
Motivación y ansiedad de estudiantes de Introducción a la Economía (FCEyS-UNMdP) durante el aislamiento por la COVID-19

*Motivation and anxiety of Introduction to Economics students
(FCEyS-UNMdP) during isolation by COVID-19*

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. Al mismo tiempo, quienes promocionaron la materia tienen los valores más elevados de motivación y el menor nivel de ansiedad.

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

Cita sugerida:

Actis Di Pasquale, E. (2022). Motivación y ansiedad de estudiantes de Introducción a la Economía (FCEyS-UNMdP) durante el aislamiento por la COVID-19. En Leganés-Lavall, E.N. (Coord.), *Retos educativos para un desarrollo humano integral*. (pp. 12-23). Madrid, España: Adaya Press.

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. At the same time, those who promoted the subject have the highest motivation values and the lowest level of anxiety.

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 inscritos 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 estudio¹ 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, Smith, Garcia y Mckeachie, 1991), el cual se encuentra validado en distintos ámbitos académicos.

Marco conceptual

En la literatura sobre educación, la motivación se define como un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario. De acuerdo a Polanco Hernández (2005), la motivación es el grado en que los estudiantes se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas. Desde el punto de vista de la práctica docente, motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula, despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

Para Ballester (2002) la motivación es una variable clave en el aula para conseguir el aprendizaje significativo, presentándose una implicación recíproca entre ambos. Es decir, es tanto el efecto como la causa del aprendizaje, por lo que no se ha de esperar la motivación antes de comenzar las tareas de aprendizaje sino que, como afirman Ausubel *et al.* (1983), conviene elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual y utilizando materiales que atraigan la atención.

La literatura que trata sobre el tema de la motivación ofrece una amplia variedad de conceptos y teorías vinculadas con este constructo. Sin embargo, en esta investigación se tendrán en cuenta sólo aquellos aspectos que forman parte de las dimensiones del instrumento de medición elegido. Estas son: la orientación motivacional intrínseca, la orientación motivacional extrínseca, las creencias de autoeficacia, las creencias de control, la valoración de las tareas y la ansiedad.

¹ Este trabajo es una ampliación de la comunicación publicada en el Libro de Actas del Congreso CIVINEDU 2021.

La orientación motivacional intrínseca se refiere cuando alguien está motivado por la vivencia del proceso más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que realice una actividad por el interés que le genera la misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En un sentido académico, el sujeto posee como cualidades a la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación. En cambio, la orientación motivacional extrínseca se produce cuando el estímulo no guarda relación directa con la actividad desarrollada. Es decir, cuando el motivo para llevar a cabo una determinada acción, es otro que no está relacionado con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo académico suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso y ganar recompensas, entre otras (García y Pintrich, 1992; Huertas, 1997; Howey, 1999).

Es probable que el estudiante motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lepper, 1988). Sin embargo, Ballester (2002) argumenta que lo ideal es una combinación entre la motivación intrínseca y la extrínseca, potenciando la primera y complementando con la segunda.

La valoración de las tareas hace referencia a la opinión del estudiante sobre tres componentes: la importancia, interés y utilidad de las materias. Es decir, si las consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines (Eccles y Wigfield, 1995). De acuerdo a Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003), una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse más en el propio aprendizaje, a utilizar estrategias cognitivas más frecuentemente y a estar más dispuestos a aprender comprensivamente.

Las creencias de autoeficacia representan se definen como juicios de valor sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción, requeridos para lograr determinados tipos de performances (Howey, 1999). En otras palabras, se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.

Las creencias de control del aprendizaje aluden al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje (Rinaudo *et al.*, 2003). Es decir, refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias. El concepto relacionado con este tema es el de "locus de control" introducido por Rotter en 1966 en su teoría social del aprendizaje (Howey, 1999). El individuo que posee un locus de control externo cree que sus acciones tienen un pequeño impacto en sus resultados y es muy poco lo que puede hacer después de ello. Factores externos como la suerte, el destino o la ayuda recibida son los que cree que influyen en su aprendizaje. Por el contrario, aquel que posee un locus de control interno, considera que los resultados académicos que obtenga dependen de él mismo, de sus acciones y mayormente de su control.

Diferentes investigaciones apoyan la relación entre locus de control, motivación y rendimiento académico (Howey, 1999; Pintrich y Schunk, 1996). En general 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. Y por ello, los éxitos lo harán sentir orgulloso y motivado, mientras que los fracasos, le proporcionará culpa o vergüenza y tratará de no volver a cometer el mismo error. Por el otro lado, aquellos que consideran que su esfuerzo tiene un pequeño efecto sobre sus resultados, ni los éxitos ni los fracasos le provocarán fuertes sentimientos, ya que los atribuyen a agentes incontrolables.

La ansiedad hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la evaluación. La ansiedad frente a un examen posee dos componentes, uno cognitivo y otro afectivo (Snow y Jackson, 1993). El primero se refiere a los pensamientos sobre las consecuencias de fracasar, tales como la preocupación de desaprobado, de ser incapaz de finalizar el examen a tiempo, e inquietudes de ser avergonzado por lograr una nota baja. El otro componente hace referencia a una reacción del sistema nervioso autónomo que es estimulado por el estrés de la evaluación. Este sentimiento se vuelve abrumador e interfiere con su habilidad para ejecutar la tarea. En este sentido, 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 (Howey, 1999).

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% promocionó (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, uno de los cuales es el siguiente: “La mayor satisfacción para mí en esta asignatura es tratar de entender los contenidos tan a fondo como sea posible”.
- Metas de orientación extrínseca, también conformada por cuatro ítems. Por ejemplo: “Si puedo, quisiera obtener mejores notas que el resto de los estudiantes en esta materia”.
- Valoración de la tarea, integrada por seis ítems, como por ejemplo: “Pienso que lo que he aprendido en este curso lo podré utilizar en otras asignaturas”
- Creencias de autoeficacia, representada por ocho ítems, uno de los cuales dice: “Creo que recibiré una nota excelente en esta materia”.
- Creencias de control, son cuatro ítems. Por ejemplo: “Si estudio lo bastante duro, entonces entenderé el contenido de esta asignatura”.
- Ansiedad, está compuesta por cinco ítems que reconocen los aspectos cognitivo y afectivo. Un ejemplo: “Cuando tengo un examen pienso en las consecuencias de fallar”.

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 (Celina y Campo, 2005).

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 hay diferencias entre rendimiento académico, aunque con una correlación de 0,279, muy similar al valor hallado por Howey (1999) aunque superior al hallado por Rocés 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 difícil. 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 (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; Rocés 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.

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

| Escalas | 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%

El promedio de respuestas de cada escala difiere de acuerdo al rendimiento académico obtenido (Tabla 2). Aquellos estudiantes que promocionaron la materia tienen los valores más elevados de motivación intrínseca (4,93), valoración de la tarea (6,05), creencias de autosuficiencia (5,22) y de control del aprendizaje (5,60), con la mayor apreciación general de las cinco primeras escalas (5,18). Al mismo tiempo, poseen el menor nivel de ansiedad (4,07) y metas de orientación extrínseca (3,65). En estas últimas dos escalas, los valores más elevados los tienen quienes abandonaron (5,29 y 4,18) o bien desaprobaron (5,69 y 4,32). En el resto de las escalas, la asociación entre respuestas de quienes no promocionaron y el rendimiento alcanzado, no son tan claras, aunque se destacan dos aspectos: i) el elevado nivel relativo en todas las escalas por parte de quienes abandonaron y, ii) la mayor brecha con respecto a los promocionados en valoración de la tarea, creencias de autosuficiencia y ansiedad.

Tabla 2. Promedio de cada escala por rendimiento académico y total

| Escala | Total | Rendimiento académico | | | | |
|--------------------------------------|-------|-----------------------|-----------|-------------|-------|------------|
| | | Abandonó | Desaprobó | Habilitante | Final | Promocionó |
| Metas de orientación intrínseca | 4,76 | 4,89 | 4,70 | 4,04 | 4,64 | 4,93 |
| Metas de orientación extrínseca | 3,92 | 4,18 | 4,32 | 3,83 | 3,97 | 3,65 |
| Valoración de la tarea | 5,63 | 5,51 | 5,04 | 5,02 | 5,58 | 6,05 |
| Creencias de autosuficiencia | 4,96 | 4,69 | 4,86 | 4,71 | 4,69 | 5,22 |
| Creencias de control del aprendizaje | 5,21 | 5,13 | 4,72 | 5,10 | 5,00 | 5,60 |
| Ansiedad | 4,70 | 5,29 | 5,69 | 4,28 | 4,86 | 4,07 |
| General | 4,92 | 4,90 | 4,77 | 4,60 | 4,82 | 5,18 |

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MSLQ.

De hecho, la ansiedad fue el factor más correlacionado (aunque de manera inversa) con el rendimiento académico. Esto se puede observar en la Figura 1, donde la mayor concentración de estudiantes promocionados se encuentra entre los valores bajos y medios de ansiedad. Al mismo tiempo, la mayor proporción de estudiantes que desaprobaron la materia se encuentra entre los valores altos y muy altos.

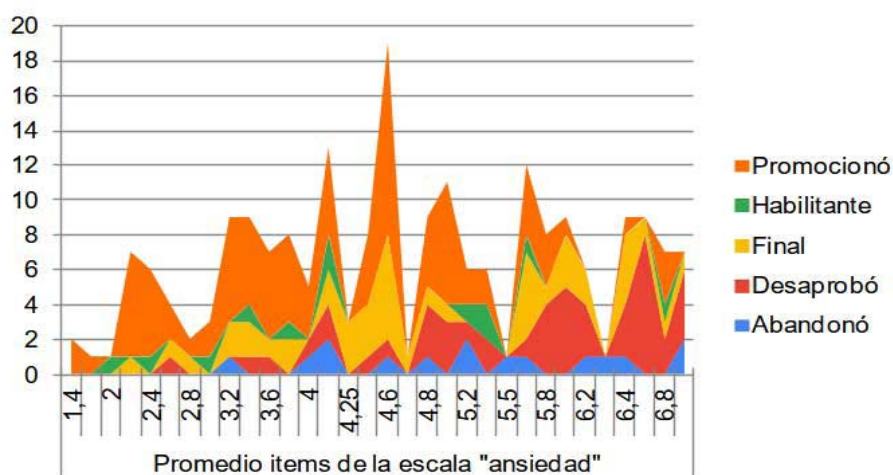


Figura 1. Cantidad de estudiantes por nivel de ansiedad según rendimiento académico
Fuente: Elaboración propia en base a datos del MSLQ.

Nota: la materia es promocional (con promedio de 6 o más). El habilitante es una instancia adicional de recuperación cuando se tiene desaprobado (menos de 4) sólo uno de los dos parciales. Quienes aprueban, están habilitados para rendir el final.

Al indagar al interior de cada uno de los ítems que componen la escala ansiedad (Figura 2), también se puede apreciar que en la mayor parte de éstos, se presenta una relación inversa entre ansiedad y proporción de promocionados, y una relación directa entre ansiedad y quienes desaprobaron. No obstante, en dos de los ítems (el 14 y el 28), esa relación no es tan clara. Al mismo tiempo, tampoco parece haber un patrón determinado para el resto de las respuestas por rendimiento académico, es decir, quienes abandonaron, o bien van a habilitante o a final.

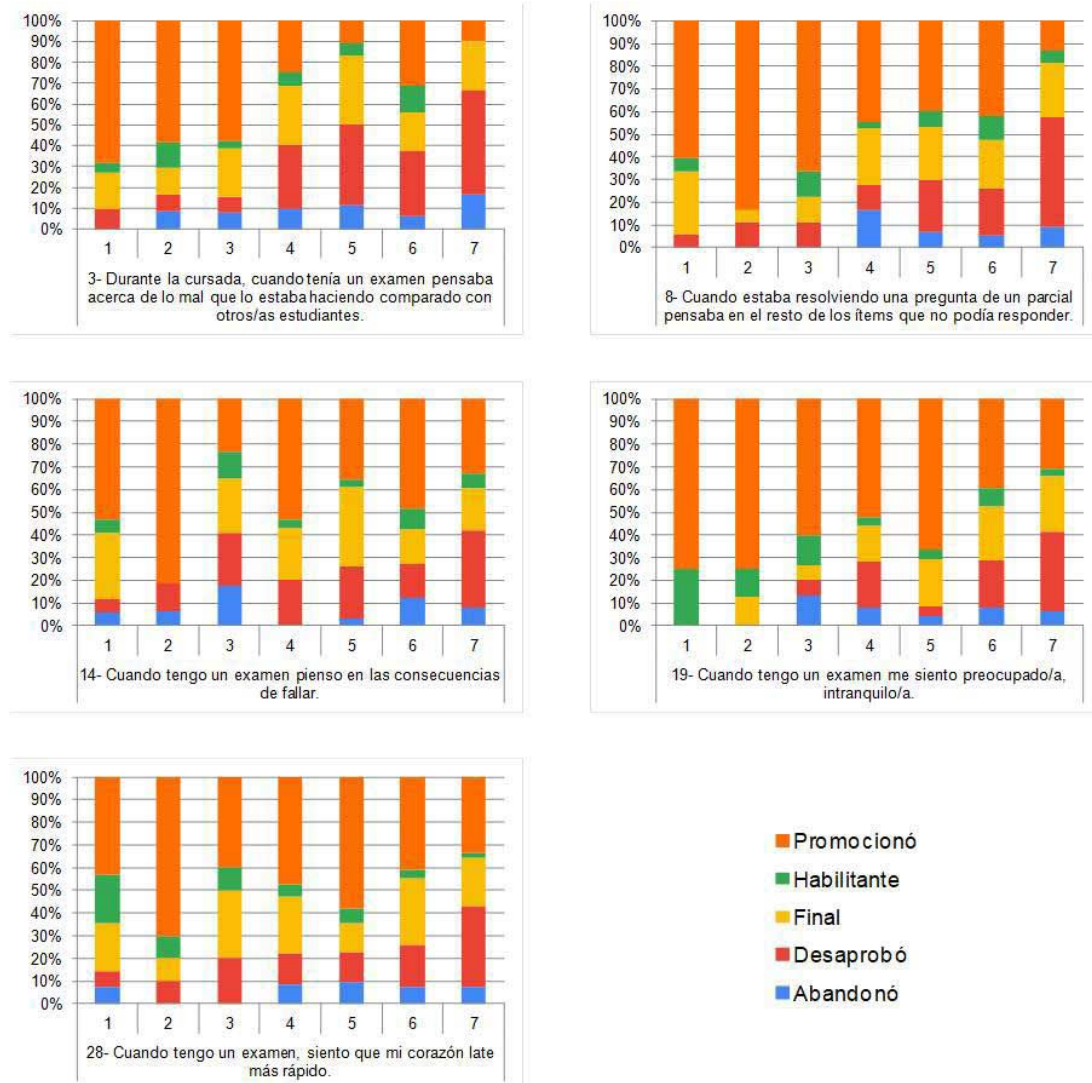


Figura 2. Escala ansiedad (5 ítems). Proporción de estudiantes en cada nivel de la escala (Likert de 1 a 7) de acuerdo a su rendimiento académico.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MSLQ.

Nota: En la prueba H de Kruskal Wallis los ítems 3, 8, 19 y 28 arrojaron un "p" valor menor al 5%, por ende se presentan diferencias en las medias de los grupos. Mientras que el ítem 14 arrojó un "p" valor mayor al 5%,

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, lo cual se pudo comprobar en un análisis particular. Asimismo, la variable sobre estudiantes 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 y ponen en evidencia que quienes promocionaron tienen mayor motivación y menor ansiedad. 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.
- Celina H., Campo A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, XXXIV(4), 572-580
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL UNESCO*. Santiago, Chile: UN-CEPAL.
- Eccles, J., Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- García, T., Pintrich, P.R. (Agosto de 1992). Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom. En J. G. Wiggins (presidencia) *100th Annual Meeting of the American Psychological Association*, Washington, DC.
- Howey, S.C. (1999). *The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students*. Manhattan, Kansas: ProQuest Dissertations Publishing.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación: querer aprender*. Argentina: AIQUE.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.
- 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.
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A., Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119.
- 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.
- Snow, R.E., Jackson III, D.N. (1993). Assessment of Conative Constructs for Educational Research and Evaluation: A Catalogue. *CSE Technical Report 354*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles.

Eugenio Actis Di Pasquale, Dr. en Ciencias Sociales y Humanas, Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado en Economía. Profesor Asociado a cargo de Introducción a la Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde también es docente en otras materias (Política Económica I, Mercado de Trabajo y Relaciones Laborales), investigador (Director del Grupo Estudios del Trabajo) y actual director del Área Pedagógica de Economía. Asimismo, es miembro del Comité Ejecutivo de la Red Iberoamericana sobre Trabajo, Género y Vida Cotidiana.
