otros con las variables dependientes (rendimiento académico medio, número de suspensos y número de asignaturas no presentadas).

b) Variables

Variables dependientes:

Rendimiento medio: calificación media del primer cuatrimestre del curso 2010/2011

Número de asignaturas suspendidas en el primer cuatrimestre del curso 2010/2011

Número de asignaturas no presentadas en el primer cuatrimestre del curso 2010/2011

Variables independientes:

Auto-motivación: variables del proceso de regulación motivacional declarado por el estudiante

Variables complementarias:

Percepción del sujeto de su propio rendimiento

Percepción del sujeto de su grado de motivación

c) Contexto y participantes

La investigación se ha llevado a cabo en un centro universitario que imparte estudios de turismo, en el contexto del EEES. Se utilizó una muestra de 284 jóvenes estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años. Aproximadamente el 80% eran mujeres y el 20% hombres. La participación fue voluntaria y los estudiantes se identificaron mediante claves numéricas, manteniendo una estricta confidencialidad en el tratamiento y uso de los datos obtenidos, tal y como proponen algunos investigadores (Ruiz, Navarro, Torrente y Rodríguez, 2005).

d) Instrumentos

Para la recogida de datos sobre la auto-motivación declarada por el estudiante se utilizó la prueba AM-24 (Martínez, 2011). Se trata de un cuestionario tipo Likert de 24 ítems en el que el alumno responde marcando las casillas 1 a 5, según esté "muy en desacuerdo" o "muy de acuerdo" con el enunciado de cada ítem. El cuestionario AM-24 fue diseñado partiendo de la

base de que la auto-motivación constituye una competencia (integra cognición, emoción, relación y conducta) y puede ser preventiva y correctiva.

El instrumento posee una fiabilidad Alfa de ,90 y una elevada validez, tal y como se puso de manifiesto en su diseño y validación. En su elaboración inicial se obtuvieron 6 factores que incluyeron 24 ítems (Tabla 1). Los factores agrupan ítems relativos a relaciones, cognición, planificación, regulación, estrategias, cuidados, refuerzos y centrarse. A continuación se presentan los factores y sus ítems correspondientes:

Tabla 1
Factores e ítems de la escala AM-24

<u>Factores</u>	<u>Ítems que incluye</u>
Estrategias	Busco formas de mejorar como estudiante Organizo y gestiono el espacio para el estudio Creo o cuido el ambiente de estudio Utilizo técnicas y estrategias de estudio <u>Gestiono los materiales para el estudio: apuntes...</u>
Regulación	Creo en mis posibilidades como estudiante Adopto una actitud y una postura positiva Me concibo y percibo como un buen estudiante Pienso en positivo <u>Cambio las emociones negativas por otras positivas</u>
Planificación	Me fijo objetivos académicos Clarifico mis prioridades como estudiante Tomo decisiones académicas por mi mismo Me centro en terminar y cumplir lo previsto <u>Busco un sentido y un significado al estudio...</u>
Refuerzos	Busco refuerzos en el contexto: felicitaciones... Gestiono relaciones académicas con profesores... Uso diversos medios: Internet... <u>Busco ayuda/apoyo a de profesores y profesionales</u>
Cuidados	Me doy premios: descansos, salir Cuido mi aspecto físico o mi imagen <u>Cuido y selecciono a mis amistades</u>
Centrarse	Me concentro en lo académico <u>Me programo para el logro académico</u>

Los datos sobre el rendimiento académico y sobre el número de asignaturas que los estudiantes suspenden y a las que no se presentan se obtuvieron mediante consulta online de sus expedientes académicos. Para calcular el rendimiento medio se halló la nota media.

Por último, se le preguntó por escrito al estudiante, al mismo tiempo que se les aplicó el cuestionario AM-24, sobre su rendimiento percibido y su grado de motivación. El estudiante debía indicar un valor entre 1 y 10 (1=mínima; 10=máximo) en ambos casos.

e) Procedimiento

La escala, en la que se incluyeron las dos preguntas adicionales, se aplicó a los grupos de estudiantes durante las sesiones de clase. La lectura de las instrucciones, la explicación de las

dudas surgidas y la aplicación del instrumento tuvo una duración total de treinta minutos. En una semana se administraron todos los datos - incluidos los relativos al rendimiento - mediante software SPSS.

Resultados

La tabla 1 que sigue muestra que todas las correlaciones entre los procesos vinculados a la auto-motivación declarados por los estudiantes y su rendimiento medio real (calificación media del primer cuatrimestre de 2011) son positivas y significativamente moderadas. Lo contrario sucede respecto a las correlaciones entre auto-motivación y número de asignaturas suspendidas o no presentadas: todas las correlaciones son negativas.

Los datos de la tabla 2 demuestran que auto-motivarse centrándose en los estudios ($p=,257^{**}$), usando estrategias y técnicas de estudio ($P=,291^{**}$), planificándose y estableciendo prioridades ($P=,282^{**}$) y regulándose cognitiva y emocionalmente ($P=,241^{**}$) tiene un efecto positivo aunque moderado sobre la calificación media del estudiante. La búsqueda de apoyos y refuerzos, así como cuidarse social y personalmente, tiene una relación baja aunque en cualquier caso positiva ($P=170^{**}$ y $P=183^{**}$ respectivamente) con el rendimiento medio.

No planificar prioridades ($P=-,257^{**}$), no cuidarse ($P=-,244^{**}$) y no centrarse en el logro ($P=-,264^{**}$) constituyen procesos de auto-motivación que influyen de manera moderada y significativamente negativa en el hecho de no presentarse a los exámenes de las asignaturas. Del mismo modo, no cuidarse desde el punto de vista social y personal ($P=-,290^{**}$), no usar estrategias y técnicas de estudio ($P=-,248^{**}$) y no establecer planes ni prioridades ($P=-,196^{**}$) incide en el número de suspensos. Recordemos que a los estudiantes se les preguntó, mediante el cuestionario AM-24, en qué medida utilizaban dichas estrategias para prevenir la propia desmotivación o para intervenir ante ésta, no para obtener rendimiento académico.

Tabla 1
Correlación auto-motivación declarada y rendimiento académico

<u>Actuaciones declarada</u>	<u>Nota media</u>	<u>NP</u>	<u>Suspensos</u>
Uso de estrategias/técnicas de estudio	,291**	-,111	-,248**
Regulación cognitiva/emocional	,241**	-,116	-,194**
Planificación/prioridades	,282**	-,257**	-,196**
Búsqueda de refuerzos/apoyos	,170**	-,100	-,140*
Cuidados socio-personales	,183**	-,244**	-,290**
Centrarse en logro académico	,257**	-,264**	-,191**
Total de la escala AM-24	,340**	-,243**	-,296**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

N = 284

La tabla 2 muestra que, para el conjunto del instrumento AM-24, el uso de estrategias y procesos de auto-motivación, tanto a nivel preventivo como correctivo, repercute de manera positiva y significativa en el rendimiento medio efectivo del estudiante universitario ($P=,340^{**}$), y de manera negativa y significativa también en el número de asignaturas a las que el alumno decide no presentarse y las que suspende ($P=-,243^{**}$ y $P=-,296^{**}$). No obstante lo anterior, estos valores son moderado-bajos, especialmente en lo que respecta a las asignaturas suspendidas y a las que el estudiante universitario no se presenta.

Los resultados de la tabla 2 muestran una correlación positiva y significativa ($P=,626^{**}$) entre la propia percepción de su grado de motivación y su rendimiento académico percibido. Este

resultado nos sugiere que, en gran medida, los alumnos universitarios que se perciben motivados también se perciben con buen rendimiento, y viceversa. Al aumentar la percepción de estar motivado el rendimiento percibido también es mayor.

Por otra parte, existe también una correlación significativa y positiva entre el rendimiento percibido por el estudiante y la calificación media realmente obtenida por éste ($P=,533^{**}$). Es posible que esta correlación sea más elevada si tenemos en cuenta que al estudiante no se le preguntó acerca de su percepción sobre el rendimiento medio (calificación media), sino sobre su rendimiento en general. Este resultado nos sugiere la idea de que, en general, el estudiante que realmente obtiene un rendimiento académico medio determinado posee una percepción coherente acerca de ello.

Tabla 2
Correlaciones entre percepciones y realidades

Percepciones	Nota media	Estoy motivado	Total escala
Estoy motivado	,374**	1	,401**
Mi rendimiento	,533**	,626**	,275**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
N = 284

Los resultados de la tabla 3 ponen de manifiesto la existencia de correlaciones significativas y positivas, aunque moderadas, entre los procesos de auto-motivación (preventivos y de intervención) que el estudiante universitario declara realizar y su percepción acerca de su grado de motivación. Esto es así salvo en el caso de los procesos vinculados a “Cuidados socio-personales” ($P=-,005$). Estos resultados ponen de manifiesto la moderada pero positiva coherencia entre las declaraciones del estudiante respecto a su grado de motivación y las actuaciones en el ámbito de la motivación que afirma llevar a cabo.

La correlación entre los procesos de motivación y el rendimiento percibido y declarado por el estudiante poseen un patrón similar, lo que podría venir a corroborar que existe cierta coherencia entre las acciones preventivas y correctivas de motivación y el rendimiento percibido. Parece que el estudiante asocia actuaciones de motivación con grado de rendimiento: más actuaciones de motivación declaradas conllevan más rendimiento académico percibido.

Tabla 3
Correlación entre procesos de auto-motivación y percepciones

Actuaciones declaradas	Estoy motivado	Mi rendimiento
Uso de estrategias/técnicas de estudio	,320**	,246**
Regulación cognitiva/emocional	,347**	,207**
Planificación/prioridades	,380**	,285**
Búsqueda de refuerzos/apoyos	,268**	,093
Cuidados socio-personales	-,005	,009
Centrarse en logro académico	,356**	,330**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
N = 284

Por último, los datos de la tabla 4 se refieren a los estadísticos básicos: puntuación total por parte todos los sujetos, media y desviación típica. Queremos recordarle al lector que los seis grupos de actuaciones de motivación declaradas se corresponden con los factores hallados en

el diseño del cuestionario AM-24 (Martínez, 2011). De este modo, el valor de 6.231 puntos obtenidos por el “Uso de estrategias de estudio”, por ejemplo, se corresponde con las puntuaciones dadas por todos los sujetos (284) al conjunto de los 5 ítems que conforman ese factor.

Según los resultados incluidos en la tabla 4 el valor medio más elevado de las puntuaciones dadas por los estudiantes se corresponde con planificar y clarificar prioridades (M= 3,8), y el menor valor medio le corresponde a centrarse en el logro académico, Y todo ello al margen de la correlaciones que dichas actuaciones declaradas tengan con el rendimiento realmente obtenido y con la percepción del estudiante sobre su rendimiento y su grado de motivación.

Tabla 4
Datos estadísticos básicos

<u>Actuaciones declaradas</u>	<u>Total puntos</u>	<u>Media</u>	<u>DT</u>
Uso de estrategias/técnicas de estudio	6.231	3,4	0,78
Regulación cognitiva/emocional	6.598	3,6	0,65
Planificación/prioridades	6.886	3,8	0,73
Búsqueda de refuerzos/apoyos	4.888	2,6	0,59
Cuidados socio-personales	4.284	2,3	0,52
<u>Centrarse en logro académico</u>	<u>2.534</u>	<u>1,4</u>	<u>0,33</u>
Estoy motivado (1)	-----	7,5	1,32
Mi rendimiento (1)	-----	6,4	1,80
<u>Rendimiento medio</u>	<u>-----</u>	<u>6,6</u>	<u>1,10</u>

(1) El estudiante puntuaba entre 0 y 10 puntos
N = 284

Discusión y conclusiones

La primera conclusión que podemos extraer del presente trabajo es que las actuaciones que los estudiantes universitarios declaran llevar a cabo para prevenir la desmotivación o para intervenir cuando están desmotivados tienen un efecto positivo y significativo en su rendimiento académico (calificaciones medias del primer cuatrimestre). El efecto es negativo y también significativo en relación al número de asignaturas suspendidas y al número de asignaturas a las que no se presentan.

Los resultados obtenidos confirman la primera de las hipótesis planteadas: existe correlación positiva entre auto-motivación y rendimiento académico, y negativa entre auto-motivación y número de asignaturas suspendidas y no presentadas. La correlación es moderada, lo cual se ajusta a los resultados obtenidos en otras investigaciones, que ponen de manifiesto que el rendimiento académico depende de múltiples factores, no sólo de uno.

También se confirma la segunda hipótesis: determinados aspectos de la auto-motivación tienen más influencia que otros en el rendimiento académico medio, en el número de suspensos y en el número de asignaturas no presentadas. Por tanto, el peso o la importancia de los aspectos vinculados al ámbito cognitivo, afectivo, conductual y relacional es diferente, aunque todos ejercen una determinada influencia.

El estudiante “acierta” respecto a la percepción que posee de su propio rendimiento y respecto al rendimiento medio realmente obtenido. Como antes mencionamos, creemos que la coincidencia pudiera ser mayor de lo que muestran los resultados, pues al alumno NO se le ha

preguntado acerca de su rendimiento medio percibido (calificación media), sino sobre su rendimiento en general. Por tanto, en términos generales podemos afirmar que el estudiante sabe si su rendimiento es alto o bajo.

Por otra parte, los estudiantes universitarios son coherentes – aunque no sean conscientes de la relación – respecto a su grado de motivación declarado y su rendimiento también percibido: más motivación percibida acompaña a más rendimiento percibido (según sus propias declaraciones), y viceversa. También más rendimiento académico realmente obtenido.

Podemos concluir que la escala AM-24 utilizada constituye una razonable medida del grado en que son eficaces las actuaciones de motivación que el estudiante declara llevar a cabo, por como repercuten en su motivación percibida, pues existe una correlación positiva y significativa (aunque moderada) entre el grado de motivación que el estudiante declara poseer (en una pregunta independiente del cuestionario) y la puntuación total de la escala.

Los resultados obtenidos también ponen de manifiesto que, en el contexto del EEES, el desenvolvimiento autónomo y responsable del estudiante mediante el despliegue de actuaciones estratégicas, de regulación, de cuidado y de apoyo/refuerzo - para auto-motivarse y para prevenir la desmotivación - constituye una forma de adaptación en relación a la propia motivación del estudiante y a su rendimiento.

También podemos afirmar que los procesos descritos para prevenir e intervenir ante la desmotivación constituyen una genuina “competencia para la motivación”, pues integran aspectos vinculados al saber/cognición, al hacer/conducta y al ser/actitudes, que implican un desenvolvimiento eficaz del estudiante universitario en un contexto determinado. En nuestro caso se refiere al hecho de motivarse y rendir académicamente en el marco del EEES

Se confirman los resultados de otras investigaciones acerca de la motivación en el contexto académico universitario. En primer lugar, obtienen mejor rendimiento académico aquellos estudiantes que poseen estructuras de motivación de logro asociadas a procesos estratégicos de estudio más centrados y profundos, menos superficiales si se prefiere. En segundo lugar, se confirman los resultados de otros investigadores como García et al. (2003) y Torrano y González (2004), quienes afirman que los estudiantes que se auto-motivan en el proceso de aprendizaje se caracterizan por:

- a) Poseen meta-cognición: planifican, organizan, controlan-evalúan y dirigen sus procesos mentales, sus emociones, sus conductas-hábitos, su auto-observación.
- b) Usan estrategias cognitivas.
- c) Poseen ciertas creencias motivacionales (intrínsecas y extrínsecas) y emociones adaptativas respecto a sí mismo y a la tarea (entusiasmo, gozo, satisfacción, etc.).
- d) Tienen sentido de auto-eficacia.
- e) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo, siendo persistentes.
- f) Usan estrategias profundas y significativas en lo que hacen: no son superficiales.
- g) Saben buscar y pedir ayuda.
- h) Buscan y gestionan sus recursos en el contexto, participando más allá de su actividad (son expansivos).
- i) Ponen en marcha estrategias volitivas para estar concentrados y esforzados, evitando distracciones internas y externas.

Bibliografía

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Bermejo, M. R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 33-46.
- Broc, M. A. (2000). Auto-concepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O.: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría, 18(1), 119-146.
- Castaño-Muñoz, J. (2010). Digital inequality among university students in developed countries and its relation to academic performance. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1). Consultado el 6 de junio de 2011 en: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_castano/v7n1_castano.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación*, 3(5), 179-191.
- Cordero, F. y Rojas, B. (2007). Motivación, autoestima y rendimiento académico. *Educare*, 11(2), 20-44.
- García, M. C. et al. (2003). La motivación laboral de los jóvenes en su primer empleo. *Psicothema*, 15(1), 109-113.
- Godoy, A. y De la Torre, C. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 39(1), 597-601.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables meta-cognitivas y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 59-75. Consultado el 5 de junio de 2011 en: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>.
- Kaczinska, M. (1965). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lozano, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 7, 203-216.
- Lozano, L. M., García, E. y Gallo, P. (2010). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Lundberg, L., Castillo, D. y Dahmani, M. (2008). Do online students perform better than face-to-face students? Reflections and a short review of some empirical findings. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(1). UOC. Consultado el 9 de junio de 2011 en: http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/eng/lundberg_castillo_dahmani.pdf.
- Luz, B. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 13, 441-460.
- Martín, F. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, 81, 99-110.

- Martínez, J. A. (2010a). *Relación de la inteligencia emocional con otras variables personales del alumnado y con los logros académicos en estudiantes de centros privados de enseñanza universitaria*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Martínez, J. A. (2010b). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(18). Consultado el 3 de junio de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg2.htm>.
- Martínez, J. A. (2010c). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de educación*, 2(18). Consultado el 7 de junio de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2011) Diseño y validación de cuestionario de auto-motivación AM-24 en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(27). Consultado el 5 de junio de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/jamg.htm>.
- Martínez, J. R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11(19), 35-50.
- Muñoz, A. (1977). *Valoración del rendimiento de centros docentes de EGB. VI Plan de Investigación Educativa*. Extremadura: ICE-CIDE-MEC.
- Navarro, J. y De Quijano, S. (2003). Dinámica no-lineal en la motivación en el trabajo: propuesta de un modelo y resultados preliminares. *Psicothema*, 15(4), 643-649.
- Paino, S. G. (1993). Incidencia predictiva de las variables intelectuales en el rendimiento académico durante el periodo inicial de escolarización. *Aula abierta*, 61, 65-78.
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *REME*, 8, 210-223.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista iberoamericana de educación*, 50(5), 74-87.
- Ruiz, J. A., Navarro, J. M., Torrente, G. y Rodríguez, Á. (2005). Construcción de un cuestionario de creencias actitudinales sobre el comportamiento suicida: el CCS-18. *Psicothema*, 17(4), 684-690.
- Sánchez, J. C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP: un estudio comparativo. *Revista complutense de educación*, 2(1), 43-68.
- Shum, G. (1990). Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio predictivo. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 69-80.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*. 342, 419-442.
- Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la organización. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Valle, A. y González, R. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-56.