

PROCESOS MOTIVACIONALES Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. UN ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN INICIAL DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Antonio BERNAL GUERRERO
Antonio R. CÁRDENAS GUTIÉRREZ
Universidad de Sevilla

Resumen. Vivimos una época de significativos cambios en la enseñanza universitaria. Un nuevo paradigma educativo se centra en la persona del que aprende y no en la de quien enseña. Pasamos de una pedagogía centrada en la enseñanza a una pedagogía centrada en el aprendizaje. En este sentido, todos los elementos relacionados con un óptimo aprendizaje resultan de enorme interés.

En este estudio tratamos de reflejar las causas de la elección de los estudios universitarios de Pedagogía por parte del alumnado, al mismo tiempo que procuramos mostrar cómo esa elección constituye una variable importante para el dinamismo efectivo de los procesos motivacionales y las expectativas y conductas más claramente vinculadas a los mismos.

Palabras clave. Motivación humana, educación universitaria, aprendizaje, estudios de pedagogía, teoría de la educación

Abstract. We live an epoch of significant changes in the university education. A new educational paradigm centres on the student and not on the teacher. We go on of a pedagogy centred on the instruction to a pedagogy centred on the learning. In this respect, all the elements related to an ideal learning ensue from enormous interest.

In this study we try to reflect the reasons of the election of the university studies of Pedagogy on the part of the student body, at the same time as we try to show how this election constitutes an important variable for the effective dynamism of the motivation and the expectations and conducts more clearly linked to the same ones.

Key words. Motivation humanizes, university education, learning, studies of pedagogy, theory of education.

1. UN CONCEPTO COMPLEJO: LA MOTIVACIÓN

El concepto de motivación es un término que ha sido objeto de reflexiones filosóficas, éticas, morales y científicas, desde la antigüedad clásica hasta la actualidad. El origen de la palabra motivación proviene de *moveo, movere, movi, motum* que significa mover. De este verbo deriva el adjetivo activo “motor” que, igual en latín que en castellano designa a aquel o aquello que mueve. La palabra *motivus* fue usada por primera vez por Calcidio, un traductor de Platón, en el siglo IV de nuestra era. Nació como adjetivo, con el significado de “propio para mover”, “relativo al movimiento”, “móvil”. Se sustantivó definitivamente el adjetivo, y de ahí se pasó a formar el verbo *motivar* y de él obtuvimos finalmente el sustantivo *motivación*. Sin olvidar las raíces latinas del concepto, hace relativamente poco tiempo que se introdujo el concepto en el ámbito de la Psicología como observamos en el “*Dictionary of Philosophy and Psychology, que se publicaba en el Reino Unido periódica-*

mente y en el que no aparece ningún artículo referido a motive hasta la revisión de 191 (Mora, 1987, 5).

Este nuevo concepto psicológico ha tenido un amplio campo de estudio dentro de la psicología dando lugar a una variada gama de definiciones, sirva como ejemplo las que nos proporcionan los siguientes autores. Young (1961, 24) nos dice que *“podría definirse, de modo general, el estudio de la motivación como una búsqueda de los determinantes (todos los determinantes) de la actividad humana y animal”*. Gardner Murphy (1947, 991) considera que la motivación es el *“nombre general que se da a los actos de un organismo que estén, en parte, determinados por su propia naturaleza o por su propia estructura interna”*. Por otro lado, Maier (1949, 93) utiliza el término motivación para *“caracterizar el proceso que determina la expresión de la conducta e influye en su futura expresión por medio de consecuencias que la propia conducta ocasiona”*. Por último, Hebb (1949, 172) explica que la motivación hace referencia *“1) a la existencia de una secuencia de fases organizadas, 2) a su dirección, contenido y 3) a su persistencia en una dirección dada o a su estabilidad de contenido”*.

Estas definiciones son un atisbo de los inicios del estudio de la motivación dentro de la Psicología, y que más tarde, debido al amplio campo de estudio que ha surgido en torno a él, derivado en varias teorías, que estudian la motivación desde su perspectiva concreta.

Para los conductistas la motivación es un producto resultante de las necesidades fisiológicas del ser humano (hambre, sed, sueño, sexo, entre otras). Ellos argumentan que las necesidades básicas, una vez que aparecen, crean un estado de tensión en el organismo que energiza su conducta y la orienta en la búsqueda de cualquier elemento del ambiente que le permita satisfacerla; una vez que la necesidad ha sido gratificada, la tensión disminuye y desaparece para dar origen a otra necesidad que buscará ser satisfecha.

Para los teóricos cognoscitivistas, la motivación es el producto, no de la presencia de una necesidad fisiológica o de un evento externo (refuerzo o castigo), sino el producto de la interacción que el individuo haga de dicha necesidad y de ese evento. Para los cognoscitivistas son nuestros pensamientos los que originan y determinan la motivación.

Los teóricos humanistas aceptan que la motivación es producto de necesidades biológicas pero aseguran que éstas no son las únicas que son capaces de motivar las conductas de los seres humanos. Ellos agregan a las necesidades básicas, la necesidad innata que presenta cada individuo de explorar sus potencialidades (autorrealización).

Para los psicoanalistas la motivación es un concepto psicofísico, que incluye tanto las necesidades primarias (destacándose entre ellas las relacionadas con autopreservación de la especie, como lo son el hambre y el sexo), como las elaboraciones inconscientes que cada sujeto realiza respecto a dichas necesidades.

Existe una variada gama de definiciones y teorías sobre qué es la motivación. De ahí que se nos plantee un grave problema para su conceptualización y estudio, como vemos en las siguientes cuestiones:

“¿Cuántos motivos actúan en una persona?, ¿Cómo se combinan los motivos cuando actuamos?, ¿lo hacemos por una sola razón o por varios intereses?, ¿se trata de un proceso jerarquizado en diferentes niveles?, ¿Cuál es la validez y fiabilidad de instrumentos tan dispares como un cuestionario, el análisis de un relato, de una lámina, etc...?, ¿Algún de los instrumentos que fatigosamente ha construido la psicología mide algo tan difícil como la energía, la activación y la orientación motivacional?” (Huertas, 2001, 49-50).

Para la Psicología, el concepto de motivación presenta múltiples acepciones, dependiendo de la corriente teórica que se siga a la hora de establecer una definición de la misma, pero lo cierto es que, sea cual sea, el enfoque que se adopte, todos coinciden en que la motivación es un constructo psicológico; es decir, todos concuerdan en la idea de que la motivación es una inferencia de los teóricos de la conducta y no un hecho tangible, es un término especulativo que se formula con referencia explícita a fenómenos observables, es un concepto hipotético que explica un proceso mediador inobservable directamente traduciéndolo en conductas susceptibles de ser percibidas a través de los sentidos. Aun cuando la motivación no es un fenómeno que se pueda observar directamente, su existencia se infiere a partir de una diversidad de conductas observables. Consecuentemente, la palabra motivación es un intento por explicar un fenómeno que reside en la profundidad de la psique humana; allí donde la metodología analítica del científico no accede de manera directa. En la motivación se percibe “*el componente energético del ser humano, lo que le empuja y le dirige, algo que no es tangible ni siempre evidente*” (Huertas, 2001, 47). Pero que le sirve a la persona para dilucidar la realidad, para “*anticiparse*”, para formar sus proyectos existenciales y vivir originariamente hacia el futuro imaginándose en él.

2. EL PROCESO MOTIVACIONAL

El día a día de las personas es dinámico, lleno de actividades y proyectos. Todos estamos en continuo devenir, ya que la vida es proyecto. Toda persona intenta siempre ser algo que puede y quiere, y hasta las personas más perezosas hacen una serie constante de actividades. ¿Por qué nos movemos, actuamos, nos interesamos por las cosas y nos inquietamos sin cesar?, ¿qué es lo que motiva a alguien a hacer algo?, ¿cuáles son los determinantes que incitan el comportamiento? Se puede decir que cualquiera que pretenda responder a estas cuestiones está intentando explicar el proceso motivacional. Sin embargo, para realizar dicha explicación se requiere una descripción de sus componentes, fuentes y la exposición del proceso motivacional con características propias.

Consideramos al igual que Luis Álvarez (1998) que los componentes del proceso motivacional son los siguientes: motivos, metas, percepción de la competencia, atribuciones. El concepto de motivo es difícil de definir, pues se confunde con otros conceptos del proceso motivacional, y además tiene poco sentido delimitarlo dentro del esquema de acción en el que se incluye. Sin embargo, creemos que es necesario aclarar lo que significa este concepto y para ello nos servimos del Diccionario de la RAE y en el que se nos dice que motivo es un movimiento enérgico de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa. En definitiva, defendemos “*que un motivo se refiere a un conjunto de pautas para la acción, emocionalmente cargadas, que implican la anticipación de una meta u objetivo preferido*” (Huertas, 2001, 56).

Según Madsen (1980), existen dos clases de motivos como son: por un lado, *motivos primarios* que están relacionados con la supervivencia de la especie y del sujeto. Y por otro lado, los *motivos secundarios* que se relacionan con el desarrollo general de la persona.

El término *meta* está relacionado con otros vocablos como objetivos, finalidades, etcétera, lo cual hace difícil desvelar su significado. Las metas son un elemento fundamental para pronosticar la conducta y se establecen según el significado social que tengan, el valor que se les dé, la dificultad que tenga conseguirlas, etc... Según González Cabanach (1996) se

agrupan en metas relacionadas con la tarea, la valoración social, con el sujeto. Ahora y más concretamente siguiendo a Dweck (1986) dentro del campo educativo, nos encontramos con *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento*. Las primeras hacen referencias a personas que quieren aprender significativamente y se implican bastante en el contenido, profundizan en su comprensión al máximo e intentan establecer relaciones o interconexiones con conocimientos previos. En las metas de rendimiento la persona tiene como objetivo demostrar su competencia y obtener juicios positivos de los mismos.

El tercer componente es la *percepción de la competencia*. Consiste en el conocimiento que tiene cada sujeto de sus propias habilidades y aptitudes, por lo tanto, la autopercepción de habilidad es el elemento de vital importancia en el ámbito educativo, pues dependiendo de la percepción positiva o negativa que tenga de sus competencias así será su interés por el proceso de aprendizaje. Según Harter (1992) la percepción de la competencia depende de la clase de motivación que tenga el sujeto y de la apreciación sobre la competencia que proyectan las personas que le rodean, y según sea la relación entre esos dos componentes tendrá una determinada percepción de la competencia. Además, los pensamientos sobre las capacidades propias de cada sujeto influyen en su rendimiento académico, en la motivación por el esfuerzo en aprender, en las estrategias de aprendizaje y en la forma de procesar la información y generar nuevos conocimientos.

Para finalizar con los componentes nos encontramos con las *atribuciones*, concepto generado por Weiner (1985) y que tiende a explicar la valoración que hacemos de nuestras acciones clasificándolas como éxito o como fracaso, por lo tanto, las atribuciones hacen referencia a cómo los sujetos procesan la información que reciben y, dependiendo de la valoración de la información, el sujeto realizará atribuciones adaptativas o desadaptativas que influirán positiva o negativamente en la motivación de la personas hacia los estudios.

El segundo pilar en el que se sustenta el proceso motivacional son las *fuentes de la motivación* (Palmero, 2002, 43-45), que se refieren al origen de los estímulos que hacen que un individuo se active. Las fuentes pueden ser categorizadas como *fuentes internas* y *fuentes ambientales*. Por un lado, dentro de las fuentes internas tenemos que mencionar los términos de filogénesis, ontogénesis y variables psicológicas: la filogénesis hace referencia a los aprendizajes que la especie humana ha adquirido debido al proceso de evolución, por tanto podemos mantener ciertos motivos que tienen que ver con la supervivencia de la especie. La ontogénesis hace referencia al bagaje de cada persona a lo largo de su vida, lo que hace que tenga una motivación hacia ciertas cosas o eventos, y no hacia otros. Destaca que desde esta motivación/desmotivación el sujeto construirá juicios de valor sobre lo que le es grato o ingrato –como ejemplo véase el trabajo de Langlois (1994)–. Las variables psicológicas hacen referencia a que cada persona es diferente en sus motivaciones y, por tanto, nos vemos atraídos hacia ciertos eventos que no tienen que ser los mismos en todas las personas.

Por otro lado, las fuentes ambientales tienen que ver con los elementos ambientales externos que ejercen una influencia sobre el sujeto. Son los refuerzos que motivan la conducta y dependiendo de la clase de refuerzo, la cantidad, la calidad y la frecuencia del refuerzo así se incentivará o inhibirá una determinada conducta. Así pues, del concepto de fuentes internas y ambientales extraemos dos clases de motivación como son: la *motivación externa* que se refiere a los incentivos externos que motivan al sujeto y la *motivación intrínseca*

que hace referencia a la acción que proviene de factores internos como son: los intereses, valores, actitudes, expectativas, pensamientos.

Llegados a este punto, es fácil desvelar que en el discurso que estamos realizando tenemos la consideración de la motivación como algo dinámico, procesual, que fluye a lo largo de nuestro quehacer diario. Consecuentemente, defendemos con Deckers (2001) su esquema sobre el proceso de motivación, y en el que diferencia tres elementos: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada.

Con *elección de objetivo* explicamos qué motivos quiere satisfacer el sujeto y qué metas se propone para satisfacerlos, es decir, se presenta un evento que pone en marcha una necesidad o motivo, y a ello, se le une la energía necesaria para conseguirlo.

El *dinamismo conductual* es el proceso que lleva a cabo el sujeto para conseguir la meta que se ha propuesto, o lo que es lo mismo, el dinamismo conductual se refiere a todas las acciones motivadas en las que el sujeto se involucra para satisfacer un motivo. Para saber hasta qué punto el sujeto está motivado podemos observar tres rasgos característicos, tales como: la frecuencia, la intensidad y la duración. La frecuencia es el número de veces que la persona se involucra en una actividad para conseguir la meta propuesta. La intensidad es el grado hasta el cual se despierta la energía, es decir, la fuerza con la que emprende las actividades. La duración se refiere al grado de permanencia de la energía en el tiempo.

Se refiere a la *finalización y el control* sobre la acción realizada cuando la persona una vez concluida la conducta evalúa el objetivo conseguido con las diferentes acciones que ha estado realizando. Por consiguiente, la persona en esta fase realiza un proceso en el que trata de conocer si le han servido pertinentemente las conductas para volverlas a utilizar o por el contrario inhibe esas conductas, ya que no le han servido para conseguir las metas propuestas.

Para terminar con este apartado exponemos una serie de pasos que nos especifica Palmero Francesc (2002), y que forman parte de su nueva propuesta sobre el proceso motivacional:

1. *Ocurrencia o aparición del estímulo.* Se requiere la presencia de un estímulo que sea capaz de desencadenar el proceso motivacional. Ese motivo puede ser interno o externo.
2. *Percepción del estímulo.* Es un aspecto importante, pues la ausencia de la percepción impide el inicio del proceso motivacional. La no existencia de percepción consciente suprime la posibilidad de que un individuo note la existencia del estímulo y se sienta motivado para llevar a cabo una acción apropiada.
3. *Evaluación y valoración.* La evaluación es el análisis de las características de las metas que puede intentar conseguir, considerando los puntos positivos y negativos que tiene para alcanzar dichos objetivos. La valoración es la satisfacción que le asigna a cada uno de los objetivos conseguidos.
4. *Decisión y elección de la meta.* El valor del objetivo y la expectativa de conseguirlo son los factores relevantes para entender cuál de los eventuales objetivos disponibles se convierte en la meta que tratará de alcanzar un individuo.
5. *La dirección.* Empieza a manifestarse en el momento en el que tienen lugar los procesos de evaluación y valoración. La dirección dentro del proceso motivacional tiene dos posibilidades. Por un lado, la dirección relacionada con la elección del objetivo, y por otro lado, la dirección relacionada con la elección de las conductas instrumentales que llevarán al individuo hacia el objetivo.

6. *Control del resultado.* Se trata de cotejar las conductas instrumentales entre la situación actual y la situación futura que se desea conseguir para saber si las incongruencias van desapareciendo.

3. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico y los factores que inciden en el mismo presentan una inequívoca importancia a la hora de medir la motivación, que incidirá de manera decisiva en el abandono o permanencia dentro de la educación superior. Empero, antes de adentrarnos en la descripción de los factores del rendimiento académico, creemos conveniente realizar una revisión de las distintas teorías que lo estudian para así conocer mejor el concepto en el que nos adentramos, para ello nos basamos en el esquema de las teorías sobre éxito-fracaso académico y abandono realizado por Álvarez Rojo (1999) y que presentamos a continuación.

Perspectiva	Presupuestos	Postulados de las diferentes teorías
Psicológica	Ahondan bien en los componentes intelectuales o bien en los relativos a la personalidad, motivación, etc.	Resaltan el papel de las habilidades intelectuales para hacer frente a las exigencias y cambios que tienen lugar en la Universidad. Se centran en el papel que la personalidad, la motivación y otras características disposicionales juegan al influenciar la habilidad y/o voluntariedad del alumno para hacer frente a los problemas de la vida universitaria.

<p>Sociales</p>	<p>Se considera que el problema del éxito o fracaso en la Universidad está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad (status social raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades).</p>	<p>El fracaso en la Universidad sería parte de un proceso de estratificación social que hace posible que subsista la desigualdad social; de igual modo, los mejores predictores de ese fracaso serían el status social del alumno, su raza y sexo. Consideran que variables tales como el status social y la raza no son definitorias del éxito o el fracaso en la Universidad. Son más bien un conjunto de atributos individuales y organizativos los que influyen directamente en su habilidad para competir en la arena universitaria.</p>
<p>Económicas</p>	<p>Hunden sus raíces en las teorías económicas sobre las capacidades educativas.</p>	<p>Plantean que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la Universidad no difieren, en esencia, de otras decisiones económicas que tienen que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de registros económicos.</p>
<p>Organizativas</p>	<p>Se considera que el abandono es una consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción de los alumnos.</p>	<p>Consideran que el abandono universitario es tanto, si no más, un reflejo del hacer institucional que de la propia conducta del alumno.</p>

Interaccionistas	Presuponen que la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la universidad refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales.	Explican la interacción entre individuo y ambiente en términos de la socialización del estudiante y su ajuste personal. Postula que la permanencia en la Universidad es una función del emparejamiento entre la motivación del individuo y la habilidad académica, de una parte, y las características académicas y sociales de la institución, de otra. Plantean que las intenciones se desarrollan a través de un proceso por el que determinadas creencias hacia una institución darían lugar a ciertas actitudes hacia la misma y esas actitudes, a su vez, serían las que conforman las intenciones de permanecer o abandonar la universidad.
------------------	--	--

Tabla 1. Teorías sobre éxito-fracaso académico y abandono.

Por otra parte, el éxito o fracaso en el contexto universitario depende de varios factores que se agrupan de distinta forma según el autor que los estudie (Marín, 2000). Latiesa nos dice que los factores se podrían clasificar en: aspectos individuales, aspectos estructurales de la oferta educativa, aspectos vivenciales de los alumnos, aspectos coyunturales del mercado de trabajo y aspectos institucionales del centro universitario. González Tirados hace una agrupación en factores inherentes al alumno, factores inherentes al profesor y factores inherentes a la organización académica universitaria.

Algunas investigaciones concluyen en las siguientes variables individuales (Marín Sánchez 2000):

1. En primer lugar, que la tendencia a atribuir los resultados académicos a factores internos (capacidad y esfuerzo), así como el hecho de disponer de un autoconcepto académico positivo, influyen positiva y significativamente en la activación de un estado motivacional de tipo intrínseco (metas de aprendizaje).
2. En segundo lugar, que el rendimiento académico se encuentra determinado directamente por la imagen que el alumno tiene como estudiante y por el hecho de que el alumno se responsabilice de sus resultados académicos anteriores.

3. En tercer lugar, la influencia positiva y significativa de las metas de aprendizaje sobre las estrategias de aprendizaje significativo.
4. En cuarto lugar, la influencia negativa y significativa de la motivación de logro sobre las estrategias de aprendizaje significativo. Por tanto, cuanto mayor sea el autoconcepto del estudiante y la tendencia a atribuir sus resultados a causas internas mayor será también su rendimiento, y a la inversa.
5. En quinto lugar, que la motivación de logro influye directa, positiva y significativamente sobre el rendimiento, incluso, se puede afirmar que su influencia es más fuerte que la que ejercen las estrategias de aprendizaje significativo.
6. En último lugar, el efecto directo, positivo y significativo de las atribuciones al esfuerzo sobre las estrategias de aprendizaje significativo, es decir, el confiar en el esfuerzo de uno mismo constituye un factor importante para la puesta en marcha de este tipo de estrategias.

4. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este estudio hemos tenido la intención de conocer las causas de la elección de la Licenciatura de Pedagogía por parte del alumnado, y cómo esa elección va a conformar una variable bastante significativa a la hora de que los alumnos/as pongan en marcha los procesos motivacionales para realizarla. Además, consideramos que la elección de unos estudios superiores es una cuestión tan importante en la trayectoria de cualquier alumno/a que es un punto determinante que conformará su experiencia dentro de la Facultad, así como sus metas a corto y largo plazo.

En definitiva, en este estudio nos centramos en los motivos por que los alumnos están en la Licenciatura de Pedagogía y cómo esos motivos influyen en su experiencia como estudiantes y en sus futuras perspectivas profesionales como pedagogos.

Nuestro estudio se dibuja dentro de la investigación cualitativa. A su vez, concretamos el presente estudio dentro del enfoque fenomenológico o interpretativo, ya que nuestra finalidad es intentar comprender los fenómenos educativos, gracias al análisis de las percepciones de las personas que se encuentran en la realidad educativa.

La recogida de los datos se ha realizado a través de técnicas directas o interactivas, y más concretamente, pasando un cuestionario con preguntas abiertas a 160 alumnos/as de la asignatura de *Teorías del Currículum y de la Institución Escolar* que se encuentran en el primer curso de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Sevilla durante el año académico 2002/03.

1. ¿Por qué estás en Pedagogía?
2. ¿Qué expectativas profesionales tienes a corto y largo plazo?
3. ¿Cuál es tu experiencia en la Facultad de Pedagogía hasta el momento?

El análisis de los datos generados ha sido un proceso cíclico que se ha realizado mediante tareas de reducción basadas en la codificación inductiva de las respuestas a las preguntas realizadas. A lo largo de la lectura de las respuestas dadas por los alumnos/as hemos creado las diferentes categorías, las cuales se han ido revisando según íbamos avanzando en el análisis de las diferentes respuestas dadas por los alumnos, obteniendo finalmente un sistema de categorías que nos va a servir para conceptualizar las experiencias del alumnado.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Comenzamos la presentación de los resultados, a través de un esquema de las categorías que hemos analizado en las preguntas realizadas al alumnado. Desde las mismas analizaremos el porcentaje de alumnos/as que se encuentran en cada una de las categorías. A su vez, expondremos desde la perspectiva de los alumnos/as sus pensamientos sobre los motivos, las expectativas de futuro y las experiencias que están teniendo en la Facultad de Pedagogía.

Preguntas	Categorías
¿Por qué estás en Pedagogía?	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado motivado. • Alumnado desmotivado
¿Qué expectativas tienes a corto y largo plazo?	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta pública. • Iniciativa privada.
¿Cuál es tu experiencia en la Facultad de Pedagogía hasta el momento?	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia positiva. • Experiencia negativa. • Experiencia ambivalente.

Tabla 2. *Árbol de categorías.*

5.1. ¿Por qué estás en Pedagogía?

Ante esta pregunta el alumnado del primer curso de Pedagogía se puede dividir en dos grandes grupos, como son: por un lado, alumnado motivado, es decir, sujetos que tienen interés por la educación en general, por la carrera, por los jóvenes con dificultades sociales etc. Por otro lado, alumnado desmotivado, aquel que se encuentra dentro de la Licenciatura de Pedagogía porque no tenía nota de acceso para los estudios superiores que se deseaban y al final ha tenido que escoger Pedagogía. Los porcentajes de alumnos/as en cada categoría los presentamos en el siguiente cuadro.

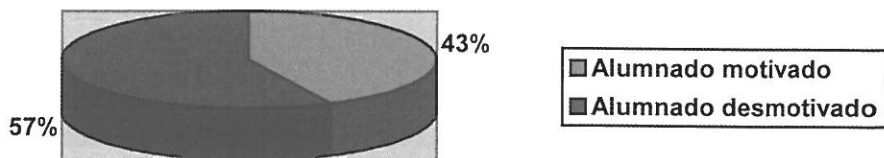


Fig. 1 *Categoría alumnos/as motivados-desmotivados.*

Dentro de los alumnos/as motivados nos encontramos diversos motivos específicos por los que han escogido la Licenciatura de Pedagogía. Éstos se pueden clasificar en tres grandes subcategorías: me gusta/interesa la Licenciatura de Pedagogía, me gusta la educación, me gusta educar a niños y ayudar a jóvenes en situación de riesgo social. Como comprobamos en sus respuestas.

“Estoy en Pedagogía porque es la carrera que quería hacer. Después de saber la nota de selectividad (...) no me lo pensé dos veces y me matriculé...”

“... me gusta mucho todo lo relacionado con la educación; niños pequeños, docencia...”

Por último, tenemos una amalgama de motivos que van desde que les gustan las asignaturas hasta completar su formación en Jardín de Infancia pasando por que cumple sus expec-

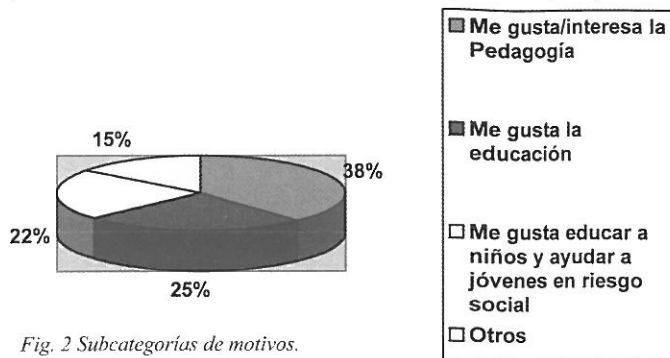


Fig. 2 Subcategorías de motivos.

tativas como salida profesional y que los clasificamos con la opción de *otros*. Nuestro interés se centra en las tres subcategorías primeras.

En los alumnos/as desmotivados nos encontramos que éstos eligen la Licenciatura de Pedagogía porque no tienen otra opción debido a que no han obtenido en el Bachillerato y en la prueba de selectividad las notas de acceso a los estudios superiores que desean. Por ello, hemos querido identificar cuáles son los estudios que querían cursar los alumnos/as que se encuentran en esta situación, y hallamos dos carreras con bastante peso en los intereses académicos de estos alumnos como son Psicología y Magisterio.

“... estoy en esa carrera, porque no obtuve la nota suficiente para hacer Psicología, lo que verdaderamente me gustaba...”

“Porque no pude entrar en educación infantil, y Pedagogía también es educación...”

Ésta última –Magisterio– en sus diferentes especialidades, pero sobre todo en la especialidad de Magisterio (Infantil). Conviene destacar que los alumnos/as que pertenecen a la categoría de alumnado desmotivado eligen Pedagogía porque presentan que son estudios muy parecidos o afines en sus objetivos. Al mismo tiempo, nos encontramos una diversidad de estudios superiores como: Enfermería, Periodismo, Biología, Trabajo Social, etc.

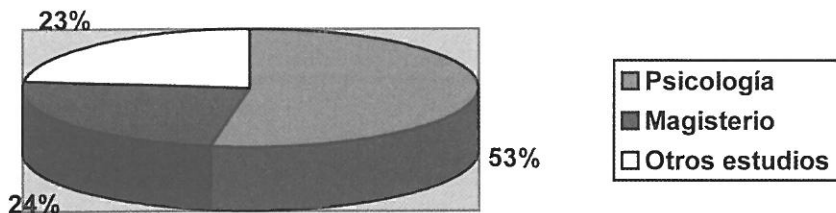


Fig. 3 Preferencia de otros estudios.

Entre estos datos, nos resulta preocupante que exista un 57% de alumnos/as que no sientan una vocación educacional, es decir, que no tengan una inclinación natural hacia el campo laboral del pedagogo o hacia su profesión, por consiguiente, hay una falta de madurez vocacional. Con ello queremos hacer énfasis en la relación que existe entre los conceptos vocación/carrera, y que la psicología vocacional ha explicado, a través de las teorías de la correspondencia persona-ambiente y elección vocacional. En estas teorías se nos dice en primer lugar, que los sujetos buscan un equilibrio con su ambiente en dos aspectos: habilidades de trabajo-demandas de trabajo y valores del sujeto-refuerzos ambientales. En segundo lugar, que los sujetos se encuentran en distintos contextos de trabajo dependiendo de sus actitudes, motivaciones y características de personalidad (Martín Sánchez, 2000). Consecuentemente, el alumnado con carencia de madurez vocacional poseerá una menor disposición a la adquisición de habilidades y valores en el ámbito educacional y tendrá probablemente más dificultades en el ajuste con sus futuras metas profesionales y con los posibles refuerzos que estimulen el aprendizaje de los contenidos de la Licenciatura de Pedagogía. Las actitudes, motivaciones y personalidad del alumnado durante su formación universitaria son elementos claves para el futuro laboral de los sujetos.

Esta cuestión es un punto negro dentro de las actitudes hacia los estudios o hacia el ejercicio profesional del pedagogo, ya que supone que probablemente no se plantearán metas de aprendizaje durante sus estudios de pedagogía y su enfoque de aprendizaje será superficial (Marton, 1993). Pensamos que la actitud de estos alumnos se reducirá en no pocos casos a pasar de un curso a otro con el menor esfuerzo, por tanto, no preocupándose por el estudio de las materias de la carrera, por su formación integral como pedagogo gracias a la diversa oferta que nos podemos encontrar en la Universidad, poca dedicación al estudio, un estilo de trabajo centrado en los resultados, disminución de habilidades de organización durante los estudios, etc. Por tanto, la dirección de sus conductas y acciones no será satisfactoriamente coherente con la formación de un buen profesional en el campo de la educación, y la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de los estudios de Pedagogía se verá mermada por la falta de motivación y vocación de este alto porcentaje de alumnos/as. En definitiva, esta situación lleva a un bajo rendimiento académico desde la perspectiva psicológica.

Ante esta realidad, como pedagogos nos cabe la pregunta: ¿Hacia qué están motivados estos alumnos/as? Como hemos visto, el 53% está motivado hacia la Psicología y un 24% hacia Magisterio (Infantil). Este dato también nos resulta significativo, puesto que el alumnado identifica una cierta similitud entre las dos Ciencias y aunque son complementarias en diferentes campos de aplicación, la verdad es que dista mucha distancia una de otra en lo referente al currículo que nos encontramos en ambas carreras, por lo tanto, vemos que existe un desconocimiento de la Licenciatura de Pedagogía y sus posibles salidas entre el alumnado de primer curso. Por otro lado, el alumnado que se siente motivado hacia la salida profesional de Magisterio (Infantil) tiene una orientación más adecuada, ya que hay mayores convergencias formativas.

En contraste con este alumnado desmotivado, nos encontramos con un 43% de alumnado que sí siente vocación hacia la educación, ya sea a través de una actitud positiva hacia la carrera, un interés hacia el campo de la educación en general o una motivación hacia la educación de jóvenes en situación de riesgo social. La madurez vocacional y motivación

intrínseca de estos alumnos hace que presenten un dinamismo conductual capaz de poner en práctica un enfoque profundo del aprendizaje, pudiendo el alumnado encontrar sentido personal a los estudios que está realizando. Por tanto, la frecuencia, la intensidad y la duración de la energía que utiliza para realizar sus actividades académicas serán probablemente elevadas, lo cual repercutirá de manera positiva en el aprendizaje académico y en su formación profesional. No obstante, este alumnado se verá perjudicado en su formación por el alto porcentaje de desmotivación que va a encontrar entre sus compañeros de carrera, lo que hará que su calidad formativa sea bastante menor de lo que se pudiera esperar, sobre todo si pensamos en el alto porcentaje de trabajos en grupo que realizan los estudiantes de Pedagogía.

No se exagera si afirmamos que la calidad de la formación pedagógica puede resentirse seriamente, repercutiendo negativamente en la futura vida profesional de los pedagogos debido a la desmotivación inicial de un alto porcentaje del alumnado que ingresa en los estudios de Pedagogía.

5.2. ¿Qué perspectivas profesionales tienes a corto y largo plazo?

Para realizar el análisis de las respuestas dadas por el alumnado a esta pregunta, nos servimos de la categoría motivación/desmotivación de los alumnos/as, para encuadrar las dos categorías pertenecientes a esta pregunta, es decir, analizaremos las perspectivas profesionales según el grupo de alumnos/as de que se trate –motivados, desmotivados– teniendo en cuenta que han respondido a esta pregunta 123 alumnos/as. Destacar también que el análisis de las perspectivas lo realizamos a largo plazo, pues el alumnado ha respondido mayoritariamente a este concepto. Por el contrario, a corto plazo las respuestas son minoritarias y muy poco significativas.

En las respuestas a esta pregunta hemos identificado dos categorías, a saber: en primer lugar, oferta pública en la que hacemos referencia a que las expectativas profesionales de los futuros pedagogos se enmarcan dentro de la oferta de empleo que propone el sistema educativo, ya sean, centros de secundaria, centros de atención a discapacitados y personas en situación de riesgo social, Universidad y hospitales. En segundo lugar, definimos la iniciativa privada como la creación de un gabinete pedagógico y trabajo en la empresa o creación de una guardería. Además, tenemos que unir el porcentaje de alumnos que todavía no se han planteado metas para su vida profesional.

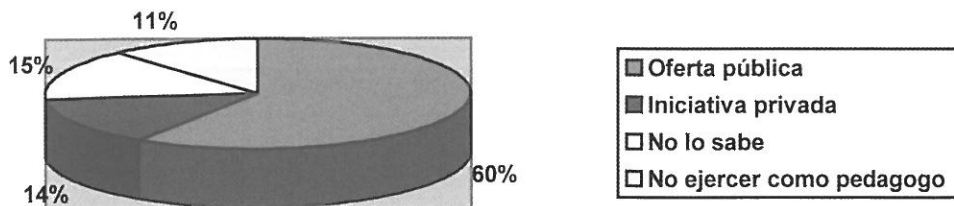
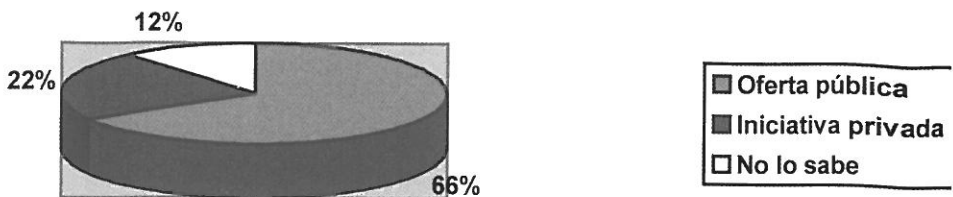


Fig. 4 Grupo motivado: expectativas profesionales.

Fig. 5 Grupo desmotivado: expectativas profesionales.



Destacar que en el grupo de alumnos/as que se encuentran dentro de la categoría de desmotivados, tan sólo un 11% no se ven en su vida futura como pedagogos.

Con los datos extraídos de esta segunda pregunta, tenemos que decir, que las perspectivas profesionales son bastante claras tanto en el grupo de alumnos/as motivados como desmotivados, puesto que en ambos casos más del 60% se inclinan por trabajar en la oferta pública. Esta situación es bastante contradictoria, pues la salida profesional que buscan estos estudiantes de Pedagogía son las oposiciones para trabajar en centros educativos. Sin embargo, estas aspiraciones parece ser que se verán truncadas debido a la baja oferta de empleo público en la que se requiere al pedagogo. Por otro lado, nos encontramos que sólo un 22% en el grupo motivado y un 14% en el desmotivado tienen alguna orientación hacia la iniciativa privada, pero ésta siempre se vincula al mundo de la educación de niños como guarderías y gabinetes, menospreciando otros campos de trabajo en los que el perfil del pedagogo puede ser bastante idóneo como por ejemplo: Recursos Humanos, Servicios Sociales, Formación de Formadores, Planificación Educativa (cursos on-line, e-learning), Coordinación en Empresas o instituciones diversas, editoriales, etc. Contrastando estos porcentajes con los datos del estudio realizado por Colás Bravo (1993, 72) apreciamos y constatamos que sigue existiendo “fuerte dependencia laboral de las instituciones públicas que queda reflejado en el elevado porcentaje que alcanza la Junta de Andalucía (55,2%) a la que secundan Ayuntamientos (9,75%), Universidad (5%)”.

Un dato significativo es que existe un 27% de alumnos/as en total que no saben cuál va a ser su futuro profesional, es decir, cerca de un tercio de los estudiantes del primer curso desconocen cuáles serán sus metas profesionales. Nos parece un dato a tener en cuenta, ya que un requisito importante en la formación actual del pedagogo, en conformidad con los nuevos Planes de Estudios del año 98, es que se vayan conformando su propio currículo a través de las asignaturas de libre configuración y optativas que oferta la Universidad y así construir su propio perfil profesional según sus intereses de cara al mercado laboral. Los datos expuestos nos llevan a formularnos algunas preguntas: ¿Si desconocen sus metas profesionales, cómo van a configurar adecuadamente la dirección de sus estudios para construirse un perfil profesional de acuerdo con sus expectativas laborales?, ¿Cuáles son las expectativas curriculares de estos alumnos/as en los siguientes años académicos?

Otro dato interesante es que a pesar de existir un 57% de alumnado que no siente esa vocación educacional inicial de la que hablamos anteriormente, tan sólo un 11% de alumnos/as desmotivados no tienen expectativas de ejercer como pedagogos. Este hecho hace que nos preguntemos si el restante 46% asume el ser pedagogos como una suerte de fatalidad, por motivos económicos, familiares o sociales, o bien puede llegar a producirse una posterior inclinación positiva hacia el mundo educativo y sus profesiones coligadas.

5.3. ¿Cuál es tu experiencia en la Facultad de Pedagogía?

Con esta pregunta intentamos conocer las vivencias personales de los alumnos/as del primer curso de Pedagogía. Al igual que la pregunta anterior, el análisis de los resultados se realiza a través de la categoría motivados/desmotivados. Sus experiencias las podemos calificar en tres áreas diferentes como son: experiencia positiva, experiencia negativa y ambivalente. Asimismo, debemos resaltar un porcentaje del 12,5% de alumnos/as que no definen su experiencia, simplemente se dedican a describir su primer día de clase.

El elenco de experiencias positivas versan sobre diferentes aspectos, a saber: una mayor responsabilidad ante la independencia que supone el alejamiento del hogar familiar, tener una buena relación con los compañeros y los profesores, respecto a éstos el alumnado trae consigo el prejuicio de que van a tener una relación distante y fría, pero se encuentran con la experiencia de que su trato no es de tal forma.

"... me esperaba la Facultad más fría (...) los profesores no son como me los habían descrito (...) en general son todos bastante accesibles..."

"... son muchos los miedos de que en la Universidad lo tendrás que hacer todo solos, los profesores llegan, dan su clase y se van. A nivel de profesorado me he encontrado con sorpresas, son personas normales y corrientes..."

"... no son tan rígidos como podían serlo los de los institutos, nos hablan como a personas mayores y no como a niños..."

Un mayor grado de libertad, pues no se sienten tan presionados como en el instituto. Ello implica nuevas experiencias que hacen que el alumnado se sienta más maduro.

"... aquí hay muchos recursos, te sientes más libre que en un instituto..."

En lo que respecta a las experiencias negativas, éstas se centran sobre todo en la falta de información al alumnado que tiene como consecuencia una desorientación en los recursos que oferta la Universidad, en las salidas profesionales del pedagogo, en la estructura y funcionamiento de la Facultad. También destacan que han encontrado un brusco cambio entre la metodología que existe en el profesorado y su forma de estudiar, lo que les exige un mayor dominio del aprendizaje autónomo.

"... la experiencia no ha sido mala (...) aunque hay mucha desorientación en cuanto a papeleo, salidas profesionales (...) se necesita más información..."

"... la verdad es que no tenía ninguna información anterior..."

"... se deben aumentar los hábitos de estudio, se dispone de poco tiempo libre (...) la forma de dar clases es distinta..."

Para analizar estas vivencias en el cómputo general del primer curso vamos a presentar las siguientes gráficas que representan bastante bien las experiencias del alumnado.

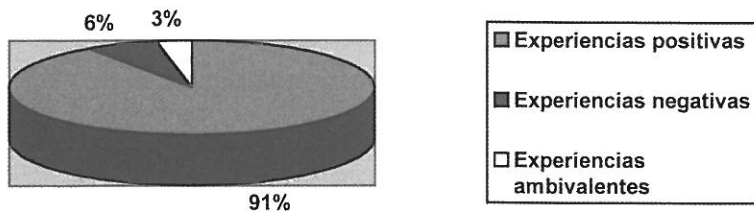


Fig 6. Grupo motivado: experiencias en la Facultad.

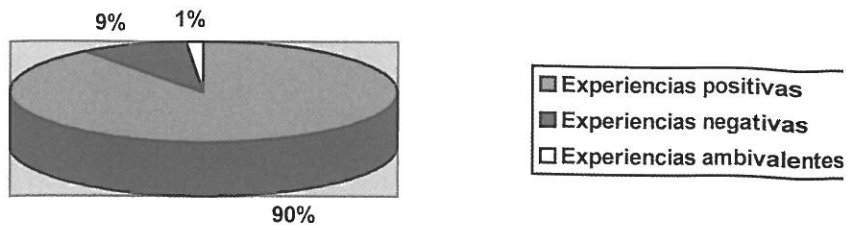


Fig. 7 Grupo desmotivado: experiencias en la Facultad.

Por último, nos toca hablar de la experiencia que están teniendo en este primer año en Universidad, y lo cierto es que en ambos grupos –motivados/desmotivados– su experiencia es positiva en un 90% y negativa entre un 6% de alumnos/as motivados y un 9% en el alumnado desmotivado. Centrándonos en el porcentaje de experiencias negativas, resaltar que la mayoría de estas experiencias negativas son debidas a la falta de información y orientación con la que se encuentran habitualmente los estudiantes del primer curso. Las experiencias ambivalentes son muy poco significativas, tan sólo un 4% de todos los alumnos presenta esta experiencia.

6. CONCLUSIONES

Nos encontramos en un momento histórico para la enseñanza universitaria donde se está produciendo cambios importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y estamos con Beltrán Llera (1999), al definir estos cambios como el desuso de los paradigmas intruccionales administrativo e institucional y la aparición de un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis son las acciones del estudiante, es decir, el centro está en la persona que aprende. Este nuevo paradigma centra su atención en los procesos cognitivos y socio-afectivos de la persona que aprende, es decir, pasamos de una pedagogía centrada en la enseñanza a una pedagogía centrada en el aprendizaje. En este sentido, resuenan vigorosamente aquellas palabras de Ortega:

“en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir” (Ortega y Gasset, 1966, 316).

Ello implica nuevas posibilidades educativas para la formación del alumnado pero, a su vez, requiere por parte del estudiante:

“... estar más capacitado para el autoaprendizaje mediante la toma de decisiones y el diagnóstico de sus necesidades, la elección de medios y rutas de aprendizaje, para la construcción de su propio itinerario formativo, la búsqueda significativa del conocimiento(...) estar menos preocupado por la repetición formal y memorística de los contenidos y más por la construcción original del conocimiento” (Cabero 2000, 27).

Pero, para llegar a construir este aprendizaje significativo hace falta tener una predisposición natural de los alumnos/as hacia el ámbito profesional del pedagogo, que se convertiría en un interés por el estudio de las materias formativas de esta profesión. De hecho, sin la motivación vocacional hacia la Pedagogía los alumnos/as realizarán muy probablemente una formación basada en un aprendizaje no significativo, lo cual nos parece preocupante, pues estamos en una sociedad en la que se potencia el aprendizaje a lo largo de la vida, y donde la Universidad debe ser un instrumento de construcción de las destrezas elementales para desenvolverse en la futura vida laboral y social.

De los datos extraídos, sugerimos a continuación algunas consideraciones finales.

1. Tener una oferta de orientación universitaria en la que se incida sobre las motivaciones del alumnado en la elección de una determinada carrera, es decir, realizar un proceso de clarificación del porqué se elige una carrera y para qué se realizan unos determinados estudios. Para así favorecer un mayor rendimiento académico.
2. Abrir más las expectativas profesionales del estudiante de Pedagogía mediante cursos y jornadas de orientación profesional dirigidos al ámbito pedagógico. Intentando dirigir la atención e interés de los alumnos/as hacia los nuevos yacimientos de empleo que están surgiendo en la sociedad del conocimiento.
3. Realizar actividades de iniciación a la Pedagogía para los alumnos/as de primero para que se les informe sobre qué es la Pedagogía, los perfiles profesionales del pedagogo, la estructura y forma de funcionamiento de la Facultad de Pedagogía, para eliminar la desorientación que padecen.
4. Elaborar estudios longitudinales sobre las expectativas curriculares y motivaciones del alumnado de Pedagogía. Para así conocer mejor las tendencias e intereses académicos en los que se forma el estudiante de Pedagogía, lo que facilitaría conocer el perfil de pedagogo que formamos en la Facultad de Pedagogía y su coherencia con el mercado laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L. *et al.* (1998): “Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica”. *Aula Abierta*, 71, pp. 91-114.
- ÁLVAREZ ROJO, V. *et al.* (1999): “El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado”. *REOP*, 10 (17), pp. 23-42.
- BELTRÁN LLERA, J.A.(1999): “Aprender en la Universidad” en Carrascosa Ruiz, J.: *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia Universitaria*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 9-42.
- CABERO ALMENARA, J. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- COFER, C. N. y Appley, M. H. (1975): *Psicología de la motivación*. México: Ed. Trillas.
- COLÁS BRAVO, M^a. y García Pérez, R. (1993): “Situación laboral de los Pedagogos un estudio empírico”. *Revista Empresas y Profesiones*, 2, pp. 55-80.
- COLÁS BRAVO, M^a.P. (1998): *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

- DECKERS, L. (2001): *Motivation, Biological, Psychological, and Environmental*. Boston: Ally and Bacon.
- DWECK, C.S. (1986): "Motivational Processes Affecting Learning". *American Psychologist*, 41 (10), pp. 1040-1048.
- GONZÁLEZ CABANACH, R. *et al.* (1996): "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar". *Psicothema*, 8, pp. 45-61.
- HARTER, S. (1992): "The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change" en Boggiano, A.K. y Pittman, T. (Eds.): *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press, pp. 77-114.
- HEBB, D.O. (1949): *The organization of behavior*. Nueva York: Willey.
- HUERTAS, J.A. (2001): *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- LANGLOIS, J.H. Roggman, L.A. y Musselman, L. (1994): "What is average and what is not average about attractive faces?". *Psychological Science*, 5, pp. 214-220.
- MADSEN, K. B. (1980): "Teorías de la motivación" en Wolman, B.B. (Ed.): *Manual de Psicología General*. Barcelona: Martínez Roca, pp. 19-23
- MAIER, N.R.F. (1949): *Frustration: The study of behavior without a goal*. Nueva York: McGraw- Hill.
- MARÍN SÁNCHEZ, M. (2000): *La desistencia en los estudios universitarios*. Sevilla: Índice.
- MARTON, F. *et al.* (1993): "Conceptions of learning". *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 277-300.
- MORA, J.A. (1987): *Motivación y expectativas: análisis de las mismas en la población Alumnos de primer curso del Distrito Universitario de Málaga*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- MURPHY, G. (1947): *Personality: A biosocial approach to origins and structure*. Nueva York: Harper.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1966): *Misión de la Universidad*. En *Obras completas*, t. IV Madrid, Revista de Occidente.
- PALMERO, F. Martínez-Sánchez, F. y Fernández-Abascal, E.G. (2000): "El proceso motivacional" en Palmero, F. Martínez-Sánchez, F. y Fernández-Abascal, E.G. (Coords.) *Psicología de la Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw- Hill, pp. 35-55.
- WEINER, B. (1985): "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". *Psychological Review*, 92 (4), pp. 584-573.
- YOUNG, P. T. (1961): *Motivation and emotion. A survey of the determinants of human and animal activity*. Nueva York: Willey.