



Revista  
electrónica  
de la Secretaría  
de Investigación  
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 12 Julio 2019



► [www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)

**La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.**

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM

**La Rivada** es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

**Editor Responsable:** Secretaría de Investigación y Postgrado.

FHyCS-UNaM.  
Tucumán 1605. Piso 1.  
Posadas, Misiones.  
Tel: 054 0376-4430140

**ISSN 2347-1085**

**Contacto:** larivada@gmail.com

**Artista Invitado**

María Blanca Iturralde  
mblancai@hotmail.com

## Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

**Decana:** Mgter. Gisela Spasiuk

**Vice Decano:** Esp. Cristian Garrido

**Secretario de Investigación:** Mgter. Froilán Fernández

**Secretario de Posgrado:** Dr. Alejandro Oviedo

**Director:** Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

### Equipo Coordinador

- Adriana Carísimo Otero
- Carmen Guadalupe Melo

### Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Alejandra C. Detke (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

### Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)
- Miguel Ávalos (Universidad Nacional de Misiones/CONICET)

### Asistente Editorial

Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

### Apoyo Técnico

Federico Ramírez Domíñiko

### Corrector

Juan Ignacio Pérez Campos

### Diseño Gráfico

Silvana Diedrich  
Diego Pozzi

### Diseño Web

Pedro Insfran

### Web Master

Santiago Peralta

# DOSSIER

## **Trayectorias académicas de los Estudiantes en la Universidad Nacional de Misiones**

### 1 Presentación

*Por Claudia Wrobel y Miguel Franco*

2 Ingreso y permanencia: acciones institucionales de retención para los estudiantes del Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (Universidad Nacional de Misiones)

*Por Patricia M. Morawicki, Alicia Tetzlaff y Ana G. Pedrini*

3 Avances en la descripción del sistema de ingreso y del acompañamiento tutorial en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (Universidad Nacional de Misiones)

*Por Miriam G. Acuña, Gladis E. Medina y otros*

4 Las trayectorias reales de los estudiantes de Turismo: un intento por romper con el imaginario colectivo de las causales de la “deserción”

*Por Diana F. del Valle Farías, Diana P. Soto y María de los Ángeles Alonso*

5 Motivaciones de los alumnos para aprender administración en las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Forestales (Universidad Nacional de Misiones)

*Por Amalia M. L. Díaz, Julieta E. Kornel y otros*

# Motivaciones de los alumnos para aprender administración en las carreras de ingeniería de la Facultad de Ciencias Forestales (Universidad Nacional de Misiones)

*Motivations of students to learn administration  
at engineering careers at Faculty of Forestry  
Sciences (National University of Misiones)*

**Amalia M. L. Díaz\* Julieta E. Kornel\*\* Guillermo Woitschach\*\*\* Mariano Di Stasi\*\*\*\*  
Griselda Zayas\*\*\*\*\* Jorge R. Arez\*\*\*\*\* Silvia M. Korth\*\*\*\*\***

Ingresado: 21/03/19 // Evaluado: 10/04/19 // Aprobado: 17/07/19



um  
Universidad Nacional de Misiones

## Resumen

Este proyecto de investigación trata la motivación académica y sostiene que ésta influye en el aprendizaje significativo en el nivel universitario, como también en el desempeño académico de los alumnos. Dada la importancia del tema, el equipo docente de la cátedra Administración se plantea cuáles son las motivaciones académicas para aprender esta asignatura por parte de los alumnos de las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Forestales y se propone caracterizarlas desde un enfoque

integral. Esta publicación tiene como intención compartir los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos de una encuesta que se implementó con el fin de explorar inicialmente las motivaciones. Si bien la primera aproximación a las motivaciones se realizó con una metodología cuantitativa, el paradigma de investigación será predominantemente cualitativo.

**Palabras clave:** motivación - aprendizaje - administración

### Abstract

*This research project sustains that motivation influences significant learning at university level as well as the academic performance of students. From this standpoint, the Administration teaching staff considers what the academic motivations to learn this subject are, as regards students of the engineering careers of the Faculty of Forestry Sciences and intends to characterize them. This publication intends to share the results obtained from the statistical treatment of data from a survey that was implemented in order to initially explore the motivations. Although the first approach to the motivations was made from a quantitative approach, the paradigm of the research will be predominantly qualitative.*

**Key words:** motivation - learning - administration

### Cómo citar este artículo:

Díaz, Amalia M. L.; Kornel, Julieta E. y otros (2019) "Motivaciones de los alumnos para aprender administración en las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Forestales (Universidad Nacional de Misiones)". Revista La Rivada 7 (12), pp 52-70 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-12/dossier/205-motivaciones-de-los-alumnos-para-aprender-administracion>

### Amalia M. L. Díaz

\* Ingeniera Forestal. Magíster en Economía Rural. Profesora Titular de Administración Forestal y Economía Forestal en carrera Ingeniería Forestal y Administración en Ingeniería Agronómica, Investigadora categoría 2- Directora Área Economía y Administración.  
E-mail: ldiaz@facfor.unam.edu.ar

### Julieta E. Kornel

\*\* Profesora en Matemática. Magíster en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta de Álgebra y Geometría Analítica de Ingeniería Forestal e Ingeniería en Industrias de la Madera y Matemática de Ingeniería Agronómica. Investigadora Categoría 3 en Investigación. Consejera Superior 2018-2022.  
E-mail: jkjkornel@gmail.com

### Guillermo Woitschach

\*\*\* Ingeniero Forestal. Profesor Adjunto Área Economía y Administración. Investigador Categoría 5. Secretario de Posgrado 2018-2022.  
E-mail: gwoitschach@facfor.unam.edu.ar

### Mariano M. Di Stasi

\*\*\*\* Ingeniero Forestal. Maestrando de la Maestría en Ciencias Forestales- UNaM. Ayudante de Primera de Economía y Economía General de Ingeniería Forestal, Ingeniería Agronómica e Ingeniería en Industrias de la Madera. E- mail: marianomdis12@gmail.com

### Griselda B. Zayas

\*\*\*\* Licenciada en Administración de Empresas, Profesora en Economía, Ayudante de Primera Simple de Economía y Administración de Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica.  
E-mail: griseldazayas2014@gmail.com

### Jorge Arez

\*\*\*\*\* Ingeniero Forestal. Ayudante de Segunda de Administración Forestal y Economía General en carrera Ingeniería Forestal y Administración en Ingeniería Agronómica.  
E-mail: arezjorge@live.com.ar

### Silvia M. Korth

\*\*\*\*\* Ingeniera Forestal. Ayudante de Primera de Estadística I y II de las carreras Ingeniería Forestal e Ingeniería en Industrias de la Madera e Ingeniería Agronómica. Investigadora Categoría 5.  
E-mail: silviakorth@hotmail.com



*“Cree en ti y en lo que eres. Sé consciente de que hay algo en tu interior que es más grande que cualquier obstáculo” (Christian D. Larson)*

## Introducción

La formulación del problema que orienta esta investigación surgió a partir de numerosos diagnósticos y análisis del equipo docente de la cátedra Administración sobre las motivaciones de los alumnos para aprender esta asignatura<sup>1</sup>. Su origen deviene de observaciones vinculadas a situaciones de aprendizaje que se presentan de manera reiterada durante el cursado de la misma.

Las situaciones dan cuenta de que un significativo número de alumnos tiene dificultades para lograr metas de aprendizaje, como también que asumen actitudes frente a las tareas académicas y al compromiso con el estudio, que en muchas oportunidades se contraponen o se alejan a las deseables para alcanzar aprendizajes profundos y útiles. Así, es posible suponer que estas cuestiones vinculadas al aprendizaje inciden en la posibilidad de que el alumno pueda construir el sentido de los conocimientos y otorgar valor funcional a lo que aprende, ambas acciones necesarias para un “buen aprendizaje”.

Desde una perspectiva integracionista constructivista, el buen aprendizaje contiene cualidades que lo destacan, a saber:

consiste en construir significados comprendiéndolos y tomando conciencia de ellos; es un proceso de atribuir sentido y entender el valor funcional a lo que se aprende, porque se considera valioso para uno mismo y es un proceso social que al tiempo que provoca cambios endógenos-estructurales en la persona a consecuencia de la apropiación de los saberes culturales, también genera modificaciones exógenas, ya que transforma el modo de participación dentro de las prácticas y los nichos culturales

en donde se desenvuelve el aprendiz (Hernández Rojas y Díaz Barriga, 2013: 5).

Dentro de este marco, el buen aprendizaje es un proceso interpersonal e intrapersonal, mediante el cual el alumno logra aprender “de verdad” por qué se producen en él cambios en sus formas de comprensión y participación en una actividad conjunta. En esta dirección, se puede afirmar que el buen aprendizaje está basado en ideas vinculadas al aprendizaje significativo.

En el aprendizaje significativo, el alumno tiene un papel dinámico “por el uso activo que éste hace de sus experiencias y conocimientos previos mientras realiza el acto mismo” (Hernández Rojas y Díaz Barriga, 2013: 4). Él aprende construyendo y reconstruyendo los conocimientos a partir de la conexión entre sus saberes previos y los nuevos. A la vez, el nuevo conocimiento modifica su estructura cognoscitiva, potenciando los esquemas cognitivos que posibilitan la adquisición de otros nuevos conocimientos. Es decir, el alumno amplía su campo cognitivo y conceptual.

Por otra parte, en ese acto de aprender se ponen en juego, simultáneamente, no sólo factores de la dimensión cognitiva y metacognitiva, sino también afectivas y motivacionales y contextuales o situacionales. Por ello, el aprendizaje no puede verse de forma aislada, debe observarse el contexto que conduce al alumno a aprender y los distintos factores implicados en este proceso.

Asumiendo este punto de vista del aprendizaje, los docentes de la cátedra Administración efectuaron el análisis de las situaciones descritas, considerando los distintos factores que intervienen y la función específica que cumplen en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los contextos académicos. En el análisis global, se identificaron indicadores asociados al interés de los alumnos en las tareas académicas, al esfuerzo para la realización de las actividades de aprendizaje y a la persistencia y la direccionalidad de las conductas para aprender. Éstas son algunas características del comportamiento motivado.

Conforme a lo expresado, el equipo docente planteó la pregunta que guía esta investigación: ¿Cuáles son las motivaciones académicas para

<sup>1</sup> En la Facultad de Ciencias Forestales (Universidad Nacional de Misiones), la asignatura Administración pertenece al plan de estudios de Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica y su dictado es simultáneo para ambas carreras.



aprender Administración por parte de un grupo de alumnos de la Facultad de Ciencias Forestales (FCF)? Por tanto, el presente trabajo intenta caracterizar dichas motivaciones, integrando las relaciones existentes entre los aspectos motivacionales y el aprendizaje de un grupo de alumnos. De esta manera, se abordan las motivaciones académicas para aprender pero desde una visión integral.

Además, los docentes de la cátedra advirtieron características motivacionales diferentes, según la orientación de las carreras de Ingeniería que cursan los distintos grupos de estudiantes. Esto da lugar a la posibilidad de indagar en un futuro estudio, a partir de los resultados obtenidos en este trabajo, si existen relaciones entre los perfiles motivacionales y las orientaciones de las carreras de Ingeniería de la FCF, pudiéndose establecerse comparaciones entre ambos.

Esta investigación es relevante no sólo porque aborda una problemática educativa genuina que surge en el aula, sino también porque trata un constructo teórico -la motivación académica- en el que aparecen componentes que están implicados e inciden en el aprendizaje. Según los resultados obtenidos, cabe la posibilidad de crear estrategias didácticas que incluyan las orientaciones motivacionales de los alumnos.

En el ámbito de la Facultad no se encuentran antecedentes sobre el estudio de las motivaciones académicas en alumnos de las carreras Ingeniería Forestal y Agronómica, aunque recurrentemente se manifiesta esta necesidad. Sumado a esto último, se puede decir que este proyecto pone en la escena de la FCF una visión de la formación docente en la universidad, cualquiera sea el perfil profesional, entendida como un proceso reflexivo-crítico que no sólo contemple la enseñanza de los saberes disciplinares, sino que atienda también a aquellos aspectos que pueden favorecer el aprendizaje de tales saberes. Lógicamente, entre estos aspectos a considerar se halla la motivación.

Se espera un efecto multiplicador de este tipo de estudios hacia pares docentes y/o áreas de las carreras de la FCF.

## Algunas precisiones conceptuales que orientan este estudio

Investigar sobre la motivación de los alumnos no es tarea sencilla. Una de las complicaciones reside en la diversidad de posicionamientos teóricos diferentes sobre lo que implica la motivación. Se puede decir que están a disposición muchas teorías para analizar e investigaciones y tesis controversiales sobre el tema. Por este motivo, el equipo de investigación inició primero un proceso de lectura teórica sobre las conceptualizaciones de distintos autores para definir desde qué marco de referencia se abordaría el objeto de estudio<sup>2</sup>.

Finalmente, decidió que se hará mención a la motivación, definida como “el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas” (Santos en Hernández, 2005: 2). Es decir, el propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

Pintrich y Schunk, dos grandes estudiosos e investigadores de la motivación académica, aportan nuevos elementos teóricos a la definición anterior. Ellos sostienen que la motivación:

es un proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene. Por tanto, es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida (en Boza Carreño y Méndez Garrido, 2013: 332).

A partir de la definición de motivación se expresan las siguientes conclusiones:

- Es considerada más un proceso que un producto.

<sup>2</sup> Por la extensión de esta publicación señalamos las ideas teóricas principales que fundamentan las posturas tomadas por el equipo de investigación



- Implica el establecimiento de metas sean explícitas o no.

- Incluye la actividad física, como el esfuerzo y la persistencia y la actividad mental, como la planificación, la organización, la supervisión o la toma de decisiones.

De estos principios se deduce que la motivación activa y mantiene la conducta hacia la consecución de las metas y para ello, el proceso motivacional utiliza expectativas, afectos y atribuciones.

La motivación puede surgir por medio de dos procesos -intrínseco y extrínseco- que en la práctica no se contraponen sino interactúan y se retroalimentan entre sí.

La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto, depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. La motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno (Boza Carreño y Méndez Garrido, 2013: 332).

Transponiendo estos conceptos de motivación intrínseca y extrínseca a la motivación académica, un estudiante tiene una motivación intrínseca cuando está motivado por la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que estudie por el interés que le genera la materia. La motivación extrínseca se relaciona con aquellos factores externos al estudiante, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación. Por ejemplo, la motivación que produce en el estudiante el estímulo de alcanzar logros académicos, como obtener un título o certificación o aprobar determinada cantidad de cursos para mantener u obtener una beca.

Dado que esta investigación atiende las motivaciones de los alumnos para aprender, otra cuestión a considerar es el lugar que ocupan éstas en el aprendizaje.

Alonso Tapia (1995) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje (en Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003: 108).

De esta manera, parece probable que el alumno motivado seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan, incidiendo en mejora de su aprendizaje académico. Desde este enfoque, la motivación influye en el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca. Si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso lo motiva a establecer nuevas metas y desafíos (Meece en Boza Carreño y Toscano Cruz, 2012: 126).

En este trabajo, el objeto de estudio es en sí mismo una relación entre algunos aspectos de la motivación académica y el aprendizaje en un contexto académico. Esta relación se supone aquí como recíproca tal como fue explicada en el párrafo anterior. De este modo, la caracterización de las motivaciones académicas, propósito de esta indagación, será una descripción de las relaciones existentes pero de manera más integrada. Esta mirada integral es necesaria si se pretende comprender concretamente la implicación de las motivaciones académicas en el aprendizaje. Lo último es otra cuestión que destaca este estudio.

Para investigar las motivaciones, la línea teórica planteada por Boza Carreño y Toscano Cruz (2012) propone un instrumento cuya trama tiene en cuenta:

la motivación más personal y consciente del sujeto ante el aprendizaje, aunque no necesariamente intrínseca, e incluye sus actitudes ante el aprendizaje desde las perspectivas de orientación ante el estudio (Atkinson, 1964; Covington y Roberts, 1994), actitud ante la tarea (Wigfield y Eccles, 2000) y atribución de logro, las condiciones en las que desarrolla su estudio, su nivel de implicación en el mismo, las estrategias de aprendizaje que pone en juego (elaboración propia), sus motivos personales (Boza, 2010) y sus metas como ser humano (Ford, 1992). (129)





Siguiendo esta línea teórica, en este estudio se entiende a la motivación académica como motivación consciente para el aprendizaje o como aprendizaje motivado consciente, aunque no necesariamente intrínseca. También se analiza la motivación académica a partir de dimensiones que refieren a elementos vinculados a la misma: actitudes ante el aprendizaje, implicación en el estudio y estrategias de aprendizaje (Ver Cuadro 1).

Las diferentes literaturas asocian la motivación académica con diferentes variables centradas en el aprendizaje. Aquí se definieron variables que tratan aspectos de la motivación académica implicados en cada una de las dimensiones consideradas. Ellas son: orientación ante el estudio, actitud ante los desafíos y atribución de logros (respecto a las actitudes ante el aprendizaje), el esfuerzo, la responsabilidad, la autonomía, (en relación a su nivel de implicación en el estudio) y conocimientos previos, anotaciones, asociaciones, recursos diferentes, lecturas globales y síntesis (en las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego para aprender).

Respecto a las dimensiones y variables consideradas para el análisis de la motivación académica, cabe señalar que éstas no son las únicas que están implicadas en la misma. En este estudio se hizo un recorte del número de dimensiones y variables, teniendo en cuenta los indicadores que más se visualizan en las clases de Administración, como también que ésta es la primera experiencia del grupo de investigación sobre las motivaciones.

## La Metodología

Los procesos motivacionales se han estudiado desde diferentes metodologías y enfoques, correlacional, estudios cuantitativos basados en cuestionarios, escalas y estudios basados en otros cuestionarios construidos expresamente para ello, casi siempre en formato de escala Likert. En este tipo de escalas se ofrece una afirmación al sujeto y se pide que la califique con valores según su grado de acuerdo con la misma. Estas afirmaciones pueden reflejar actitudes positivas o negativas hacia algo. Su aplicación servirá para proporcionar una

escala valorativa a diferentes opciones respecto a las variables evaluadas o consultadas.

En esta investigación se recurrió al cuestionario utilizando la escala de Likert para explorar las motivaciones de los alumnos para aprender Administración. Por tanto, la encuesta está ideada, diseñada e implementada solamente para brindar información, sobre todo, de cuáles son las valoraciones de un grupo de alumnos de la FCF a aspectos concretos vinculados a la motivación académica para aprender Administración.

Basado en lo anterior, las preguntas de la encuesta se organizaron teniendo en cuenta las tres dimensiones seleccionadas, las variables definidas en cada una de ellas y los indicadores (el Cuadro 2 ejemplifica el procedimiento realizado para una dimensión). Estos indicadores dan cuenta en la práctica de cómo se comportan las variables y dimensiones implicadas en la motivación académica. También son los valorados por los alumnos al responder la encuesta.

En consonancia con lo anterior, en el tratamiento estadístico de los datos se distinguen sólo variables valorativas<sup>3</sup>, ya que éstas sirven para registrar las valoraciones que los alumnos hacen de aspectos concretos de la motivación académica para aprender Administración.

La valoración de los aspectos se midió con una escala numérica de 1 (mínimo) al 5 (máximo) (Ver Cuadro 3). Un valor alto indica un mayor acuerdo con una pregunta o afirmación, un valor mínimo todo lo contrario. La utilización de esta escala numérica responde a la idea de que es un tipo de asignación de puntaje al que los alumnos se hallan habituados y se puede recoger con notable fiabilidad su calificación como si de una escala de intervalo se tratase. A pesar de que en pureza esta escala es del tipo ordinal, las ventajas aritméticas que se obtienen al considerarla intervalar compensan el posible error cometido al asignarle propiedades que sólo esta última posee. Actuando de este modo, es posible emplear estadísticos como la media o la desviación típica que

<sup>3</sup> No se definieron variables discriminantes para perfilar sociológica y actitudinalmente a los alumnos encuestados en virtud de su sexo, edad, razón para cursar la carrera y otros. Esto responde al hecho que la información de la encuesta es para explorar inicialmente el objeto de estudio no para su interpretación



contribuyen notablemente a aumentar y mejorar la comprensibilidad y el análisis de los resultados de la encuesta.

La versión inicial del cuestionario incluía 65 ítems en forma de preguntas y luego de un análisis minucioso por parte del equipo docente, sobre la pertinencia y redacción de los ítems, se eliminaron algunos de ellos por redundancia, mientras que otros se mejoraron en su redacción. Finalmente, quedaron 39 ítems distribuidos en grupos de 13 ítems en cada dimensión. El Cuadro 4 exhibe la versión definitiva.

En relación a la implementación de la encuesta, en este estudio se la administró a una muestra compuesta por 47 alumnos de las carreras Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica que cursaron la asignatura Administración en los años 2018 y 2019. Del número total de alumnos encuestados, 19 estudian Ingeniería Forestal y 28 son de Ingeniería Agronómica.

Nuevamente se señala que en la etapa inicial se abordan las motivaciones académicas desde un enfoque cuantitativo, pero el paradigma de la investigación será predominantemente cualitativo, aunque se prevé la posibilidad de triangulación con algunos abordajes cuantitativos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos que surgen de la encuesta.

## Los resultados

El análisis estadístico de los datos se realizó en base a las respuestas de los alumnos a los 39 ítems de la encuesta. Como ya se mencionó anteriormente, para el tratamiento de los datos se determinaron sólo variables valorativas que hacen referencia a los distintos aspectos de la motivación académica implicados en el aprendizaje; también se señaló que las valoraciones de estos aspectos por parte de los alumnos se han medido con puntuaciones que varían de 1 a 5 (Cuadro 3).

Inicialmente se muestran resultados globales y después aquellos que dan cuenta de aspectos más particulares del objeto de estudio. Siguiendo esta lógica, se arrojan los primeros resultados

que exhibe la tabla de contingencia (Tabla 1) de número de respuestas de las variables motivacionales asociadas a cada dimensión en relación a la puntuación asignada según las valoraciones que hacen los alumnos.

La Tabla 1 expone que las frecuencias marginales para las variables de cada dimensión es la misma (609), sumando un gran total de 1827 respuestas o valoraciones de los alumnos. El cómputo de las frecuencias marginales es menor al que debería ser (611), porque hubo que eliminar dos valores de no respuesta por no tener entidad (no respuesta a la pregunta). Teniendo en cuenta el fin que tiene la implementación de la encuesta, esta diferencia no es relevante ni modifica el análisis de la asociación entre las variables.

Lo primero que se puede destacar es la relación entre cantidades de valoraciones positivas y negativas. Para este grupo de alumnos, la cantidad de puntuaciones correspondientes a valoraciones positivas supera a la negativa en las tres dimensiones. No se hace referencia a la valoración neutral para acentuar la situación de contraste entre valoraciones con significados opuestos. De todos modos, para clarificar la relación que se da entre valoración negativa, neutral y positiva, sin distinción de dimensión, se presenta la Tabla 2 con la valoración general en valores absolutos y porcentajes, poniéndose en evidencia aquí también que la valoración positiva (54%) supera a las otras dos (neutral 26% y negativa 20%).

Retomando el análisis de los datos de la Tabla 1, se puede ver en ella que la dimensión con mayor cantidad de valoración positiva es Implicación en el estudio (394), dato obtenido de la suma de puntuaciones 4 y 5. Le sigue Estrategias de aprendizaje (328) y luego Actitudes ante el aprendizaje (270). Se cumple el mismo orden para las dimensiones con menor cantidad de valoración negativa: Implicación en el estudio (73), dato obtenido de la suma de las puntuaciones 1 y 2, siguiendo Estrategias de Aprendizaje (95) y Actitudes ante el aprendizaje (199). Los gráficos 1, 2 y 3 permiten visualizar esta última información y el porcentaje por respuesta valorada en cada dimensión.



Por otra parte, si se compara la información compartida en los tres gráficos se infiere que la variabilidad de las valoraciones hechas por los alumnos en los aspectos motivacionales de cada dimensión es mayor para Actitudes ante el aprendizaje. De esta manera, el grado de variación es mayor en esta dimensión respecto a las otras dos, pese a que estas dos tengan sesgos. La Tabla 3 consolida esta afirmación. En ella se encuentra el cálculo de los coeficientes de variación (CV) en porcentaje y de asimetría de Pearson (CA) adimensional, dando cuenta de que en Actitudes ante el aprendizaje el CV es el 44%, superando ampliamente a los CV de las otras dimensiones cuyos CV son próximos entre sí (29% y 30%). Valores altos de CV demuestran que la dispersión o desviación promedio de las respuestas respecto de sus medias es alta, es decir que éstas no son cercanas al valor central que son las puntuaciones neutrales. Como los CV calculados para las tres dimensiones son de grado alto, esto indica que no hay tendencia clara de las valoraciones que hacen los alumnos a las preguntas asociadas en cada una de las dimensiones consideradas, principalmente en la dimensión Actitudes ante el aprendizaje donde no se favorece a alguna puntuación en especial, ya que cada valoración tiene porcentajes muy similares.

Si al análisis anterior se le suma el aporte que brinda el Coeficiente de asimetría de Pearson, se pone de manifiesto que, excepto la dimensión Actitudes ante el aprendizaje, la tendencia de las valoraciones de las respuestas es favorecer a los puntajes positivos. Este hecho se visualiza en el signo del CA, que al ser negativo está marcando que existen mayores frecuencias en las puntuaciones altas respecto del valor promedio de las valoraciones de las respuestas. Por ende, para las dimensiones Implicación en el estudio y Estrategias de aprendizaje los valores que toma la moda respecto de la media son mayores, señalando una tendencia a responder con puntuaciones altas y dando cuenta de un mayor grado de motivación.

Lo último sobre los datos de la Tabla 1 es respecto a la valoración neutral. En este sentido, se puede observar que la dimensión con mayor puntuación neutral es Estrategias de aprendizaje

(186), presentándose muy poca diferencia entre Implicación en el estudio (142) y Actitudes ante el aprendizaje (140).

También se realizó una tabla de contingencia, que muestra la cantidad de respuestas valoradas por dimensión y carrera con el objetivo de determinar los porcentajes que pone de manifiesto la valoración total de asignaciones hechas por los alumnos según la relación dimensión y carrera. A los fines de ayudar al tratamiento de la información, se la unifica en una sola tabla (Tabla 4), en valores absolutos y porcentajes.

Los datos significativos de la Tabla 4 son, por un lado, el porcentaje de valoración positiva que hacen los alumnos de la carrera Ingeniería Forestal en Actitudes con el aprendizaje, que supera en 3% a los alumnos de Ingeniería Agronómica y, por otro lado, la importante diferencia de porcentajes en la valoración negativa en Implicación en el estudio entre Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica, siendo más alto en esta última. En Implicación en el estudio se presenta también una respuesta más favorable para Ingeniería Forestal en las valoraciones positivas, superando en 5% a Ingeniería Agronómica. En Estrategias de aprendizaje no hay diferencias significativas entre las dos carreras.

Estos datos observados en la Tabla 3 plantean una contradicción a la percepción que tiene el equipo docente de la cátedra Administración sobre las motivaciones académicas para aprender de los alumnos de las dos carreras. El abordaje con técnicas cualitativas permitirá hacer algunas interpretaciones profundas sobre esta cuestión.

Seguidamente, se exponen a los resultados que surgen del tratamiento estadístico de las variables asociadas a cada dimensión definida en este estudio. Estas variables están vinculadas a aspectos de la motivación académica implicadas en el aprendizaje.

Las Tablas 5, 6 y 7 muestran el promedio, la moda y el desvío estándar de las valoraciones asignadas por los alumnos a los aspectos relacionados a actitudes ante el aprendizaje, implicación en el estudio y estrategias de aprendizaje; todas ellas consideradas en este estudio por estar involucradas en la motivación académica de los alumnos para aprender Administración.



En la Tabla 5 puede verse que en actitudes ante el aprendizaje el ítem mejor valorado por los alumnos con una puntuación de 4,6 es el 8 (*el cumplimiento de los plazos de entrega de los trabajos*), que ofrece además la menor desviación estándar (0,7) respecto a los otros valorados, lo que indica que las valoraciones que hacen los alumnos se acercan al promedio, aunque la puntuación más frecuente o moda es algo superior al promedio (5). Sigue en el orden el ítem 3 (*¿Te comprometés en las actividades requeridas en la cursada?*) con una desviación estándar de 1, pero igual que en el ítem anterior la moda (5) supera al promedio. El predominio de puntuación en estos dos ítems indicaría la asignación de una valoración positiva al compromiso ante las tareas o a las actividades que demanda la cátedra para el aprendizaje por considerarlas útiles. Basado en esto, se podría suponer que un grupo de alumnos evalúa favorablemente a estas actitudes para el aprendizaje, por ello orientan su conducta y esfuerzos hacia la realización de estas tareas.

La relación de que la moda supere al promedio se presenta en la mayoría de los otros ítems de la motivación académica referidos a las actitudes ante el aprendizaje, excepto en los ítems 10 (*¿Deja de interesarte la materia si no salís bien en las evaluaciones?*), 11 (*¿Si la materia es difícil o aburrida preferís abandonarla?*) y 12 (*¿Es posible que abandones una materia por los profesores?*). Estos ítems asociados a la atribución del logro implicada en la motivación académica tienen un promedio bajo (1,8-1,7-1,7) y la moda es 1 en todos ellos. La desviación típica también es baja, lo que indica que las valoraciones de los alumnos se acercan al promedio. Teniendo en cuenta el sentido de las preguntas en cada ítem, la valoración negativa o puntuación baja en estos tres ítems resulta en realidad la manifestación de orientaciones motivacionales favorables. Es decir que se estaría frente a un grupo de alumnos que demuestran una actitud positiva de desafío frente a circunstancias externas que los afectan y son desfavorables para lograr metas de aprendizaje, ya que ellos no intervienen en la elección de los profesores y en la definición de la propuesta didáctica que plantean en las clases. Por otra parte,

las valoraciones que asignaron a los ítems 11 y 12 darían cuenta de que sus logros de aprendizaje se los atribuyen sobre todo a sí mismos frente a circunstancias externas.

El ítem 4 es el peor valorado, con una puntuación de 2,6 (*¿Consultas fuera de horario de clases?*), siendo la moda 3. El siguiente aspecto peor valorado le corresponde al ítem 2 (*¿Das tus opiniones en clases?*), con un promedio de 2,9, muy cercano y menor a la moda (3) y con una desviación estándar de 1,2. Así, este grupo de alumnos está haciendo una valoración neutral de ambos ítems. Parecería que para ellos las consultas fuera del horario de clase o la participación en clases no constituyen elementos destacables de la motivación académica para aprender. De todos modos, las clases de consultas y la participación en las clases son dos elementos motivacionales sobre los que se debería explorar con mayor profundidad en las entrevistas.

En la Tabla 6 se puede visualizar las valoraciones de este grupo de alumnos relacionadas a implicaciones en el estudio. En este aspecto, el ítem 23 (*¿Te presentás en la primera instancia de parciales?*) es el que exhibe el mayor promedio (4,8) y la menor desviación estándar (0,5) de todos los de este grupo de ítems; además la puntuación asignada por el grupo de alumnos es próxima al promedio, que además es cercana a la moda (5). Esta situación daría cuenta de que para la mayoría de ellos su implicación en el estudio estaría determinada en primer lugar por el compromiso en la presentación de exámenes parciales, no descartando ninguna de las posibilidades de evaluación. El segundo ítem más valorado es el 15 (*¿Llegás puntualmente a clases?*), con un promedio de 4,6 y con una desviación baja (0,6), además de una moda de 5.

En estas valoraciones están presentes sus expectativas para lograr metas de aprendizaje. La evaluación y la puntualidad son los dos elementos prioritarios que determinan su compromiso con la tarea de aprender.

Otro ítem que se debería señalar es el número 25 (*¿Estudiás para aprender?*), porque sus indicadores estadísticos no difieren significativamente del ítem que ocupó el segundo lugar en



la valoración. Tiene un promedio de 4,4, con una desviación estándar de 0,7, pero igual que en los ítems anteriores la moda (5) supera al promedio. En este ítem prevalece el componente cognitivo en el aspecto motivacional. La valoración positiva asignada por el grupo de alumnos estaría mostrando que la implicación con el estudio está dada por su conexión con el aprendizaje. Aquí emerge la siguiente pregunta que se debería explorar en las entrevistas: ¿para este grupo de alumnos, estudiar para aprender predomina sobre estudiar para aprobar? No es un detalle menor, porque en “estudiar para aprender”, las motivaciones académicas están basadas en el esfuerzo cognitivo y la meta es lograr un aprendizaje más profundo, mientras que en “estudiar para aprobar”, el esfuerzo cognitivo no sería del mismo nivel de profundidad que el anterior y la meta consistiría en superar la instancia de evaluación para acreditar la asignatura.

El aspecto peor valorado de la motivación académica asociada a la implicación en el estudio lo constituye el ítem 20 (*¿Lees los temas antes de clase?*), con un promedio de 2,6, inferior a la moda (3,00) y una desviación de 0,9, lo que demuestra que las valoraciones de los alumnos se acercan al promedio. La valoración neutral a este aspecto estaría revelando la presencia de un elemento desfavorable en la motivación académica para aprender. Habría una desconexión o ruptura temática en el proceso de aprendizaje que sucede dentro y fuera del aula.

El siguiente aspecto con menor puntuación (3) refiere el ítem 19 (*¿Tenés miedo/vergüenza de preguntar lo que no entendés?*), con moda de 3 y la mayor desviación estándar de este grupo (1,6), que exhibe una considerable heterogeneidad de las puntuaciones. Por el sentido de la pregunta del ítem, la baja puntuación no es indicativa de que los alumnos no se comprometen en el estudio por miedo o vergüenza, sino todo lo contrario, estos aspectos así valorados son facilitadores de la implicación en el estudio de este grupo de alumnos. Otro indicador que muestra que la orientación motivacional de este grupo de alumnos es más intrínseca que extrínseca.

En la Tabla 7 figura que el ítem mejor valorado por los alumnos es el número 39 (*¿Realizás anotaciones que son para armar tus apuntes de la materia?*), con un promedio de 4,3 y una desviación estándar de 0,9, lo cual indica que las valoraciones que hacen los alumnos se acercan al promedio, aunque la puntuación más frecuente o moda es algo superior al promedio (5). Esta puntuación estaría manifestando que la mayoría de los alumnos de este grupo utiliza siempre los apuntes de cátedra como estrategia de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje que le siguen en el orden de valoración son las que señalan los ítems 35 (*¿Utilizás conocimientos previos de otras materias?*), 36 (*¿Establecés relaciones con temas aprendidos en la materia?*) y 37 (*¿Establecés relaciones con aspectos de la vida diaria?*), todos estos ítems poseen un promedio de 3,9 y desviación estándar 4, siendo variación típica 0,8, 1,1 y 0,9, siguiendo el orden de los ítems nombrados. En este sentido, se podría decir que recurrir a los conocimientos previos y asociar con aspectos de la vida diaria son las estrategias de aprendizaje que este grupo de alumnos usan casi siempre. Asimismo, establecer relaciones con temas aprendidos es una estrategia que utilizan casi siempre pero no se presenta con la misma intensidad en el grupo de alumnos que las dos anteriores, ya que la puntuación de la desviación estándar indica que hay una mayor dispersión de datos respecto al promedio.

Respecto a las estrategias de aprendizaje más valoradas por los alumnos, cabe señalar que con esta información no se estaría en condiciones de suponer el nivel o el tipo de estrategias de aprendizaje de las que hace uso el grupo de alumnos. Esto responde a que, por ejemplo, según cómo armen los apuntes los alumnos, la toma de apuntes es una estrategia de ensayo o de elaboración. Esta última es indudablemente una estrategia más avanzada o que demanda mayor esfuerzo cognitivo. Lo mismo ocurre con las estrategias de establecer relaciones, según cómo entablen las conexiones y qué procedimientos pongan en juego se estaría frente a estrategias de aprendizaje de elaboración u organización. En consecuencia, con esta información no se puede identificar



en qué grado se esfuerza este grupo de alumnos para lograr el aprendizaje de manera que éste sea significativo o un buen aprendizaje. Lo que sí es indudable que las motivaciones académicas de este grupo de alumnos implican a estos elementos motivacionales en el aprendizaje.

La estrategia de aprendizaje menos valorada por los alumnos es la del ítem 32 (*¿realizás lecturas globales?*), con un promedio de 3, siendo la moda de 3 y la desviación estándar, indicativa de una considerable homogeneidad en las valoraciones. Los alumnos asignan una valoración neutral a este ítem, lo que estaría revelando que pocas veces recurren a una lectura como marco de referencia inicial para conocer de qué trata la información del material de estudio.

Con este último párrafo concluye la presentación del tratamiento estadístico de las valoraciones que hace un grupo de alumnos de la FCF de algunos aspectos de la motivación académica para aprender Administración.

## Algunas consideraciones finales

Los resultados presentados en la sección anterior muestran las valoraciones que hacen los alumnos sobre algunos aspectos de la motivación académica implicados en el aprendizaje en un contexto académico. La descripción de los resultados incluye suposiciones que integran posibles relaciones existentes entre aspectos motivacionales y el aprendizaje. A continuación, se exponen en forma resumida algunas cuestiones basadas en esas suposiciones que serán sujetas a análisis e interpretación pero desde una perspectiva cualitativa.

En este grupo de alumnos encuestado, los datos exponen que sus motivaciones académicas para aprender Administración serían favorables, ya que los aspectos motivacionales implicados en el aprendizaje, tenidos en cuenta en este estudio, son valorados relativamente de manera positiva. La cantidad de puntuaciones correspondientes a valoraciones positivas supera a la negativa en las tres dimensiones consideradas. A la vez, se advier-

ten diferencias entre las valoraciones totales de los aspectos motivacionales de las dimensiones. Excepto en la dimensión Actitudes ante el aprendizaje, la tendencia de las valoraciones de las respuestas es favorecer a los puntajes positivos. Por consiguiente, se podría decir que para este grupo de alumnos los aspectos motivacionales asociados a la implicación en el estudio y las estrategias de aprendizaje incidirían positivamente, de manera que la motivación académica para aprender resulte favorable. Habría que analizar cómo operan o funcionan en el aprendizaje los elementos motivacionales asociados a las Actitudes ante el aprendizaje, para que éstas influyan de manera desfavorable en la motivación académica para aprender Administración.

En relación a las motivaciones académicas para aprender según los perfiles de Ingeniería, en este estudio se presentan diferencias en las motivaciones, poniéndose en evidencia que los alumnos de la carrera Ingeniería Forestal muestran un perfil motivacional relativamente más positivo que los de Ingeniería Agronómica. Esta situación plantea una contradicción a la percepción que tiene el equipo docente de la cátedra Administración sobre las motivaciones académicas para aprender de los alumnos de las dos carreras. Ésta es otra cuestión a analizar.

El tratamiento estadístico de la dimensión Actitudes ante el aprendizaje informa que este grupo de alumnos asigna el primer lugar, en la valoración positiva, al compromiso ante las tareas que se les propone o a las actividades que demanda la cátedra para el aprendizaje por considerarlas útiles. En este sentido, se puede suponer que su motivación académica está basada en el esfuerzo dirigido a un mayor compromiso no sólo conductual sino también cognitivo. Esta situación podría favorecer al buen aprendizaje de la asignatura en la medida en que el compromiso con las tareas, que para ellos resulta útil, le genere aprendizajes significativos y profundos. Ésta es otra cuestión que se debería analizar, dado que en el tratamiento estadístico de la dimensión Estrategias de aprendizaje surgió que este grupo de alumnos recurre prioritariamente a estrategias de aprendizaje de ensayo o de elaboración. No se destacan en



sus valoraciones aquellas estrategias más vinculadas al aprendizaje profundo, como las de organización o las de reestructuración, ni estrategias de estudios asociadas a la metacognición.

Por otra parte, los datos de la encuesta fundamentalmente en la dimensión Implicación en el estudio también dan cuenta de que este grupo de alumnos se atribuye sus logros de aprendizaje a sí mismos frente a circunstancias externas, es decir, muestran una orientación motivacional más intrínseca que extrínseca. El tema de la motivación para aprender o la motivación para aprobar es otro aspecto que surgió en esta dimensión. Ésta es otra cuestión a analizar desde el planteo de cuáles son las actividades de aprendizaje que despiertan su interés y orientan sus esfuerzos para aprender.

Para finalizar, se transcriben algunas de las expresiones que escribieron los alumnos en la parte de observaciones del cuestionario:

- *“las preguntas planteadas nos hacen pensar un montón de cosas: de cómo lo hacemos y por qué lo hacemos”.*

- *“aún no encontré una metodología apropiada para estudiar y me cuesta mucho el estudio”.*

- *“siempre busco estudiar con un compañero, porque así se puede debatir e incorporar diferentes puntos de vista”.*

- *“se dieron muchos temas interesantes pero se debería profundizar en liderazgo y como ser emprendedor”.*

Estas frases contienen componentes afectivos, actitudinales y cognitivos que en el aula se cristalizan en la motivación de un alumno para aprender. Por tanto, una enseñanza que pretende ser llamada “enseñanza de calidad” debe contemplar a las motivaciones como un factor más que interviene en el aprendizaje en un contexto académico. Los profesores universitarios deberían repensar seriamente este tema al momento de construir sus propuestas de enseñanza.

## Referencias bibliográficas

BOZA CARREÑO, Ángel; MÉNDEZ GARRIDO, Juan Manuel (2013) “Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala”. *Revista de Investigación Educativa*. [En línea]. Consultado el 23 de julio del 2019. URL: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>; DOI: /10.6018/rie.31.2.163581

BOZA CARREÑO, Ángel; TOSCANO CRUZ, María (2012) “Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [En línea]. Puesto en línea el 06 de abril del 2012, consultado el 23 de julio del 2019. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008>

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo; DÍAZ BARRIGA, Frida (2013) “Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos”. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* [En línea] Puesto en línea el 14 de marzo de 2013, consultado el 22 de julio del 2019. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467003>

HERNÁNDEZ, Ana (2005) “La motivación en los estudiantes universitarios”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (2), 1-13. [En línea]. Puesto en línea el 22 de agosto de 2005, consultado el 23 de julio del 2019. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>

RINAUDO, María C., CHIECHER, Analía y DONOLO Danilo (2003) “Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”. *Anales de Psicología*. [En línea]. Puesto en línea en junio de 2003. URL: [https://www.um.es/analesps/v19/v19\\_1/11-19\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf)



**Cuadro 1:** Dimensiones de estudio de las motivaciones

Dimensiones	Definición
<b>Actitudes ante el aprendizaje</b>	<p>Las actitudes son predisposiciones estables a valorar y a actuar, que se basan en una organización relativamente duradera de creencias en torno a la realidad que predispone a actuar de determinada forma.</p> <p>Es la evaluación favorable o desfavorable de los resultados de la conducta en cuanto que afectan al propio sujeto. El elemento específico de la actitud que la distingue de los otros conceptos analizados es el afectivo-evaluativo. La evaluación favorable o desfavorable se concreta en una predisposición hacia la realización o no de la conducta.</p>
<b>Implicación en el Estudio</b>	<p>Steimberg et al (1996, cit. en Suárez-Orozco et al, 2009) definen la implicación “académica” del alumno como el grado en que están conectados, comprometidos con lo que está ocurriendo en sus aulas.</p> <p>Actualmente se asume la necesidad de entenderlo como un meta-constructo, que integra múltiples constructos relacionados (Friedericks et al, 2004) y del que forman parte, simultáneamente, tres componentes; conductual, afectivo, cognitivo.</p>
<b>Estrategias de Aprendizaje</b>	<p>Conjunto de procedimientos dirigidos al aprendizaje significativo, es consciente e intencional. Requiere de planificación y control de la ejecución, selección de manejo de recursos (organización del tiempo y ambiente de estudio, búsqueda de apoyos) y técnicas.</p>





**Cuadro 2:** Definición de variables, indicadores y preguntas de la dimensión actitudes con el aprendizaje

DIMENSION	VARIABLES	INDICADOR	PLANTEO/PREGUNTAS		
<b>ACTITUDES CON EL APRENDIZAJE</b>	<b>ESTUDIO</b>	Participación en Clases	Cuando no entendés algo preguntás	Das tus opiniones	Me implico en las actividades
		Miedo al fracaso	Estudiar te genera ansiedad	Me preocupa hacer todo bien	
		Consultas fuera de horario de clases	Cuando no entiendo algo consulto a los profesores	Participo de actividades fuera de clase	
	<b>DESAFIOS</b>	Tiempo de entrega	Considero que el tiempo para hacer los prácticos es adecuado	Es lo mismo entregar a tiempo que retrasarse	
		Profundidad de desarrollo de prácticos	Los prácticos con alto grado de dificultad son un reto	Los prácticos con temas que no me interesan los hago con desgano	Las tareas fáciles son las más atractivas
		Prolijidad en la entrega	Cosidero que el formato de entrega es importante para mi formación	Lo importante es el contenido no el empaque.	
<b>LOGROS</b>	Ausencias posteriores a las evaluaciones	Si no salgo bien en las evaluaciones deja de La desmotivación por no entender la materia me incitan a abandonarla	La materia es difícil y por eso no me interesa seguir		
	Abandono de la cursada		Pienso en dejar la materia por los profesores	Mi rendimiento es consecuente con mi compromiso	
	Participación en Clases	Las clases me incentivan a participar	Participar en clases incrementa mi rendimiento		

**Cuadro 3:** Valoraciones asignadas a las respuestas

	Valor	Puntuación
<b>Positivo</b>	Siempre	5
	Casi siempre	4
<b>Neutral</b>	Algunas veces	3
<b>Negativo</b>	Muy pocas veces	2
	Nunca	1



**Cuadro 4:** Cuestionario finalMOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARA APRENDER ADMINISTRACIÓN  
EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DE LA FCF-UNAM

Marcar con una cruz X

1	¿Cuándo no entendés algo en clases, preguntas?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
2	¿Das tus opiniones en clases?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
3	¿Te comprometes en las actividades requeridas en la cursada?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
4	¿Consultas fuera de horario de clases?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
5	¿Estudiar te genera ansiedad?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
6	¿Te preocupa hacer todo bien?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
7	¿Cuándo no entendés algo consultas a los profesores?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
8	¿Cumplís con los plazos de entrega?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
9	¿Las tareas con alto grado de dificultad te representan un desafío?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
10	¿Deja de interesarte la materia si no salís bien en las evaluaciones?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
11	¿Si la materia es difícil o aburrida preferís abandonarla?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
12	¿Es posible que abandones una materia por los profesores?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
13	¿Si estás comprometido con la materia obtenés mejores resultados?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
14	¿Asistís a todas las clases?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
15	¿Llegas puntualmente a clases?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
16	¿Haces preguntas, buscando apoyo de compañeros?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
17	¿Debatís con tus compañeros?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
18	¿Buscas información si faltas a clases?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca

19	¿Tenes miedo/vergüenza de preguntar lo que no entendés?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
20	¿Lees los temas antes de clase?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
21	¿Estudias con suficiente tiempo para los Parciales?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
22	¿Te organizas para cumplir las tareas en tiempo y forma?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
23	¿Te presentas en la primera instancia de parciales?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
24	¿Reflexionas sobre tu proceso de aprendizaje?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
25	¿Estudias para aprender?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
26	¿Estudias para aprobar?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
27	¿Fijas horarios de estudio?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
28	¿Respetas tus horarios de estudio?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
29	¿Te vuelves a preguntar sobre los conceptos aprendidos en la clase?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
30	¿Te fijas metas de avance al estudiar la materia?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
31	¿Destinas parte de tu tiempo libre a realizar otras lecturas?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
32	¿Realizas lecturas globales?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
33	¿Recurrís a otras fuentes bibliográficas sobre el tema?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
34	¿En las lecturas identificas palabras clave?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
35	¿Utilizas conocimientos previos de otras materias?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
36	¿Estableces relaciones con temas aprendidos en la materia?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
37	¿Estableces relaciones con aspectos de la vida diaria?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
38	¿Realizas notas sobre el tema al margen o en un papel?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
39	¿Realizas anotaciones que son para armar tus apuntes de la materia?	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca

Observaciones (\*):

(\*): En este espacio los alumnos pueden expresar sus opiniones respecto al tema



**Tabla 1:** N° de respuestas valoradas por dimensión y puntuación

Puntaje	Dimensiones			Total
	Actitudes ante el aprendizaje	Implicación en el estudio	Estrategias de aprendizaje	
1	101	22	28	151
2	98	51	67	216
3	140	142	186	468
4	133	166	198	497
5	137	228	130	495
Total	609	609	609	1827

**Tabla 2:** Valoración General

	Negativo	Neutral	Positivo	Total
Valor absoluto	367	468	992	1827
Valor porcentual	20%	26%	54%	100%

Dimensiones	Indicador estadístico				
	Promedio	Desvío	Moda	CV	CA
Actitudes ante el aprendizaje	3,18	1,38	3	44%	0,13
Implicación en el estudio	3,87	1,12	4	29%	-0,12
Estrategias de aprendizaje	3,55	1,08	5	30%	-1,34

CV: Coeficiente de variación

CA: Coeficiente de asimetría de Pearson

**Tabla 4:** Cantidad de respuestas por dimensión y carrera en valores absolutos y en porcentaje.

N° de respuestas	Actitudes con el aprendizaje			Estrategias de aprendizaje			Implicación en el estudio			Total
	Negativo	Neutral	Positivo	Negativo	Neutral	Positivo	Negativo	Neutral	Positivo	
Carrera										
IA	121	86	156	60	109	195	52	84	227	1090
IF	78	54	114	35	77	133	21	58	167	737
Total general	199	140	270	95	186	328	73	142	394	1827
Porcentaje de respuestas										
IA	33%	24%	43%	16%	30%	54%	14%	23%	63%	
IF	32%	22%	46%	14%	31%	54%	9%	24%	68%	



**Tabla 5:** Valoración asignada por el grupo de alumnos a aspectos relacionados a las actitudes ante el aprendizaje.

Indicador estadístico	Actitudes ante el aprendizaje												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Moda</b>	3	3	5	3	4	5	4	5	5	1	1	1	4
<b>Promedio</b>	3,1	2,9	4,3	2,6	3,1	4,2	3,4	4,6	4,0	1,8	1,7	1,7	3,9
<b>Desvío estándar</b>	1,1	1,2	1,0	1,0	1,3	0,9	0,9	0,7	1,0	0,9	0,9	1,2	1,0

**Tabla 6:** valoración asignada por el grupo de alumnos a aspectos relacionados a la Implicación en el estudio.

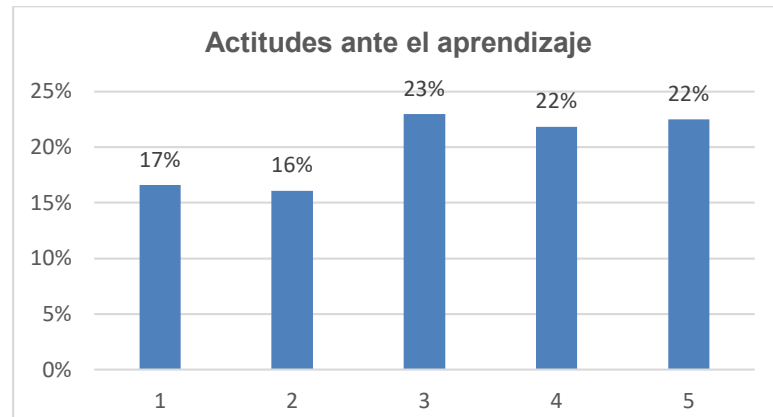
Indicador estadístico	Implicación en el estudio													
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
<b>Moda</b>	5	5	3	4	5	3	3	4	4	5	5	5	3	
<b>Promedio</b>	4,4	4,6	3,7	3,7	3,9	3,0	2,6	3,6	4,1	4,8	3,9	4,4	3,6	
<b>Desvío estándar</b>	0,9	0,6	1,1	1,0	1,2	1,3	0,9	0,8	0,8	0,5	1,1	0,7	1,4	

**Tabla 7:** valoración asignada por el grupo de alumnos a aspectos relacionados a las Estrategias de aprendizaje

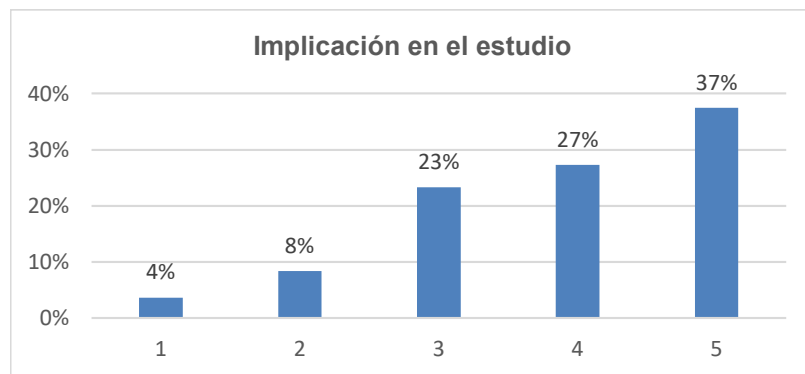
Indicador estadístico	Estrategias de aprendizaje													
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
<b>Moda</b>	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	
<b>Promedio</b>	3,5	3,4	3,5	3,4	3,1	3,0	3,3	3,3	3,9	3,9	3,9	3,7	4,3	
<b>Desvío estándar</b>	1,3	1,1	0,8	1,2	1,1	1,0	1,0	1,2	0,8	1,1	0,9	1,3	0,9	



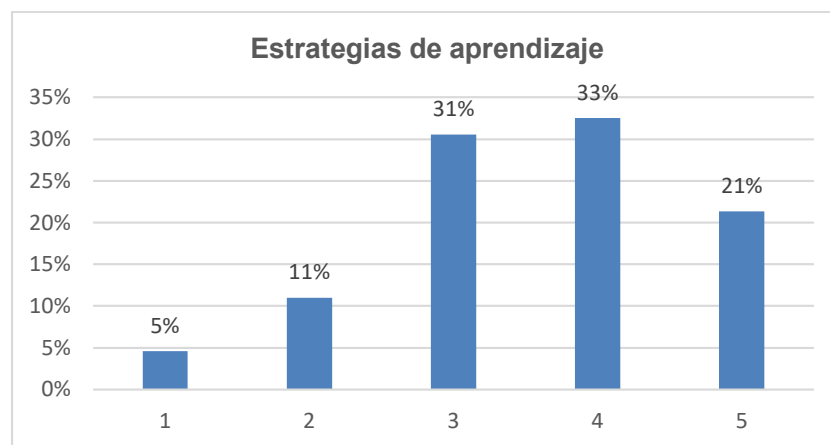
**Gráfico 1:** Porcentaje de respuesta valoradas en Actitudes ante el aprendizaje



**Gráfico 2:** Porcentaje de respuesta valoradas en Implicación en el estudio



**Gráfico 3:** Porcentaje de respuesta valoradas en Estrategias de estudio





**LA RIVADA**  
investigaciones  
en ciencias sociales

► [www.larivada.com.ar](http://www.larivada.com.ar)