

Actitudes motivacionales de estudiantes de economía de la UNMdP durante la pandemia

Eugenio Actis Di Pasquale

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina

Resumen

En este estudio se realiza un análisis sobre el grado de motivación de los estudiantes universitarios durante la pandemia. En particular, se llevó a cabo la encuesta MSLQ a quienes cursaron la asignatura Introducción a la Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (UNMDP) durante el primer cuatrimestre de 2021. La metodología utilizada incluye el test de confiabilidad α de Cronbach, los test de medias U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis y el coeficiente de correlación de Pearson. La consistencia interna del cuestionario es elevada, por ende, resulta confiable. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los valores más preocupantes se encuentran en el nivel de motivación extrínseca y de ansiedad, los cuales se encuentran asociados inversamente con el rendimiento académico.

Palabras clave: aprendizaje significativo, educación universitaria, enseñanza de economía, motivación, MSLQ.

Motivational attitudes of economics students at the UNMdP during the pandemic

Abstract

This study analyzes the degree of motivation of university students during the pandemic. In particular, a MSLQ was carried out to those who took the subject Introduction to Economics at the Faculty of Economic and Social Sciences (UNMDP) during the first four-month period of 2021. The methodology used includes Cronbach's α reliability test, the Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H means test and Pearson's correlation coefficient. The internal consistency of the questionnaire is high and therefore reliable. The results obtained allow us to affirm that the most worrying values are found in the level of extrinsic motivation and anxiety, which are inversely associated with academic performance.

Keywords: significant learning, university education, teaching economics, motivation, MSLQ.

Introducción

Con el advenimiento de la pandemia por COVID-19, los distintos países establecieron medidas de aislamiento social que impedían el desarrollo presencial de distintas actividades no esenciales, entre las que se encuentra la educación superior. En Argentina, cada universidad tuvo que adaptarse al reto de virtualizar la práctica docente, lo que incluye no sólo el dictado de clases sino también a los materiales bibliográficos y los trabajos prácticos, que necesitan complementarse con videos y materiales didácticos ad hoc. Asimismo, los exámenes pasaron a significar un desafío aún mayor, siempre y cuando se pretenda asegurar la evaluación correcta de los aprendizajes. Para que esto fuera posible en aquellos cursos de asistencia masiva, se debieron generar un mayor número de versiones de cada pregunta con mecanismos de aleatorización y control. Lógicamente, esta irrupción impactó no sólo en la mayor carga de trabajo de los docentes sino también en los propios estudiantes, que debieron enfrentar sus estudios desde sus hogares en un contexto de confinamiento con crisis económica (Román, 2020; Ordorika, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020). De hecho, como afirma el BID (2020), este escenario impacta en la capacidad de aprendizaje de muchos estudiantes que viven en ambientes poco favorables para poder adaptarse a los formatos virtuales, considerando las condiciones de su hogar, la disposición de red y el debido acceso a las tecnologías requeridas.

Este tipo de situaciones sucedieron durante el dictado de algunas materias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tal como es el caso de Introducción a la Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, una asignatura de primer año que habitualmente cuenta con alrededor de 1.500 estudiantes inscriptos al inicio de la cursada. En este contexto, el desafío de lograr aprendizajes significativos fue enfrentado por todo el cuerpo docente a través de la formación específica y una sobrecarga de trabajo. Sin embargo, aún no se ha estudiado en esta asignatura la actitud motivacional que han tenido los estudiantes durante la cursada. Es decir, además de que los materiales tengan significatividad lógica y psicológica se requiere de una actitud potencialmente significativa de

aprendizaje por parte del estudiante (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Por ende, resulta necesario analizar si están dadas todas las condiciones para que se produzcan este tipo de aprendizajes.

En este estudio nos enfocamos en cuantificar la actitud motivacional de los estudiantes de esta asignatura a través de escalas que representan distintos factores motivacionales. Asimismo, se determinará el grado de asociación que tienen con el rendimiento académico, variable que resulta una aproximación al logro del aprendizaje significativo (Ballester Vallori, 2002). Por último, se pretende determinar las posibles diferencias de respuestas entre variables como género, si están a cargo del cuidado de personas y si trabajan. La primera por estar relacionada con la segunda al dar cuenta de una problemática de desigualdad social vigente. La tercera porque en los últimos años se ha ido incrementando el número de estudiantes que deben trabajar para complementar los ingresos del hogar. Por ende, resulta pertinente determinar si estas situaciones pueden influir en la motivación y el rendimiento académico. Conocer estos aspectos nos permitirá tomar las acciones pedagógicas pertinentes para influir sobre la motivación inicial de los estudiantes para que vayan orientándose hacia la construcción de conocimiento. Para ello realizamos una encuesta a partir del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* -MSLQ- (Pintrich et al., 1991), el cual se encuentra validado en distintos ámbitos académicos.

Metodología

Se realizó un muestreo no probabilístico a 210 estudiantes que cursaron de manera virtual durante el primer cuatrimestre de 2021 la asignatura Introducción a la Economía (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata). La frecuencia del rendimiento académico de los estudiantes que respondieron la encuesta es: 43% promoción (6 o más de promedio), 6% debe rendir final (promedio entre 4 y 5), 21% habilitar el final (por haber desaprobado un parcial), 23% desaprobó ambos parciales y 7% abandonó antes del segundo parcial. La mayor

parte de las respuestas fueron de mujeres (61%), el promedio de edad de 21 años (el 45% posee 18 años), un 32,4% trabaja y el 14,3% tiene a cargo a menores (de las cuales el 76,7% son mujeres), adultos mayores o personas con discapacidad.

El cuestionario utilizado de forma autoadministrada fue el denominado *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* -MSLQ- desarrollado por Pintrich et al. (1991). Siguiendo a Howey (1999) y de acuerdo al objetivo del presente estudio, solamente se trabajó con los 31 ítems de la sección de motivación, los cuales conforman seis escalas relativas a distintos aspectos motivacionales. Las tres primeras representan el componente de valor, la dos siguientes el de expectativas y la última el afectivo.

Características de las escalas

Los estudiantes respondieron si están de acuerdo o en desacuerdo con respecto a las afirmaciones expresadas usando una escala Likert de 7 puntos. Las características de cada una son:

- Metas de orientación intrínseca, están representadas por cuatro ítems y aluden al grado en que los estudiantes realizan las tareas y acciones por el interés que les genera la actividad misma, considerándola como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas.
- Metas de orientación extrínseca, complementa a la anterior y está conformada por cuatro ítems que refieren al grado en que los estudiantes realizan una determinada acción para satisfacer otros motivos tales como obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso o ganar recompensas, entre otros.
- Valoración de la tarea, los seis ítems que conforman la escala hacen referencia a la evaluación que realiza el estudiante de cuán interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso.
- Creencias de autoeficacia, está representada por ocho ítems que aluden a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para lo-

gar una buena performance en las tareas requeridas en el curso.

- Creencias de control, están conformadas por cuatro ítems que se refieren a las creencias de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio aprendizaje.
- Ansiedad, está compuesta por cinco ítems e indagan acerca del grado de ansiedad de los estudiantes frente al aprendizaje, reconociendo el aspecto cognitivo y el afectivo.

Al analizar el promedio de cada escala, se consideraron los siguientes rangos: muy bajo (de 1 a 1,5), bajo (1,5 a 2,5), media-baja (2,5 a 3,5), media (3,5 a 4,5), media-alta (4,5 a 5,5), alta (5,5 a 6,5) y muy alta (6,5 a 7).

Fiabilidad del cuestionario

Para medir la confiabilidad de la escala utilizada se estimó el coeficiente Alfa de Cronbach que mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems -o longitud de la prueba- y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes -ítems-. Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems. El rango en que su valor se considera aceptable es entre 0,70 y 0,90. Si estuviese por debajo del mínimo, la consistencia interna de la escala es baja; si estuviese por encima del máximo, se considera que hay redundancia o duplicación de ítems.

Test de medias

Se efectuó la prueba U de Mann-Whitney para variables ordinales con la finalidad comprobar si hay una diferencia en la magnitud de la variable que estamos estudiando respecto a las categorías que asume otra variable nominal dicotómica, tal como género. Al mismo tiempo, cuando esta última asume más de dos valores, se realizó la prueba H de Kruskal Wallis. En ambos casos, si se obtiene un valor "p" asociado < 0,05, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias. En cambio, si el valor "p" asociado > 0,05, se aprueba la hipótesis de igualdad de medias.

Resultados y discusión

El test de confiabilidad (coeficiente α de Cronbach) permite afirmar que la escala tiene consistencia interna, dado que la evaluación conjunta de estas escalas, arrojó un valor elevado de 0,879. A nivel de escala también se presentan valores elevados, con excepción de las metas de orientación intrínseca y extrínseca que poseen un valor menor a 0,7 (debido en parte a que son sólo cuatro ítems). Por su parte, la apreciación general de las cinco primeras escalas permite inferir que estos estudiantes, poseen una motivación media-alta, ya que el valor de la media es de 4,92.

Los resultados preliminares obtenidos permiten afirmar que la orientación motivacional del grupo está dirigida a metas intrínsecas antes que extrínsecas -la media arrojó valores de 4,76 y 3,92 respectivamente-. Sin embargo, que esta última sea más baja no resultaría totalmente favorable. De acuerdo a Ballester Vallori (2002), lo ideal es conseguir una combinación entre la motivación intrínseca y la extrínseca, potenciando la primera y complementando con la segunda. Asimismo, de acuerdo a la prueba H de Kruskal Wallis no hay diferencias en las metas que persiguen los estudiantes con diferente rendimiento académico. Es más, la correlación de Pearson dio no significativa o bien resultó baja.

Siguiendo con otra de las escalas del componente de valor, la valoración de las tareas es alta -5,63-. Una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje y puede estar más dispuesto a aprender con comprensión. De hecho, la prueba H da cuenta que ha diferencias entre rendimiento académico, aunque con una correlación de 0,279, muy similar al valor hallado por Howey (1999) aunque superior al hallado por Rocces Montero et al. (1999).

En lo que se refiere a las expectativas, las creencias de autosuficiencia poseen una media de 4,96 y las creencias de control del aprendizaje un nivel más alto: 5,21. Diversas investigaciones citadas por Howey (1999) encontraron que la autoeficacia tuvo mayor validez predictiva que la autoestima y era más afectada por las metas personales y rendimientos. Al mismo tiempo, numerosas investigaciones apoyan la relación entre locus de control, motivación y rendimiento académico (Pintrich y Schunk, 1996) y coinciden en que los individuos que creen tener control sobre sus éxitos y fracasos tienen mayor motivación para participar en tareas académicas, esforzarse y persistir en el material dificultoso. En este sentido, en ambos casos, se presentaron diferencias en las respuestas por rendimiento académico (prueba H de Kruskal Wallis) y si están a cargo de tareas de cuidado en el hogar

Tabla 1. Principales resultados del MSLQ y pruebas estadísticas de confiabilidad (α de Cronbach), diferencias de medias (U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis) y correlación de Pearson

	Media	α de Cronbach	Prueba U (género) p valor	Prueba U (trabajo) p valor	Prueba U (cuidado) p valor	Prueba H (rendimiento) p valor	Pearson (rendimiento) coeficiente
Metas de orientación intrínseca	4,76	0,659	0,655	0,826	0,296	0,108	0,060
Metas de orientación extrínseca	3,92	0,561	0,688	0,064	0,708	0,060	-0,206**
Valoración de la tarea	5,63	0,896	0,565	0,383	0,081	0,000	0,279**
Creencias de autosuficiencia	4,96	0,890	0,057	0,978	0,037	0,036	0,163*
Creencias de control del aprendizaje	5,21	0,714	0,482	0,241	0,019	0,002	0,242**
Ansiedad	4,70	0,735	0,000	0,578	0,121	0,000	-0,457**
General	4,92	0,879	0,637	0,444	0,078	0,011	0,179**

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MSLQ.

** Significativo al 1%; * Significativo al 5%

(Prueba U de Mann-Whitney). En este último caso, las personas a cargo de los cuidados tienen menores creencias de autosuficiencia (4,55 versus 5,03) y de control (4,68 versus 5,29) que quienes no realizan esa actividad.

Con respecto al componente afectivo de ansiedad, el valor de la media -4,70- se lo puede calificar como medio-alto. Por lo general la ansiedad en la evaluación causa bajo rendimiento, se encuentra inversamente relacionado con la autoestima y está directamente relacionado con los miedos de los estudiantes de realizar una evaluación negativa (Pintrich y Schunk, 1996; Howey, 1999; Roces Montero et al., 1999). De hecho, esta escala es la que presenta la mayor correlación, moderada y significativa al 1% con respecto al rendimiento académico (-0,457). Esto significa que algunas situaciones de ansiedad se encuentran relacionadas con ciertos niveles de calificación final, siendo esa relación negativa, dado que a mayor nivel de ansiedad se observa un menor rendimiento.

Conclusión

El análisis realizado permite concluir que en general la actitud motivacional de los estudiantes durante la pandemia resulta media-alta. En particular, se presenta una alta valoración de la tarea como también de las creencias de control y autosuficiencia, lo cual resulta fundamental para conseguir un aprendizaje significativo. Sin embargo, las metas extrínsecas fueron bajas y el nivel de ansiedad medio-alto, lo cual resulta perjudicial para un grupo importante de estudiantes que no consiguieron aprobar la cursada. Es probable que la virtualidad durante los exámenes, sin la cercanía con el docente para realizar consultas y fuera del ámbito institucional físico potencie este aspecto e interfiera en los resultados. Sin embargo, aún no tenemos evidencias suficientes para confirmar que estas sean las razones del valor más elevado.

Por otra parte, en los test de medias, el rendimiento académico resultó ser la variable que tuvo la mayor cantidad de situaciones con p valor menor a 0,05, rechazando la hipótesis de igualdad de medias. En este sentido, diferentes grados de motivación implican distinto rendimiento. Asimismo, la variable sobre es-

tudiantes a cargo de personas dependientes resultó con p valor bajo en las escalas de expectativas. Esto daría cuenta del impacto negativo no sólo directo (menor tiempo disponible) sino también indirecto (menor creencias de autosuficiencia y control) que tienen las personas a cargo de los cuidados, siendo en su mayoría mujeres.

Los resultados encontrados, si bien resultan preliminares, permiten dar una primera aproximación a la problemática. A partir de aquí, y con la misma encuesta, se pueden realizar estudios en profundidad de cada una de las escalas e ítems que la integran, como también análisis multivariados. Asimismo, se deberían complementar con estudios sobre accesibilidad a tecnologías requeridas, situación socioeconómica del hogar y respecto al impacto de los cambios tecnológicos que se ha generado en los jóvenes en los últimos años. Todo ello nos permitirá tomar las acciones necesarias para mejorar nuestras prácticas mediadas por la virtualidad sin perder de vista la construcción del conocimiento. Recordemos que ésta es sólo una de las condiciones necesarias junto con la significatividad lógica y psicológica del material.

Al mismo tiempo si bien esta investigación se realizó en este ámbito en particular, los resultados pueden ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones efectuadas en otras instituciones, que analicen el impacto de la virtualización de la educación superior en tiempos de pandemia.

Referencias

- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester Vallori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Mallorca, España: IES Baltasar Porcel.
- BID -Banco Interamericano de Desarrollo- (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19*. New York Avenue, Washington: BID.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL UNESCO*. Santiago, Chile: UN-CEPAL.
- Howey, S.C. (1999). *The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students*. Manhattan, Kansas: ProQuest Dissertations Publishing.

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.
- Pintrich, P., Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., Mckeachie, W. (1991). *A manual for use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning.
- Roces, C., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., García, M^a. S., Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y Conducta en Situación Educativa*, 1(1), 41-50.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp.), 13-40.