

Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés

Academic Motivation and its Influence on the Development of the Abilities of Students in the Area of English

José Martín Gil López*

Fiorella Gaby Fuster Guillen**

Roger Pedro Norabuena Figueroa***

Hugo Walter Maldonado Leyva****

Emerson Damian Norabuena Figueroa*****

Ronald M. Hernández*****

Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer la relación de la Motivación académica, entendida como comportamiento y compromiso del estudiante, con las capacidades del área de inglés en lo que hace a la producción oral (speaking) y escrita (writing). La investigación se desarrolló según un enfoque cuantitativo, de tipo sustantivo, de diseño no experimental y transversal; la muestra estuvo conformada por 121 alumnos del 2° y 3° año de la Escuela Nacional de Marina Mercante. Se utilizó el cuestionario

de motivación académica y la prueba de capacidades, obteniendo resultados válidos y confiables a través del alpha de Cronbach y KR 20 respectivamente. Los resultados a través del Rho Spearman determinan la existencia de una relación significativa entre la motivación académica y la capacidad de producción oral (speaking), en el sentido de que una mayor motivación académica se corresponde con una mejor habilidad de producción oral en el idioma inglés, pero no con la producción escrita (writing).

Palabras clave: Motivación Académica;

* Magister en Educación. Docente Universitario. Universidad César Vallejo. Lima, Perú

** Licenciada en Marketing y Dirección de Empresas. Maestrante en Docencia e Investigación Universitaria. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú

*** Doctor en Estadística. Docente Universitario. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

**** Magister en Políticas Sociales. Docente Universitario. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

***** Maestro en Ciencias. Docente Universitario. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú.

***** Licenciado en Psicología. Candidato a Magíster en Educación. Coordinador de Producción Científica y Capacitación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.

Autor correspondiente: rhernandezv@usil.edu.pe

Fecha de recepción: 13 de junio de 2019 - Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2019

Atribución interna; Autoeficacia;
Capacidades.

Abstract

The objective of the research was to establish the relationship of the academic motivation in the capacities of the English area, understood as behavior and commitment of the student linked to the development of oral production skills (speaking) and written production (writing). The research was developed according to a quantitative approach, of a substantive type, of non-experimental and transversal design; the sample consisted of 121 students from the 2nd and 3rd year of the National School of Merchant Marine. The academic motivation questionnaire and the capacity test were used, obtaining valid and reliable results through the alpha of Cronbach and KR 20 respectively. The results through the Rho Spearman determine the existence of a significant influence between the academic motivation and the oral production capacity (speaking), concluding that the higher the academic motivation, the better the oral production ability will be obtained in the English language but not in the written production.

Keywords: Academic Motivation; Internal Attribution; Self-Efficacy; Abilities.

Introducción

Diversos estudios llevados a cabo en los últimos 10 años coinciden en señalar que el bajo rendimiento académico en estudiantes de educación superior en América Latina está determinado por diversos factores, entre ellos los referidos a las características personales

del alumno: por ejemplo, la falta de actitud de logro en el crecimiento profesional, la incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios, el poco interés por los estudios en general, por la carrera y por la institución en que estudia, asimismo la poca acogida que le brinda la universidad y las expectativas del estudiante respecto de la importancia de carrera que estudia (García & Garbanzo, 2007).

En el Perú, el bajo desarrollo de capacidades que deriva en muchos casos en la deserción estudiantil universitaria no ha sido suficientemente investigado y no se cuenta con una base estadística oficial que permita cuantificar la magnitud del problema a nivel nacional. Existen pocos estudios sobre el tema; sin embargo, se reconoce actualmente que el abandono universitario es un problema de etiología multifactorial y con implicancias individuales, familiares, institucionales y sociales (Heredia, 2015). Estudios sobre las capacidades académicas a nivel superior realizados en Lima atraviesan por los mismos problemas. El incremento de ingresantes a universidades privadas, muchos de los cuales traen consigo un bajo nivel de preparación desde la educación básica regular, provoca que muchos de ellos abandonen sus estudios universitarios, desmotivados al considerar no estar preparados para afrontar un nivel educativo que una universidad exige. Además, como refieren Wasityastuti, Pamungkas, Suryo y Retno (2018), la participación de factores internos como la motivación académica y factores externos como el entorno de aprendizaje pueden desempeñar un papel en el desarrollo y el aprendizaje de la identidad profesional y, en consecuencia, en el rendimiento en la universidad.

La motivación académica

El abordar el tema de la motivación académica implica tocar como primer punto su conceptualización.

Para Zimmerman y Martinez-Pons (1992; citado en Pintrich & Schunk, 2006), la motivación académica es el proceso mediante el cual el estudiante dirige la acción de aprender, mostrándose comprometido con toda actividad que estime importante para ayudarlo a adquirir conocimientos, desde atender con detenimiento las enseñanzas del profesor, hasta organizar y preparar el material educativo correspondiente, entre otras tareas que facilitan su aprendizaje.

Otra definición de la motivación académica la presenta como un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, académica o de aprendizaje en este caso, involucrando a variables tanto cognitivas como afectivas. Las variables cognitivas a considerar son las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas mientras que las variables afectivas involucran a la autovaloración o autoconcepto. Ambos tipos de variables se encuentran en constante interacción con variables contextuales o sociales, complementándose y haciendo eficiente la motivación (González, 2005). En base a esto, se puede apreciar que la motivación de los estudiantes impacta en el proceso de aprendizaje, así como las variables del aprendizaje (cognitivas y afectivas) se relacionan en la motivación. De acuerdo a lo visto, se puede considerar que la motivación es un recurso fundamental para lograr el aprendizaje (Moreno, Ruiz & Vera, 2015)

Es importante señalar que la gran cantidad de información teórica y empírica acerca de la motivación académica ha propiciado la emergencia de varios puntos de vista y diversos enfoques, produciendo que en la actualidad no exista un marco teórico lo suficientemente consistente como para unificar los distintos modelos conceptuales sobre este tema (Pintrich citado por González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996).

Por lo tanto, para comprender la motivación académica, en perspectiva global, es necesario abordarla considerando los múltiples enfoques teóricos vigentes, los que a su vez generarán una buena cantidad de conceptos relacionados con ella y que servirán para entenderla. A continuación, se detallan los aportes de diversos autores en las últimas décadas, los que permitirán entender la variabilidad conceptual en torno a la motivación académica.

Dimensión Autoconcepto o Autoeficacia Académica

La mayoría de enfoques teóricos sobre motivación resaltan el rol fundamental del “self” o “yo” tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado. (Núñez et al., 1998)

El Autoconcepto está conformado por un cúmulo de autopercepciones -autoimagen- y por la valoración de las mismas -autoestima-. Otro elemento que brinda al sujeto importante información autorreferente a fin de realizar inferencias de sí mismo es el que proviene de los padres, profesores e iguales -fuente de carácter social-. Ambas ideas señalan la naturaleza subjetiva del autoconcepto, su carácter dinámico y organización interna. (Nuñez,

Gonzales – Pienda, Gonzales-Pumariega & Garcia, 1998)

La investigación del autoconcepto ha identificado tres conceptos claves: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posibles yoes.

El autoconcepto se percibe como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia previa y son usados para reconocer y entender la autoinformación que procede del entorno social próximo (Markus, Smith, & Moreland, 1985). Entonces, el autoconcepto, a través de los autoesquemas, tendría la función de integrar y organizar la experiencia del individuo, gestionar sus estados afectivos, y ser motivador y director de la conducta.

Por su lado, el autoconcepto operativo es fundamental en situaciones específicas, pues pone en juego la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en una situación determinada a la que el sujeto deberá responder (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, y González-Pienda, 2007). Este tipo de autoconcepto es menos estable y más variable que el autoconcepto general, pero los cambios en este último estarían explicados por los cambios producidos en algunos autoconceptos operativos. No obstante, estas modificaciones no suelen significar una gran discrepancia para el autoconcepto general, por lo que tiende a permanecer estable (Valle et al., 1998).

Por último, con respecto a los posibles “yoes”, cabe destacar dos afirmaciones relevantes. La primera es que estos pueden ser concebidos como fuentes motivacionales significativas que proporcionan a la persona algún control sobre su propia conducta y hacen que sea posible el incremento de los sentimientos

de autoeficacia y de competencia percibida. La segunda afirmación señala que estos yoes pueden ser uno de los núcleos explicativos de la discrepancia que se genera en ciertas situaciones entre las percepciones de los demás en referencia a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma, ya que los *possible selves* son aquellos componentes del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo (Valle et al., 1998).

Se ha descrito, líneas arriba, a la autoeficacia percibida como una valoración de la capacidad de uno mismo para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación. No obstante, esta no es la única creencia que se relaciona en la conducta de la persona: Está también la expectativa de resultado, que es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de una determinada actuación (Bandura, 1997). Se debe puntualizar que poseer unas expectativas positivas de resultado no asegura la implicación del estudiante en el aprendizaje: puede darse la situación en la que a pesar de que el alumno las tenga porque cree que el profesor valorará positivamente una determinada actividad, no se implique en llevarla a cabo porque considera que no tiene la capacidad necesaria para ello (baja autoeficacia).

Otra creencia del individuo que puede influir en su comportamiento es la percepción de control o responsabilidad. Diversos modelos cognitivos han considerado al control percibido de la tarea y de los resultados como un componente fundamental en la motivación, concibiendo a este control como un fuerte motivador o inhibidor de la conducta y del aprendizaje (Bandura, 1993). Se ha comprobado, en base a varios estudios, que este tipo de creencias impactan

en el desempeño académico al facilitar o minimizar el compromiso del alumno en el aprendizaje. La experiencia de control de la propia conducta o autodeterminación aumenta la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento. Por otro lado, la percepción de bajo control sobre los resultados académicos incide negativamente en las expectativas, la motivación y las emociones (DeCharms, 1984; Deci y Ryan, 1985).

Dimensión motivación de logro

En el campo de la motivación de logro el estudio de las metas académicas es una de las líneas de investigación más importante en los últimos años dada su relevancia sobre la cognición, el afecto, el comportamiento y la adaptación escolar. Las metas académicas fueron planteadas por autores representativos como Nicholls (1984), Ames (1984) y Dweck (1986). Las metas académicas son el propósito del compromiso con la tarea y establecen el marco general a través del cual las personas interpretan y experimentan las situaciones de logro. Es por esta razón que las metas han sido reconocidas como buenos predictores de procesos de logro y de resultados (Cabanach et al., 1996).

Dimensión atribuciones causales de logro

Este tercer componente motivacional se refiere a las reacciones afectivas y emocionales que provoca una determinada tarea o actividad. Weiner (2000) en su teoría de la atribución planteó que el sujeto siente en función de lo que piensa, es decir que las cogniciones son condicionantes directos de

las emociones.

La teoría de la atribución se basa en el principio de que las personas buscan descubrir y comprender de forma espontánea por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta inclinación a encontrar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1986), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos en cuestión. Según Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría de la atribución de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida. Concretamente el proceso atribucional se desarrolla de la siguiente manera: ante un *resultado*, de éxito o de fracaso, el individuo valora dicho resultado y rápidamente emerge una *reacción afectiva* de satisfacción, en caso de que el resultado sea positivo, o de tristeza y/o frustración, si el resultado es negativo. Ahora, si el resultado es inesperado, negativo o importante para el individuo, éste se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la búsqueda de las causas que originaron dichos resultados relaciona una serie de variables que Weiner (2000) denomina "antecedentes causales", es decir, experiencias significativas para el individuo que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, la historia personal pasada, el autoconcepto del individuo, sus propias tendencias autoprotectoras, etc. Luego sigue la identificación de las causas que originaron los resultados. Aquí el individuo atribuye una serie de causas

a los resultados obtenidos; según Weiner (2000) las más comunes son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea, aunque también pueden ser otras como el estado de ánimo, la fatiga o la ayuda por parte del profesor. Las causas se pueden clasificar atendiendo a tres dimensiones: dimensión interna-externa, dimensión estable-inestable y dimensión controlable-incontrolable. En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, la atribución causal realizada ante un determinado resultado conlleva una determinada reacción afectiva que a su vez dependerá de si el resultado obtenido es de éxito o de fracaso.

Componentes básicos de motivación académica

Pintrich y De Groot (1990), distinguen tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica, en torno a los cuales se agrupan distintos conceptos que explican los diferentes constructos vinculados a ella:

- *Componente de valor.* Tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una tarea. La mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no. Es decir, las razones, motivos o propósitos son los que darán valor a la tarea, determinando la relevancia que tiene dicha tarea para el sujeto y provocando la realización o no de la misma por parte del sujeto.
- *Componente de expectativa.*

Engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo -generales y específicas- como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. Es decir, aunque el estudiante tenga razones sólidas para implicarse en la tarea, no servirá de nada si no se siente capaz de llevarla a cabo.

- *Componente afectivo.* Engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Teniendo en cuenta, los tres componentes de la motivación académica, se entiende que un estudiante no estará motivado si no tiene ningún motivo para llevar a cabo cierta actividad, si no se siente capaz de llevar a cabo la actividad, o si no le provoca ningún sentimiento agradable. Sin embargo, no se puede suponer que un estudiante no llevará a cabo cierta tarea si no percibe los tres componentes: este se implicará en la actividad si alcanza un balance positivo entre ellos (tiene interés en la tarea, considera que es capaz de llevarla a cabo y su realización le genera emociones positivas).

Capacidades del inglés para fines específicos (IFE): delimitación y concepto

La inexistencia de una definición general para el IFE, obliga a plantear un concepto basado en lo señalado por los estudios de autores diversos como los de Ruiz (2003), Hutchinson y Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991) y Dudley-Evans y St. John (1998). Estos últimos definieron el IFE en base a tres conceptos.

En primer lugar, Ruiz (2003), Dudley-Evans y St. John (1998) proponen el inglés para fines específicos como un enfoque metodológico más que como un producto final. Estos autores entienden que el IFE se basa en tres elementos, que son las necesidades de los estudiantes, el lenguaje que éstos necesitan aprender y el contexto de aprendizaje. Esta idea viene expresada por Hutchinson y Waters (1987) al señalar que el inglés para fines específicos se fundamenta, al igual que cualquier otra forma de enseñanza de lenguas, prioritariamente en la estructura del lenguaje y en la didáctica de la lengua, pero se centra en las necesidades de aprendizaje: "ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (1987, p.19).

En segundo lugar, continua Ruiz Garrido (2003, p.80), el IFE fue definido por Dudley-Evans y St. John (1998) en función de las características absolutas y variables que posee. En cuanto a las primeras, el IFE hace uso de la metodología y actividades propias de las disciplinas a las que sirve y se centra en el lenguaje (gramática, léxico, registro), las destrezas o estrategias de aprendizaje, el discurso y el protocolo. En relación con las segundas,

es decir con los aspectos variables, el IFE puede estar relacionado con o diseñado para determinadas disciplinas específicas. Así, en una situación de enseñanza determinada, se podría utilizar una metodología diferente a la del inglés general y dirigir los cursos a estudiantes de nivel medio o avanzado, ya que se asume que éstos poseen conocimientos básicos (Girardot, 2006).

El tercer enfoque que proponen Dudley-Evans y St. John (1998) se basa en la idea de Robinson (1991) y analiza las necesidades de los estudiantes. Ruiz Garrido (2003) explica que se dan dos criterios definitorios del IFE: su naturaleza *normally goal-directed* y que los cursos se desarrollan siempre a partir de un estudio de necesidades y de algunas características a tener en consideración, por ejemplo, los posibles problemas derivados del tiempo limitado de los cursos y su enfoque para la enseñanza de adultos en clases homogéneas. Ruiz Garrido (2003) concluye la revisión del IFE basado en los estudios de Dudley-Evans y St. John (1998) añadiendo que el IFE debería definirse en virtud de tres ideas concretas. Primeramente, que su enseñanza —es decir, la metodología del inglés de especialidad— difiere de la del inglés general. En segundo lugar, esta debe reflejar la metodología de las disciplinas y profesiones a las que sirve. Por último, el lenguaje utilizado debería considerarse una característica definitoria del inglés de especialidad; las actividades que se propongan deben generar y depender del registro. De acuerdo con la definición de Ruiz Garrido (2003:80), entendemos el concepto *metodología* como “la naturaleza de la interacción entre el docente del inglés de especialidad y sus estudiantes” centrada en el desarrollo de las capacidades, en este

caso producción oral y escrita. Para ello se realizan múltiples actividades:

- Producción oral (speaking): para realizar la actividad los estudiantes participan en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad posibilitando la comunicación normal con hablantes nativos, puede tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo sus puntos de vista, presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad y explican su punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
- Producción de textos (writing): los estudiantes son capaces de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses, escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto, escriben cartas que destacan la importancia que le dan a determinados hechos y experiencias.

En la institución militar dónde se realiza la investigación, se observa una situación bastante compleja en relación con el desarrollo de las capacidades en el curso de inglés con fines específicos. Por un lado, hay algunos estudiantes que muestran actitudes positivas durante el desarrollo de las clases, pero no se condice con la capacidad esperada. Por otro lado, existen los alumnos cuya disposición para con el

curso es contraria al primer grupo descrito. Sin embargo, obtienen resultados por encima de lo esperado, llegando a superar en algunos casos, a aquellos cuya disposición es positiva. Por tal motivo es que se lleva a cabo esta investigación, a fin de determinar si es que existe una relación entre la motivación de los cadetes y el desarrollo de sus capacidades, o si es que intervienen otro tipo de factores que repercuten más directamente con el desarrollo de su capacidad.

Metodología

La investigación puede caracterizarse metodológicamente como de tipo cuantitativo, de diseño no experimental y de corte transversal-correlacional porque el estudio está centrado en establecer la relación entre la motivación académica y las capacidades en el área de inglés, en una institución educativa superior. La muestra de estudio estuvo constituida por 121 estudiantes de ambos sexos. Para la delimitación se utilizó el criterio de inclusión constituido por alumnos del segundo año y tercer año de los programas especializados y un criterio de exclusión conformado por estudiantes de otro ciclo o años de estudio.

Para la recolección de información se utilizaron dos instrumentos. El primero es la Escala de Motivación Académica de Gaby Thornberry Noriega (2008), que cuenta con 20 ítems referidos a tres dimensiones: la primera es la denominada motivación de logro -conductas del estudiante que lo orientan a la consecución del éxito en tareas evaluadas con estándares de excelencia-. Los ítems 3, 6, 8, 10, 12, 15, 17 y 19 evalúan dicha dimensión. La segunda dimensión concierne a las atribuciones causales de

logro -explicaciones que el alumno genera con respecto a la causa de sus resultados académicos-. Los ítems 1, 4, 9, 13, 16 y 20 evalúan dicha dimensión. Finalmente, la tercera dimensión concierne a la autoeficacia -percepción que el alumno tiene de su propia capacidad para desempeñarse con éxito en las tareas académicas-. Los ítems 2, 5, 7, 11, 14, y 18 evalúan dicha dimensión. Con índices y rango variados, los ítems se califican con los siguientes puntajes: *siempre pienso y actúo así* vale 2 puntos, *a veces pienso y actúo así* 1 punto, y *nunca pienso y actúo así* tiene valor de 0. Para la segunda variable, capacidades de producción oral y escrita, se usó un instrumento elaborado por los investigadores. Los niveles de medición fueron *Logro destacado* (20-18), *logro previsto* (17-14), *en proceso*, (13-11) y *en inicio* (10-00).

Los instrumentos han demostrado validez y fiabilidad en varios estudios de motivación académica como los de Vivar (2013), Pérez (2006) y Morales (2011). En la investigación para la primera variable se realizó la validez de contenido -expertos- y constructo -análisis confirmatorio del ítem- y la fiabilidad que se obtuvo fue un Alfa de Cronbach de 0.750. Para el segundo instrumento, capacidades de inglés, se realizó la validez por juicio de expertos -contenido- y la validez de constructo a través de análisis exploratorio del ítem, con una fiabilidad de 0.86; ambas variables presentan fiabilidad aceptable.

El proceso para recolectar información inició con la coordinación con los directivos de la institución para recolectar los datos requeridos; luego se coordinó con los jefes de programa de cubierta y de ingeniería de las seis aulas de segundo y

tercer año las fechas de evaluación. Las pruebas se aplicaron a los escolares durante las horas de estudio, momento en que dedican tiempo al desarrollo de tareas y en sus propias aulas, las cuales cuentan con una adecuada iluminación y ventilación, cumpliéndose con las condiciones ambientales requeridas para una buena evaluación. El tiempo aproximado de evaluación fue de 50 minutos, en el que se considera la presentación de los instrumentos y la revisión de las instrucciones. Algunos estudiantes utilizaron más tiempo, sin embargo, sus resultados también fueron considerados como parte del estudio debido a que este instrumento no es una prueba de conocimiento y el tiempo empleado puede variar de sujeto a sujeto. Los investigadores se encargaron personalmente de la evaluación durante las horas de estudio como ya fue mencionado.

Para el análisis de los datos de utilizó el paquete estadístico SPSS versión 20 y para el contraste de normalidad de datos se utilizó la prueba de Kolmogorov -Smirnov con la corrección de significación de Liliefors ya que esta propiedad le da mayor exactitud a la prueba señalada; con ella se resume el comportamiento de la muestra estudiada según las puntuaciones de la escala de motivación académica, sus dimensiones y las puntuaciones de la capacidad en inglés (speaking y writing). Se observó que los valores de significancia obtenidos fueron menores al valor teórico de contrastación ($p < .05$) por lo que las variables analizadas reportaron un comportamiento no paramétrico y se concluyó que el estadístico inferencial pertinente para valorar las relaciones entre variables era el coeficiente de correlación por rangos de Spearman.

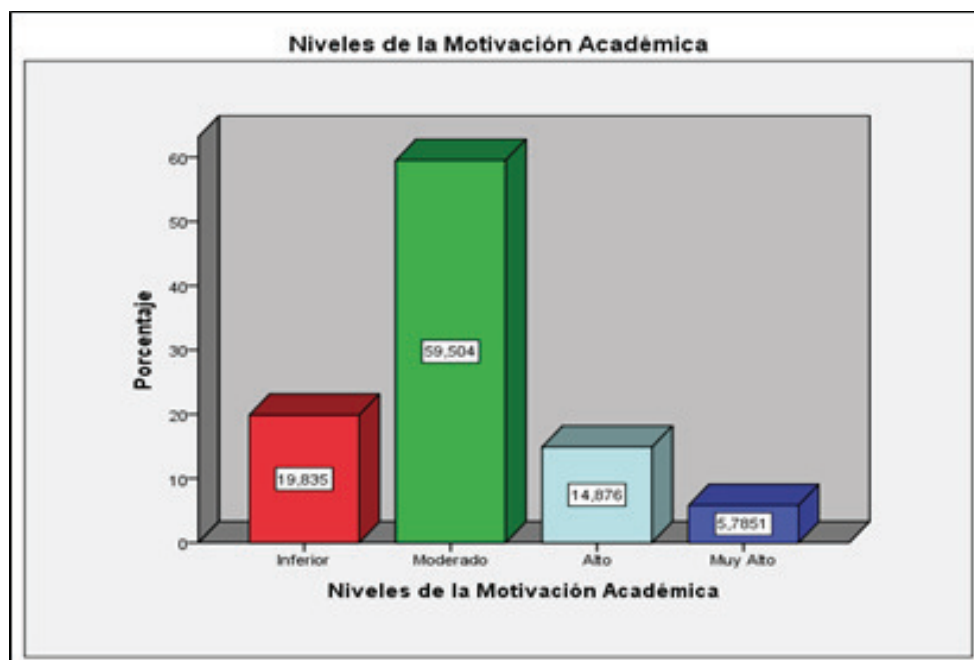


Figura 1. Niveles de motivación académica de los estudiantes

Resultados

La figura 1 presenta la valoración de la motivación académica general resumida en niveles reportados por los estudiantes; se apreció que el 19.8% (24) manifestaron un nivel de desarrollo inferior, el 59.5% de casos (72) reportaron un nivel moderado -siendo el grueso de la muestra estudiada- mientras que el 14.9% (18) afirmaron encontrarse en un nivel alto y sólo un 5.8% (7) reportó ubicarse en un nivel muy alto.

En la Tabla 1 se presentan los valores primarios de la relación entre Motivación Académica y Capacidad de Speaking y Writing.

En la tabla 1, respecto a la relación de la motivación académica y la capacidad de speaking y writing en el curso de inglés podemos afirmar que el 61.9 % de los estudiantes presentan niveles

altos de motivación y alcanzan el logro previsto o tienen la capacidad de speaking desarrollada, mientras que el 26.5 % de estudiantes que tienen nivel moderado de motivación están en proceso de desarrollar su capacidad de speaking. Por otro lado, en lo que respecta sus capacidades de writing, identificamos que 56.2 % tienen niveles de motivación inferior, los mismos que presentan un logro previsto en sus capacidades, pero que el 30.6 % de los estudiantes tienen motivación alta que a su vez se encuentra en un nivel de en proceso de desarrollarlas. Por lo manifestado podemos concluir que los estudiantes motivados desarrollan habilidades de speaking, pero esta correlación no se encuentra respecto a las habilidades de writing.

En la tabla 2 se presentan los coeficientes de correlación entre la

Tabla 1
 Motivación académica relacionada a la capacidad de Speaking y Writing en el curso de inglés con fines específicos en estudiantes de una escuela nacional de marina mercante.

Motivación académica	Capacidad de Speaking						Capacidad de Writing											
	En proceso			Logro previsto			En inicio			Logro previsto			Logro Destacado					
	n	%	Total	n	%	Total	n	%	Total	n	%	Total	n	%	Total			
Inferior	9	7.5	00	00	00	00	00	00	00	00	00	68	56.2	00	00	68	56.2	
Moderado	00	00	32	26.5	00	00	00	00	00	00	00	32	26.5	00	00	10	8.3	
Alto	00	00	00	00	75	61.9	00	00	00	00	00	75	61.9	00	00	37	30.6	
Muy Alto	00	00	00	00	00	00	5	4.1	6	4.9	00	00	00	00	00	6	4.9	
Total	9	7.5	32	26.5	75	61.9	5	4.1	6	4.9	37	30.6	68	56.2	10	8.3	121	100

Tabla 2
 Correlación entre la motivación académica y las capacidades en inglés [speaking y writing]

Variables	Capacidad [speaking]			Capacidad [writing]		
	Rho de Spearman	P	Rho de Spearman	Rho de Spearman	P	Rho de Spearman
Motivación académica	.202*	.026	.064	.486		

n=121; * $p < .05$, (significativo)

motivación académica y las capacidades del inglés, speaking y writing. Se apreciaron valores de correlación directos con intensidad baja y nula respectivamente [$r=.202^*$, $.064$] (Cohen 1988, citado por Bologna 2011); en la valoración de la significatividad estadística el valor obtenido fue menor al valor teórico de contraste ($p<.05$) en el caso de la capacidad en producción oral/speaking [$p=.026$], mientras que para el rendimiento en producción de textos/ writing no fue así [$p=.486$]. Se confirma así que, en el caso de la capacidad de producción oral (speaking), estos resultados son generalizables a una población con características similares.

Existe entonces una cierta, aunque baja, correlación positiva estadísticamente significativa entre la motivación académica y las capacidades del área de inglés en producción oral (speaking), pero no con las de producción escrita (writing). Esto quiere decir que una mayor motivación académica se corresponde con una cierta mejor producción oral, no así con la calidad de la producción escrita, que parece no estar asociada a la motivación.

Discusión

La motivación académica tuvo una relación estadísticamente significativa, positiva aunque no muy alta con la capacidad de speaking. La motivación se manifiesta por conductas y comportamientos y, dado que al trabajar la producción oral la desarrollamos mediante la participación en una conversación o en debates, las cuales son situaciones que necesariamente se expresan en conductas, consideramos que ello influyó en el resultado. Por otro lado, con la capacidad de writing se da una relación no significativa

y de baja correlación, explicable porque la producción escrita involucra elementos mecánicos y memorísticos. Esto sugiere que la motivación académica solo se relaciona, aunque levemente, con la capacidad de speaking, mientras que en el área de writing no parece ser un factor determinante.

En la valoración de la significatividad estadística se apreció que esta fue mayor en el caso de la producción oral o speaking ($p<.05$) que en el caso de la capacidad en producción escrita o writing ($p=.486$). Esto confirma que, en el caso de la capacidad oral, los resultados son generalizables a una población con características similares. Esto está en concordancia con Vivar (2013) quien encontró una relación baja entre la motivación y la capacidad en inglés, pareciéndose a los resultados antes descritos. Carmona (2011) también encontró resultados parecidos, una relación baja entre la motivación y el rendimiento académico en el idioma inglés. No obstante, en este estudio la motivación ha sido relacionada con la capacidad de writing y del speaking, mientras que Vivar (2013) y Carmona (2011) concibieron a las variables motivación y rendimiento académico como unidimensionales lo que diferencia este estudio con el de ellos.

En la muestra analizada, la motivación de logro no presenta una fuerte relación con la capacidad en speaking ni en writing, es decir, un sujeto con motivación de logro alta no necesariamente obtendrá altas calificaciones en las áreas del curso de inglés y viceversa. En base al marco teórico se podía suponer que, si se tiene una motivación de logro alta, es decir, una atracción por el simple hecho de realizar una actividad, dicha motivación de logro permitiría la consecución de un rendimiento

alto, pero esto no sucedió con la muestra estudiada.

En cuanto a las atribuciones causales internas, los resultados señalan que tienen una relación no significativa con la capacidad en speaking y writing. Weiner (1986) explica que cuando un estudiante atribuye su éxito a factores internos está retroalimentando su “percepción de competencia” de manera positiva. En cambio, sí se atribuyen resultados de fracaso a factores causales internos influye en dichos sentimientos negativamente. Por el contrario, la atribución del éxito o fracaso a factores externos por parte de las personas no impacta sobre la autoestima. Por otro lado, si se atribuye un resultado de fracaso a causas incontrolables por el individuo produce una reacción de “enfado”, “ira”, “frustración”, etc. pero cuando se atribuye un resultado de éxito a causas incontrolables la reacción es de gratitud. Todo indica que la percepción de control es primordial en la motivación (González y Tourón, 1992). Cuando se atribuyen resultados de fracaso a una causa interna e incontrolable (p.ej., falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza" y si se atribuyen resultados de fracaso a una causa interna y controlable (p.ej., falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de “culpa” en el individuo, considerándose el responsable de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente. La atribución interna es un proceso que incumbe en la consecución de una meta académica, no obstante, en la muestra estudiada, una persona con una atribución interna y otra con atribución externa tienen

la misma probabilidad de conseguir un buen rendimiento académico, sugiriendo con esto que el rendimiento académico no se está consiguiendo por variables como el esfuerzo o capacidad de los estudiantes sino por otros factores inherentes al docente y al sistema de evaluación.

Los resultados señalan que existe relación, aunque baja, entre la autoeficacia y la capacidad de speaking, también indican que existe una relación no significativa con el writing. Esta situación es explicada por Bandura (1982). Bandura indicó que cuando los alumnos se perciben a sí mismos con una baja competencia frente a una actividad específica, es posible que tiendan a evitar participar en esa tarea, o dedicar menos esfuerzo, o persistir menos ante las dificultades y conseguir un rendimiento más bajo que aquellos que se perciben más eficaces. El autor detalló que los individuos construyen su percepción de competencia realizando una selección, valoración e integración de la información que reciben del exterior; a esto se le conoce como juicios de autoeficacia. Con esto último, se puede apreciar que la percepción de competencia no afecta de la misma manera a todos los comportamientos, de forma que, por lo general, no afecta a las tareas que requieran el empleo de estrategias y técnicas que son ampliamente dominadas por el estudiante (Bandura, 1982). En otras palabras, si un estudiante carece de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta, por más que tenga un nivel alto de autoeficacia, no tendrá una actuación eficiente.

Referencias bibliográficas

- Carmona, A. (2011). El fracaso en el aprendizaje del inglés en secundaria. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de enseñanza*, 13. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8255.pdf>
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (v.1), 23-45. New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/buy/1987-08696-001>
- Dudley-Evans, T., & St. John M. (1998). *Development in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García F., & Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- Girardot, L. (2006). Formación docente en inglés con fines específicos (IFE). *Acción Pedagógica*, 15(1), 74-82. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17255>
- González, F. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A., Núñez, J., & González-Pienda (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/4.pdf>
- Heredia, F. (2015, 22 de agosto). Deserción de estudiantes universitarios sigue en aumento. *Diario Correo*. Huanuco, pp. 12-13.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Markus, H., Smith, J. & Moreland, R. (1985). Role of the self-concept in the perception of the others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512. Recuperado: <https://psycnet.apa.org/buy/1986-11820-001>
- Morales, F. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología educativa*. 17(2), 195-207. Recuperado de: <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/viewPaper/9091>
- Moreno, J., Ruiz, M., & Vera, J. (2015). Predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación académica sobre las competencias básicas en estudiantes adolescentes.

- Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 359-376.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1984-28719-001>
- Núñez, J. (1998). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En M. Peralbo (ed.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pardo, A., & Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción pedagógica*, 15, 64-73.
- Pintrich (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2º ed. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1990-21075-001.html>
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Ruiz M. (2003). *Aplicaciones pedagógicas del informe empresarial en el aula de Inglés de los negocios: implementación de recursos discursivos escritos en contextos de especialidad*, Castello: Universidad Jaume I.
- Strevens, P. (1997). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Valle, A., Cabanach, R., Gómez, M., & Piñeiro, I. (1998). *Factores motivacionales y aprendizaje escolar*. En A. Valle y R.G. Cabanach, *Psicología de la Educación, I. Variables personales y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Valle, A., Cabanach, R.G
- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). *La motivación académica*. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J., Núñez y A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación*. (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación*

- secundaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. Recuperado de: http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1813/MAE_EDUC_105.pdf?sequence=1.
- Wasityastutia, W., Pamungkas, Y., Suryo, Y., & Retno, G. (2018). Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the Faculty of Medicine of the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación Médica*, 19(1), 23-29. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.010>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: SpringerVerlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14. Doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_2