



Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (E-6)

“Diseño de un plan de motivación basado en la *Outcome-Based Theory* para la formación de futuros egresados en ADE”

Autor/a: Teresa Cremades Bravo
Director/a: M.ª José Martín Rodrigo

Agradecimientos

Gracias a todas las personas que, voluntariamente, han contribuido a hacer posible la realización de una investigación de calidad. Gracias a María José, por su dedicación y atención, y por motivarme a realizar un trabajo diferente y útil, que aporte mi granito de arena al ámbito educacional universitario.

Resumen Ejecutivo

El presente trabajo tiene como objetivo sentar las bases para el diseño de un plan de formación orientado a los resultados que genere un impulso motivador en la preparación de los futuros egresados del grado de Dirección y Administración de Empresas, en orden a que estos adquieran competencias profesionales que puedan aplicar en su futuro profesional como “líderes” motivacionales. Con este propósito, se llevará a cabo una investigación tanto de corte cualitativo como cuantitativo. Para ello, se hará uso de herramientas como el *focus group* y la encuesta, que permitirán identificar los principales aspectos que refuerzan la motivación de un colectivo de estudiantes universitarios madrileños que cursan un grado de ADE, y cuya edad oscila entre 18 y 26 años. Los puntos generales del análisis y discusión se centrarán en elementos como la descripción del perfil motivacional de los alumnos, la identificación de prácticas docentes que generan un mayor compromiso de los estudiantes, y el desarrollo de competencias clave por parte del profesorado que garanticen la devolución de un *feedback* que resulte útil, a la vez que inspirador, a los alumnos.

Palabras clave: Motivación; Atributos; Autoestima; Metas; *Outcome-Based Theory*; Consecuencias, Rendimiento académico, *Feedback*, Desempeño, Evaluación continua, Orientación al logro.

Abstract

The aim of this work is to lay the foundations for the design of an Outcome-based education plan that is motivating in the preparation of future graduates of the Business Management and Administration degree, in order for these to acquire professional skills that they can apply in their professional future as motivational "leaders". To this end, both qualitative and quantitative research will be carried out. Therefore, tools such as the focus group and the survey will be used in order to identify the main aspects that reinforce the motivation of university students studying the Business Management and Administration degree, between 18 and 26 years old in Madrid. The main topics of the analysis and discussion will focus on elements such as the description of the students' motivational profile, the identification of teaching practices that promote a greater

commitment of the students and the development of key competences by the teachers that assure the return of both an useful and inspiring feedback to the students.

Key words: Motivation, Attribution; Self-esteem; Goals; Outcome-Based theory; Consequences, Academic performance, Feedback, Continuous evaluation, Goal achievement.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	9
1.1	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	9
1.2	OBJETO DE ESTUDIO Y PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.3	OBJETIVOS PERSEGUIDOS.....	11
1.4	METODOLOGÍA Y ALCANCE.....	12
1.4.1	<i>Alcance</i>	13
1.4.2	<i>Limitaciones</i>	13
1.4.3	<i>Aporte</i>	14
1.5	ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL TRABAJO.....	14
2	ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS MOTIVACIONALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ESTADO DE LA CUESTIÓN)	16
2.1	PRINCIPALES AUTORES.....	17
a)	<i>Teoría de la Autoeficacia</i>	18
b)	<i>Teoría de la Atribución</i>	18
c)	<i>Teoría del Autoconcepto</i>	18
d)	<i>Teoría de las Metas de logro</i>	20
2.1.1	<i>Las metas como fuente de motivación</i>	22
2.2	EVOLUCIÓN Y TEMAS POR EXPLORAR.....	24
2.3	TENDENCIAS DE CARA AL FUTURO.....	25
3	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	26
3.1	INTRODUCCIÓN A LA “ <i>OUTCOME-BASED THEORY</i> ”.....	26
3.2	LAS CONSECUENCIAS DE LA ACCIÓN INDIVIDUAL.....	28
3.3	“ <i>OUTCOME-BASED THEORY</i> ”.....	29
3.3.1	<i>Tipología de la Motivación</i>	29
3.3.2	<i>Foco de causalidad (Locus of Causality)</i>	32
3.3.3	<i>Foco de consecuencia (Locus of Consequence)</i>	32
3.3.4	<i>Focos de causalidad y consecuencia percibidos (perceived locus of causality y perceived locus of consequence)</i>	32
3.3.5	<i>Conflictos de motivación y aprendizaje</i>	33
3.3.6	<i>Calculative Learning y Evaluative Learning</i>	34
3.3.7	<i>Premisas</i>	35
4	INVESTIGACIÓN EMPÍRICA (TRABAJO DE CAMPO)	37
4.1	DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
4.2	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: <i>FOCUS GROUP</i>	37
4.2.1	<i>Objetivos</i>	39
4.2.2	<i>Población y muestra</i>	40
4.3	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA: ENCUESTA.....	41
4.3.1	<i>Objetivos</i>	41
4.3.2	<i>Población y muestra</i>	41
5	EVIDENCIAS EMPÍRICAS (ANÁLISIS Y DISCUSIÓN)	42
5.1	<i>FOCUS GROUP</i>	42
5.1.1	<i>Descripción, interpretación y análisis del focus group</i>	42
5.2	ENCUESTA.....	49
5.2.1	<i>Descripción de la encuesta</i>	50
5.2.2	<i>Interpretación y análisis de la encuesta</i>	50
5.3	SITUACIÓN ACTUAL (<i>INSIGHTS</i>).....	61

6	TÉCNICAS RECOMENDADAS PARA EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN	63
6.1	MÉTODOS DE APRENDIZAJE	63
6.1.1	<i>Entornos virtuales de aprendizaje</i>	64
6.2	SELECCIÓN DE CONTENIDOS. EXÁMENES.....	65
6.3	RATIO DE ALUMNOS.....	67
6.4	DESARROLLO DE LIDERAZGO Y COMPETENCIAS PARA GENERAR MOTIVACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES.....	67
7	CONCLUSIONES	69
7.1	CONCLUSIONES.....	69
7.2	RECOMENDACIONES	72
7.3	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	76
8	BIBLIOGRAFÍA	79
9	APÉNDICES	85

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Las variables críticas para el refuerzo de la motivación de empleados en la estrategia empresarial.	47
Tabla 2: Recomendaciones elaboradas y su relación con la OBT.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Premisas centrales de la Teoría del Autoconcepto.....	19
Figura 2: Características de los estudiantes enfocados al rendimiento y al resultado....	22
Figura 3: Las diferentes consecuencias de una acción.	28
Figura 4: Tipología de la Motivación según la Outcome-Based Theory.	30
Figura 5: Nivel de motivación personal orientada al logro en estudiantes de ADE.....	51
Figura 6: Motores impulsores del rendimiento académico en alumnos de ADE.	52
Figura 7: Preferencia entre aprender o aprobar para estudiantes de ADE.....	53
Figura 8: Efectividad del sistema de incentivos al aprendizaje y estudio en la universidad.	54
Figura 9: Comparación del nivel de motivación en estudiantes de universidad pública y privada.	56
Figura 10: Elementos que generan un mayor compromiso y motivación en el desempeño del grado de ADE.	57
Figura 11: Competencias del profesor que refuerzan la orientación al logro.....	59
Figura 12: Recursos docentes que refuerzan competencias profesionales útiles para el futuro.	60

LISTA DE APÉNDICES

Apéndice 1: Transcripción de la herramienta cualitativa Focus Group	85
Apéndice 2: Cuestionario de Investigación Cuantitativa	109
Apéndice 3: Respuestas del cuestionario.....	113
Apéndice 4: Gráficos relativos a las respuestas del cuestionario	114

1 INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Los jóvenes de hoy en día están permanentemente expuestos a una inmensa cantidad de estímulos. La llegada de la generación *millennial* ha dado lugar a un cambio existencial en los intereses, motivaciones e inquietudes que ocupan la mente de las nuevas generaciones, los cuales son indudablemente distintos a aquellos que movían a generaciones anteriores.

Por ello, puede parecer que la motivación de muchos de los alumnos estudiantes de ADE es pobre o mucho menos arrolladora de lo que cabría esperar en jóvenes que se encuentran en la etapa universitaria, a las puertas de su carrera profesional (Tous & Amorós, 2007).

Si bien existen numerosas y diversas teorías motivacionales, gran parte de la literatura sobre la motivación se construyó sobre conceptos psicológicos y muestras de individuos de hace 50 años, los cuales resultan insuficientes y escasos para explicar todas las variables que influyen en la psicología de los jóvenes hoy en día.

Haciendo una revisión de la producción científica sobre el tema, se ha podido observar que la inmensa mayoría de las teorías motivacionales se centran, (i) bien en el individuo o en el trabajo en sí (las llamadas *content theories*¹), o (ii) bien en el proceso que conlleva a la motivación, incorporando diferentes elementos cognitivos (*process theories*).

Por el contrario, apenas pueden encontrarse teorías basadas en el resultado de las acciones del individuo. Sin embargo, a raíz del surgimiento de la llamada *Outcome-Based Theory* en 2003, una creciente evidencia sugiere que los “resultados” (*outcomes*²) también son una gran fuente de motivación para las personas a la hora de trabajar (Cardona, Lawrence & Espejo, 2003).

Si bien esta teoría fue concebida para su desarrollo en el ámbito empresarial, mi intención en este trabajo es trasladar su aplicación al ámbito universitario para lograr diseñar un

¹ La autoría del trabajo ha decidido dejar en inglés ciertos términos, con el propósito de mantener fidelidad al significado original y debido a la dificultad de traducción de los mismos.

² También se hará alusión a este término como *outputs*, o su correspondiente traducción al español, que sería “resultados” o “consecuencias” de la acción. Sin embargo, la autoría del trabajo se abstendrá de utilizar este término en español, a no ser que sea necesario, por el matiz ligeramente diferente que pueda transmitir.

plan de formación *orientado a los resultados*, que genere mayor motivación a los futuros egresados en ADE y les permita, asimismo, adquirir competencias que puedan trasladar en su futuro profesional en la motivación de sus colaboradores.

1.2 OBJETO DE ESTUDIO Y PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo, se revisará la *Outcome-Based Theory* y realizará un análisis de su influencia en el ámbito educacional, más concretamente enfocado a los alumnos universitarios que cursan el grado de ADE actualmente. Así, se estudiarán las consecuencias del comportamiento y acciones de los alumnos que cursan ADE, en relación a aspectos tales como sus respuestas y/o reacciones a diferentes metodologías docentes, sistemas de evaluación o *feedback* de los profesores (entre otros factores que conforman su entorno educativo), con el fin de establecer conclusiones que permitan diseñar un método más motivador y efectivo de formación que refuerce la realidad educativa para futuros alumnos de ADE a la luz de esta teoría.

En el presente trabajo se estudiará la *Outcome-Based Theory* y, se analizarán de forma exhaustiva los factores que motivan a este colectivo de estudiantes de ADE que cursan en universidades de Madrid, a esforzarse más en su desempeño académico. Mediante la revisión de esta teoría de forma exhaustiva, así como la introducción de otras teorías esclarecedoras en el ámbito, y el trabajo de campo a elaborar, se pretende investigar cuáles son los problemas y factores subyacentes que influyen de manera determinante en la relación del alumno con su rendimiento académico.

La autoría del trabajo destaca la especial importancia de una investigación enfocada a la motivación de los alumnos de ADE de la generación actual, ya que son aquellos que el día de mañana ocuparán puestos directivos y deberán saber maximizar el rendimiento de las personas a su cargo.

De esta manera, este trabajo pretende realizar una propuesta de formación motivacional para los futuros alumnos de ADE, con el fin de asegurar su salida al mercado laboral con una serie de estas competencias transversales que se pueden proyectar en su formación y puesta en práctica de políticas de motivación, exigencia y alto rendimiento con sus empleados en su futuro profesional.

La *Outcome-Based Theory* es una teoría motivacional que surgió a principios del siglo XXI, la cual trata de demostrar que las principales motivaciones para el comportamiento humano dentro de una organización son aquellas basadas en los *outputs* que los empleados generan. Explica los diferentes tipos de motivación existentes y cómo cada individuo, en una situación concreta, conforma un perfil motivacional distinto formado por diversos factores (Cardona & Espejo, 2004).

Esta teoría se basa en la suposición de que cada acción tiene consecuencias distintas, y son, las expectativas que un individuo concreto tiene en relación con dichas consecuencias, las que dan lugar a los diversos tipos de motivación. Se analizará más en detalle esta teoría, para poder profundizar en la comprensión de los principales motores que motivan a las personas y, cómo ejercer influencia sobre estos para obtener un mejor resultado empresarial, y en el caso de este estudio, un mejor resultado académico.

1.3 OBJETIVOS PERSEGUIDOS

El objetivo principal de este TFG pretende sentar las bases para el diseño de un plan de formación orientado a los resultados que resulte motivador en la preparación de los futuros egresados del grado de Dirección y Administración de Empresas, en orden a que estos adquieran competencias profesionales que puedan aplicar en su futuro profesional como “líderes” motivacionales.

Otros objetivos más específicos del trabajo son los siguientes:

- ✓ Delimitar los conceptos de motivación y rendimiento empresarial, así como explicar la relación entre ambas en base a la *Outcome-Based Theory*.
- ✓ Identificar los principales motores que potencian la motivación del capital humano en la empresa y en la universidad.
- ✓ Analizar en profundidad evidencias empíricas que manifiesten cómo efectivamente el desarrollo de la motivación de los alumnos influye de manera decisiva en su rendimiento.
- ✓ Asentar las bases para delimitar un plan de motivación basado en resultados para que los futuros egresados de ADE puedan ejercer técnicas de motivación mediante un posible diseño experimental.

- ✓ Determinar técnicas que pueden ser de utilidad para la implementación de la *Outcome-Based Theory* en el grado de ADE.
- ✓ Analizar posibles medidas que pueden mejorar la situación actual de la formación en ADE, así como el impacto y efectividad que pueden llegar a tener en el nivel motivacional de los alumnos.
- ✓ Establecer conclusiones sobre la influencia que ejerce el desarrollo de la motivación en el esfuerzo y trabajo del alumno.
- ✓ Pregunta de investigación: ¿Qué medidas educativas y académicas favorecen la motivación de los estudiantes de ADE en la universidad?

1.4 METODOLOGÍA Y ALCANCE

De acuerdo con los objetivos previamente establecidos, se va a llevar a cabo una investigación confirmatoria y de corte causal, centrada en aplicar la teoría de la motivación *Outcome-Based Theory* previamente definida para definir y explicar un fenómeno. Una de las herramientas a través de las cuales se pretende alcanzar la consecución de los objetivos es el estudio de las evidencias empíricas y su posterior análisis.

Por otra parte, también cabe destacar en la investigación, la utilización de métodos de enfoque cualitativo, en análisis de contenido a partir de la revisión de la literatura previamente escrita y, el estudio de entrevistas, casos prácticos y relatos, centrados en la reflexión sobre las políticas académicas de la universidad y la habilidad de los profesores de intervenir e influir en la motivación de los estudiantes para modificar su rendimiento académico.

En el estado de la cuestión y marco teórico se tratará el tema desde una perspectiva académica, estudiando detalladamente los supuestos, ventajas y limitaciones de la *Outcome-Based Theory* aplicada al desarrollo motivacional en el ámbito empresarial y académico. Una vez realizadas la fase de estudio del marco-teórico conceptual y planteados los objetivos generales y específicos, se procederá a la recolección y posterior análisis de datos para elaborar las conclusiones a través de las preguntas de investigación. Para ello, se llevaría a cabo una fase de trabajo de campo a fin de recabar opiniones, sensaciones y propuestas de alumnos estudiantes de ADE al respecto. Se utilizarían

técnicas como el *focus group* y, si procede de cara a triangular la información, el uso de un cuestionario.

A través de la metodología seleccionada, se obtendrán una serie de datos, de los cuales se podrán extraer las conclusiones acerca de técnicas y procesos que favorecen la motivación en los universitarios estudiantes de ADE. Los siguientes epígrafes abordan las principales cuestiones que se tendrán en cuenta con mayor detenimiento en el capítulo *trabajo de campo*.

1.4.1 Alcance

De la mano de los objetivos perseguidos, se enuncia la siguiente hipótesis para este trabajo, que se centrará en demostrar la validez de la *Outcome-Based Theory* en el ámbito universitario de los estudiantes de ADE frente a teorías sobre la motivación que presentan un cariz más clásico.

Para ello, se empleará una metodología específica anteriormente mencionada, apoyada en herramientas de investigación tanto de corte cualitativo (*focus group*) como cuantitativo (encuesta).

1.4.2 Limitaciones

A pesar de que existe una extensa documentación que trata el tema de la motivación y que además lo enmarca dentro de un contexto educativo, existen determinadas limitaciones en este proyecto.

Se ha de tener en cuenta que únicamente se podrá dar respuesta a la hipótesis de partida a pequeña escala debido a la complejidad del tema tratado y a la dificultad de respuesta de la muestra seleccionada, así como el sesgo que pueda darse al estar el trabajo de campo en cierto modo limitado a las características del entorno próximo. Se podrán extraer unas conclusiones, pero cabe recordar que tan solo serán extrapolables con certeza, a futuros alumnos estudiantes de ADE en Madrid.

1.4.3 Aporte

Este TFG pretende aportar una visión acerca de la motivación de los jóvenes estudiantes de ADE en Madrid desde que comienzan su etapa universitaria hasta que se gradúan y acceden al mercado laboral, analizando cómo este elemento se ha visto condicionado por múltiples variables en base a la *Outcome-Based Theory*. Dichas variables serán examinadas y discutidas con el fin de aportar a su vez un enfoque práctico al estudio y así facilitar el diseño de un nuevo plan motivacional para la formación de futuros egresados en ADE.

Centrándose en la muestra seleccionada, se tratará de averiguar si en el periodo universitario de los alumnos, la motivación ha sido potenciada por determinados elementos que pueden identificarse en la teoría de la motivación analizada.

1.5 ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL TRABAJO

El presente trabajo se encuentra dividido en siete capítulos:

La introducción proporciona un acercamiento al concepto de la motivación, a la razón por la cual se ha seleccionado este tema, al objetivo que se persigue y al cómo se va a llevar a cabo la investigación.

El estado de la cuestión ofrece una aproximación a la situación actual y un análisis de la revisión de la literatura sobre los factores y las características que dirigen la motivación en estudiantes universitarios de la universidad. Antes de conocer las premisas de la *Outcome-Based Theory*, se desea saber qué teorías relacionadas a la motivación académica se han desarrollado en el pasado y cómo han ido evolucionando.

El marco teórico conceptual es una sección en el que se nos pone en antecedentes a través de una exhaustiva revisión de fuentes bibliográficas. Una vez que el lector posee la información necesaria, se puede comenzar a encuadrar el fenómeno de la motivación académica en la actualidad. Una de las fuentes más representativas para llevar a cabo esta labor será el artículo de la *Outcome-Based Theory*. De esta manera, se crea una base antes de comenzar con la metodología de la investigación.

La investigación empírica (trabajo de campo) conforma aquellos pasos que se van a seguir para contrastar la hipótesis que se ha planteado. En esta investigación se realizará una entrevista de grupo focal o *focus group*, y se hará uso de la difusión de una encuesta o formulario a jóvenes estudiantes de ADE en Madrid.

Las evidencias empíricas son clave en el marco de esta investigación, puesto que en este capítulo se comienza a vislumbrar los posibles *insights* proporcionados por el trabajo de campo, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Aquí se analizarán los resultados obtenidos del *focus group* y se valorarán las opiniones de los participantes. De igual manera, se interpretarán y estudiarán los resultados obtenidos en la encuesta. Por lo tanto, se comienzan a extraer conclusiones acerca de factores y potenciadores de la motivación del público objetivo (estudiantes de ADE) en relación con su propia experiencia como resultado de la metodología impartida.

Posteriormente, se proporciona una serie de sugerencias de diferentes **técnicas para el desarrollo de la motivación** en estudiantes de ADE. En este capítulo se sugerirán diferentes prácticas docentes y métodos de aprendizaje adecuados para el grado de ADE con el propósito de favorecer la motivación e impulso hacia el logro de los estudiantes.

Las conclusiones conforman el capítulo final de la investigación. En esta sección se analizan todos aquellos hallazgos que se han producido a lo largo de la elaboración del trabajo con respecto al diseño de un plan más completo y actualizado de motivación para futuros graduados de ADE. De esta manera, se exponen las conclusiones obtenidas de manera clara y concisa y se elaboran, asimismo, una serie de recomendaciones a futuro en este campo.

Aunque no se consideren capítulos en el sentido estricto de la palabra, también cabe destacar el apartado de **bibliografía**, en el que se exponen todas las fuentes a las que se ha acudido para llevar a cabo una investigación lo más profesional posible, y el de **apéndices**, en el que el lector podrá consultar todas aquellas herramientas que han sido empleadas para obtener los resultados, por ejemplo, una copia de la encuesta realizada a los estudiantes.

2 ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS MOTIVACIONALES EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ESTADO DE LA CUESTIÓN)

El fracaso académico es uno de los temas más universalmente planteados en la investigación sobre educación. Esta preocupación no ha de extrañar al contemplar los bajos índices de aprendizaje y rendimiento eficaz que a veces condicionan hasta un 50% de abandono de los estudiantes (Carrión, 1998).

Numerosos estudios, como los realizados por Marín Sánchez, Infante Rejano y Troyano Rodríguez (2000), indican que el fracaso no puede explicarse basándose exclusivamente en déficits intelectuales o cognoscitivos, sino que deben considerarse otros condicionantes de índole actitudinal, entre los cuales destaca la motivación académica.

La motivación académica se puede entender como la implicación del estudiante hacia la escuela y hacia las tareas educativas. Constituye un factor elemental en el ámbito académico, y especialmente en el de la educación superior, ya que, si bien en el colegio los alumnos tienen una mayor supervisión de sus tutores y familia, en la universidad ya son individuos autónomos que pueden -y deben- organizar su tiempo de estudio y ocio de forma responsable.

En definitiva, como afirma Fernández en 2005: *“los niveles de aprendizaje y de rendimiento académico logrados por un alumno dependen de múltiples factores, tanto contextuales como personales, entre los que la motivación es uno de los más determinantes”*. Sin embargo, la situación de la investigación actual sobre el tema, repleta de términos y modelos para explicarla, puede dificultar los intentos de comprender esta importante variable y de diseñar y aplicar programas encaminados a mejorar la motivación de los estudiantes.

Por ello, en el siguiente epígrafe se hace una revisión de la literatura sobre los modelos de motivación académica que se consideran más relevantes en la actualidad y sus principales autores. En cada uno de ellos se desarrollan sus conceptos básicos, sus condicionantes y consecuencias, y la relación que guardan con el rendimiento académico.

2.1 PRINCIPALES AUTORES

A lo largo de los años, numerosos psicólogos han dedicado un gran esfuerzo a intentar construir diversas teorías de motivación, particularmente en el contexto académico.

Las teorías contemporáneas sobre motivación estudian y buscan explicar el comportamiento de los alumnos en ámbitos académicos y/o educativos. Mientras que cada teoría parece poseer sus propios cimientos y una explicación única, la realidad es que todas ellas en su conjunto están altamente relacionadas entre sí. En este estudio del marco teórico de la motivación se puede observar una enorme multiplicidad de teorías descritas³ en las cuales subyacía la influencia de las emociones como principal punto de encuentro (Seifert, 2004). Estas teorías afirman que las emociones y creencias dan lugar a distintos patrones de comportamiento, como la búsqueda de reconocimiento, la prevención del fracaso, la falta de ayuda aprendida con los años que conlleva a la autosuficiencia, la agresión pasiva, entre otros elementos (Seifert, 1997).

Las implicaciones obtenidas se enfocaron en crear un contexto académico de clase que impulse sentimientos de autonomía, competencia y significado como catalizadores para un desarrollo adaptativo y aprendizaje constructivo.

Actualmente, existen cuatro teorías que poseen un papel prominente en la psicología contemporánea educacional. Dichas teorías son la Teoría de la Autoeficacia, Teoría de la Atribución, Teoría del Autoconcepto y la Teoría de las Metas de logro⁴ (Seifert, 2004).

A pesar de que habitualmente estas teorías se presentan por separado, están altamente relacionadas. A continuación, se expone brevemente cada una de ellas, con el propósito de obtener una mayor comprensión y entendimiento del campo en cuestión.

³ Algunas de ellas son la *Teoría del Riesgo Académico*, la *Teoría del Flujo*, la *Teoría de Metas de logro* (Meyer & Turner, 2006), la *Teoría de James-Lange*, o la *Teoría de Cannon y Bard* (Delgado & Mora, 1998).

⁴ También conocidas a nivel internacional por su término anglosajón, por tanto, la *self-efficacy theory*, la *attribution theory*, la *self-worth theory* y la *achievement goal theory*.

a) Teoría de la Autoeficacia

En esta teoría, en término *autoeficacia* podría utilizarse como sinónimo de “confianza”. Se refiere al juicio personal de un individuo con respecto a su capacidad de realizar una tarea de un nivel determinado. Esta confianza se correlaciona con comportamientos orientados al logro, motivación, autoestima y toma de decisiones.

Según esta hipótesis, los alumnos *autoeficientes* que se perciben a sí mismos como capaces, son más propensos a mostrar comportamientos adaptativos, de control y de dominio de la tarea, mientras que los alumnos que se perciben como incapaces, exhibirán una barrera de ego y un comportamiento orientado al rendimiento, que reduzca sus niveles de estrés. De la misma manera, los alumnos con dicha confianza en sí mismos estarán más dispuestos a enfrentar retos o problemas con cierta dificultad, mientras que aquellos alumnos que no la tienen, procurarán evitar este tipo de tareas.

b) Teoría de la Atribución

Esta teoría establece que los atributos del individuo y del contexto en general dan lugar a determinadas emociones o sentimientos, que, a su vez, tienen consecuencias en el comportamiento futuro (motivación) de la persona. De esta manera, características como el esfuerzo del alumno, sus capacidades y sabiduría, la suerte, el carácter del profesor o errores cometidos por el mismo, entre otros, dan lugar a un resultado (*outcome*), que desencadena una emoción concreta (negativa o positiva, dependiendo del resultado), la cual influye al individuo, ensalzando o reduciendo su motivación.

Por ejemplo, un alumno que tiene un conocimiento medio de la asignatura y tiene la suerte de enfrentarse a un examen relativamente fácil y acorde a lo que él se ha estudiado, saca muy buena nota en el mismo. Así, este resultado le produce una sensación de orgullo y satisfacción, que le impulsa a estudiar más en futuras ocasiones para mantener esa nota y permanecer contento con su trabajo.

c) Teoría del Autoconcepto

El autoconcepto es la opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor. Está formado por el conjunto de ideas que la persona cree que le definen, a nivel consciente e inconsciente. La evaluación perceptiva de ese

autoconcepto es la autoestima (González-Torres & Tourón, 1992). En otras, palabras, la autoestima es el aprecio o consideración que una persona tiene hacia sí misma.

Esta teoría presenta la motivación de algunos estudiantes como el intento de mantener o incrementar su autoconcepto, y por tanto el comportamiento de dichos estudiantes puede entenderse en términos de proteger el mismo.

Las premisas centrales de esta teoría se encuentran esquematizadas a continuación:

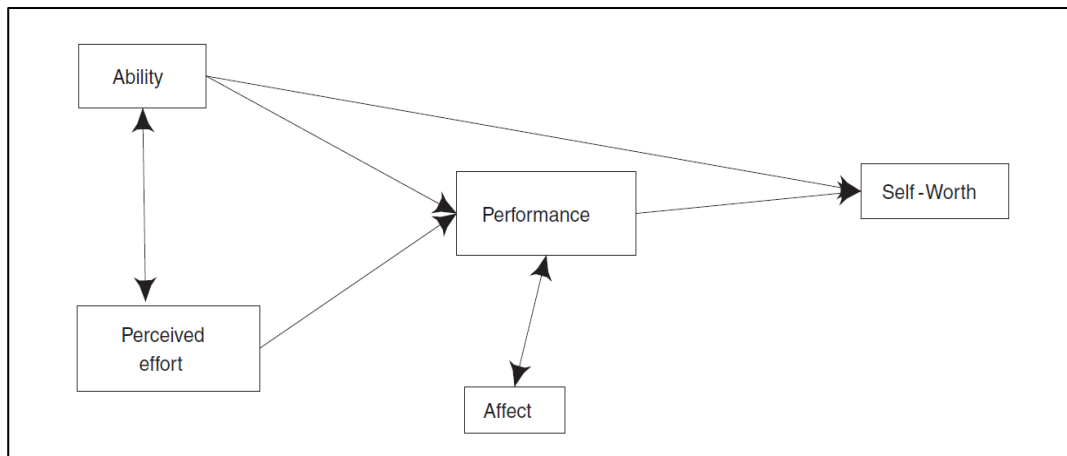


Figura 1: Premisas centrales de la Teoría del Autoconcepto. Recuperado de “Understanding student motivation”, por Seifert T. L., 2004, *Educational Research* 46(2), p.7. Copyright 2004 de NFER.

En la cultura occidental existe la creencia de que la autoestima está conectada con el rendimiento de forma inherente. Esto significa que el valor propio del individuo se relaciona directamente con su habilidad de hacer algo bien. En la mente de un alumno que busca evitar el fracaso, el buen rendimiento es origen de autoestima y el talento y competencias personales son fuentes para dicho rendimiento (De Castella, Byrne & Covington, 2013).

Sin embargo, la clave para comprender la motivación es el efecto resultante de las percepciones previamente mencionadas. El éxito proveniente de gran talento resultará en sentimientos de orgullo y autoestima. El éxito proveniente de un bajo esfuerzo o implicación del alumno implica gran talento, y por tanto resultará también en sentimientos de orgullo y autoestima. El fracaso producto de un bajo esfuerzo, dará lugar a sentimientos de culpa. Por último, el fracaso producto de un escaso talento dará lugar a sentimientos de humillación y vergüenza. Consecuentemente, la Teoría del Autoconcepto determina un mecanismo de autocrítica (Seifert, 2004).

El resultado de este mecanismo es el siguiente: los alumnos que evitan el fracaso dedican un gran esfuerzo a intentar no parecer menos. Las estrategias de evitación del fracaso son excusas que los alumnos utilizan para proteger su autoestima e incluyen comportamientos tales como no presentarse a un examen, no estudiar, procrastinar, mantener una desorganización constante, ponerse metas demasiado altas o bajas, o copiar, entre otros. Mediante estas prácticas, los estudiantes tienen una excusa que explique su pobre rendimiento si este ocurre, en lugar de una falta de talento personal (Seifert, 1997). Un ejemplo de esto es el pensamiento de “Podría haberlo hecho bien si hubiera tenido más tiempo para estudiar”.

d) Teoría de las Metas de logro

Esta teoría constata que la motivación académica de los estudiantes puede entenderse como la intención de conseguir metas (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Pintrich & García, 1991). La premisa principal de esta teoría es que el comportamiento de los alumnos es una función compuesta por múltiples deseos de lograr objetivos personales, entre los que se puede destacar principalmente dos objetivos predominantes: el aprendizaje significativo (dominio de la tarea o *mastery*) y el rendimiento (o *performance*, también llamado “orientado al ego” como podrá observarse más adelante en la Figura 2).

Los estudiantes que persiguen el dominio y aprendizaje (*learning goal students*) se han descrito como autorreguladores y autodeterminantes (Seifert, 1997) y sus disposiciones fomentan el desarrollo cognitivo. Ellos creen que el esfuerzo (factor interno y controlable) es la causa del éxito o el fracaso y la inteligencia es maleable (Dweck & Leggett, 1988). También indican una mayor preferencia por el desafío (Seifert, 2004), participar en mayor uso de la estrategia, especialmente el procesamiento profundo de la estrategia (Pintrich & García, 1991; Seifert, 2004), hacen declaraciones personales más positivas (Diener & Dweck, 1978), informan más afecto positivo y menos negativo y, son más propensos a asumir la responsabilidad del éxito y menos propensos a negar responsabilidad por el fracaso (Seifert, 2004). El objetivo de aprendizaje del estudiante está orientado a la tarea y el aprendizaje, procesando tareas y situaciones en términos de desafíos a ser superados, demostrando competencia y aprendiendo nuevas habilidades y conocimientos.

Los estudiantes que persiguen objetivos de rendimiento (*performance goal students*), por otro lado, se caracterizan por estar preocupados por problemas de una posible carencia de habilidades y competencias. Les inquieta lo bien que actúan en relación con los demás y cómo los percibirán los demás. Están más predispuestos a creer que la capacidad intelectual es la causa del éxito y el fracaso, mientras que la inteligencia es una entidad fija. Por tanto, suelen contemplar los problemas de dificultad como fracasos (Dweck & Leggett, 1988), a la vez que participan en el uso de estrategias menos sofisticadas (debido a su baja autoestima), atribuyen el éxito a factores incontrolables y les cuesta procesar información en relación con el éxito anterior (Nolen, 1988). En otras palabras, el estudiante que persigue objetivos de rendimiento (*performance goal student*) está excesivamente centrado en sí mismo y la percepción que los demás tienen de él, y en el fracaso, procesando la información en términos propios y ajenos. Específicamente, la búsqueda de un rendimiento determinado es un proceso de autoprotección en el que el estudiante busca obtener un juicio favorable, o evitar un juicio desfavorable de la competencia (Dweck & Leggett, 1988; Seifert & O'Keefe, 2001) y ser, o parecer ser, superior a otros o lograr una recompensa extrínseca como una nota alta (Pintrich & García, 1991). Sin embargo, lo que vale la pena señalar es que el estudiante que persigue el rendimiento (*performance goal student*) mostrará comportamientos adaptativos si la confianza es alta, pero mostrará comportamientos desadaptativos si la confianza es baja (Dweck, 1986).

Esporádicamente, los investigadores han sugerido la posibilidad de un objetivo de evitar el trabajo como distinto de los objetivos de aprendizaje y rendimiento (Pekrun, Hall, Goetz & Perry, 2014; Seifert & O'Keefe, 2001; Jarvis & Seifert, 2002). Los estudiantes que persiguen una meta para evitar el trabajo han sido descritos como aquellos que constantemente evitan esforzarse por hacerlo bien, hacen solo el mínimo necesario para aprobar y evitan las tareas desafiantes. Se han sugerido varias razones por las cuales los estudiantes pueden evitar el trabajo (Jarvis & Seifert, 2002). Una razón por la cual los estudiantes pueden participar en la evitación del trabajo es porque son estudiantes que evitan el fracaso o la impotencia aprendida (De Castella et al., 2013; Jarvis & Seifert, 2002; Covington, 1984). Los estudiantes que evitan el fracaso no hacen el trabajo porque el trabajo es una amenaza para percepciones de habilidad o autoestima. Los estudiantes que se han “convencido” personalmente de su impotencia, no se esfuerzan por trabajar

porque no se sienten capaces de llevar a cabo la tarea. Los estudiantes también pueden evitar el trabajo si se sienten capaces de hacerlo, pero no ven ninguna razón para ello. Encuentran poco desafío, estimulación, satisfacción o significado en el trabajo que hacen y, en consecuencia, solo hacen el mínimo para continuar en la carrera.

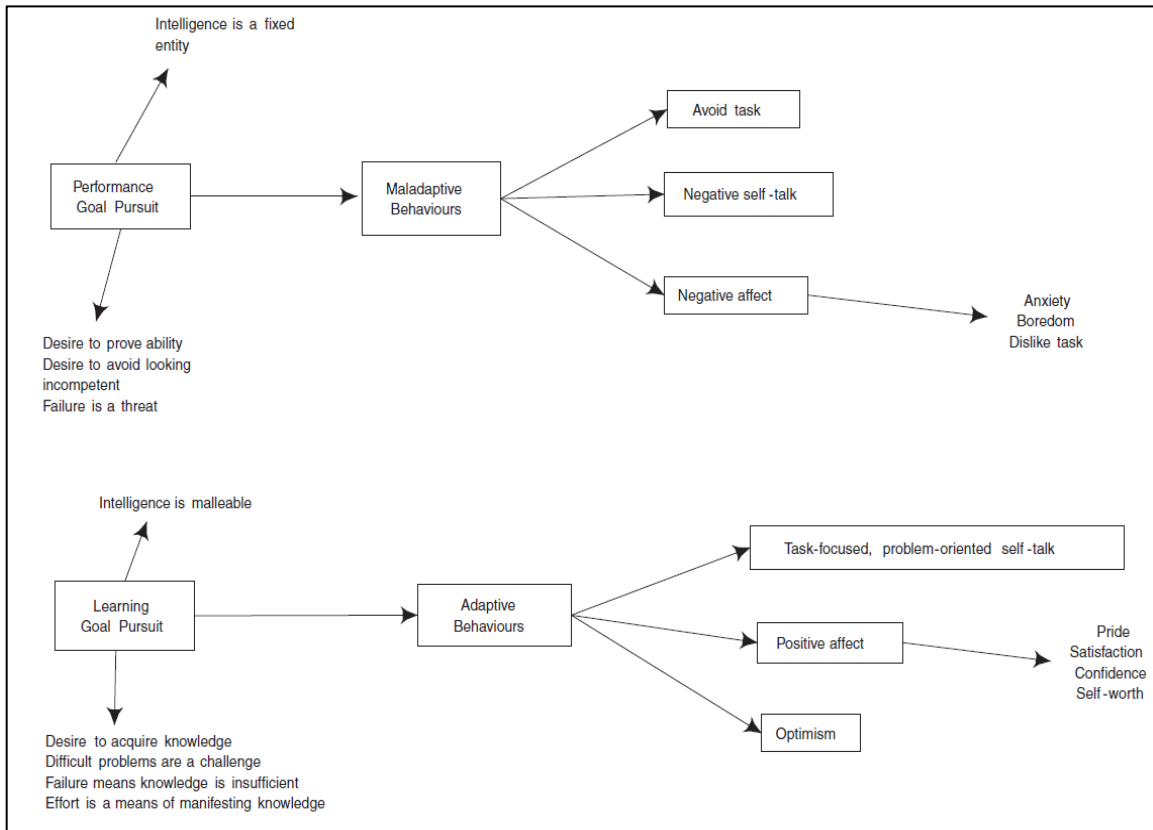


Figura 2: Características de los estudiantes enfocados al rendimiento y al resultado. Recuperado de “Understanding student motivation”, por Seifert T. L., 2004, *Educational Research* 46(2), p.7. Copyright 2004 de NFER.

2.1.1 Las metas como fuente de motivación

Uno de los principales objetivos de la educación superior es aumentar la motivación para un aprendizaje a largo plazo para la vida. Si la motivación extrínseca es realmente tan dañina, el cometido de los profesores sería prácticamente desesperanzador. Pressley, Van Ettenm, Yokoim Freebern y Van Meter (1998) descubrieron mediante un elevado número de entrevistas a sus alumnos que el motor motivador para afrontar sus asignaturas era la posibilidad de obtener buenas notas. En base a sus investigaciones,

afirmaron que “los alumnos dejaron bastante claro que todos los demás objetivos eran secundarios”.

Otros autores, como Dweck (1986) o McKeachie (1961) han sugerido que estudiantes universitarios poseen diversos motores o metas a la hora de aprender. Los alumnos quieren dominar el más alto de los conocimientos en determinados campos específicos que les interesan. Al mismo tiempo, también desean obtener buenas notas que demuestren sus habilidades y competencias, es decir, su desempeño.

Este tipo de metas, relacionadas con el dominio del conocimiento y el rendimiento del alumno juegan así un papel importante en la motivación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot (1997) han demostrado que los objetivos dominio y rendimiento tienen diferentes correlaciones con respecto a las notas finales y el nivel de estudio y aprendizaje del alumno. Harackiewicz, Barron y Elliot (1998) encontraron que, si bien los objetivos de dominio estaban relacionados con el interés, los objetivos de rendimiento predecían con mayor exactitud las calificaciones finales. Estos hallazgos, proporcionan evidencia sobre su punto de vista teórico de que los estudiantes universitarios tienen múltiples objetivos para el aprendizaje.

La meta de los profesores es incrementar la motivación intrínseca para el aprendizaje de toda una vida. De todos modos, no sería realista creer que podemos convencer a los estudiantes de que las notas no son importantes. La cuestión está en lograr descubrir el punto óptimo donde convergen ambas metas para facilitar el aprendizaje. La cuestión estudiada por estos autores fue la siguiente: ¿Puede la motivación extrínseca combinarse de forma efectiva con la motivación intrínseca para favorecer el aprendizaje o son estos dos tipos de motivación incompatibles? Teniendo en cuenta que pocos alumnos sienten indiferencia o desmotivación hacia las notas, plantearon una hipótesis que suponía que la combinación de un nivel medio de motivación extrínseca con un nivel elevado de motivación intrínseca sería más efectiva a la hora de favorecer el aprendizaje y el estudio de los alumnos que, tan solo establecer altos o bajos niveles de motivación extrínsecos.

Los resultados de la investigación indicaron que un nivel moderado de motivación extrínseca resulta más efectivo para impulsar el estudio que un nivel elevado de la misma,

mientras que niveles más altos de motivación intrínseca están relacionados de forma directa y positiva con las notas y resultados obtenidos. Los resultados también revelaron que los profesores no necesitan eliminar la motivación hacia las buenas notas para lograr objetivos cognitivos y de aprendizaje a largo plazo (Lin, McKeachie & Kim, 2003).

Las creencias que los propios maestros tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la naturaleza de las expectativas que tienen para los estudiantes también ejercen una poderosa influencia en este campo. Como señala Deborah Stipek, en 1988: *"En gran medida, los estudiantes esperan aprender si sus maestros esperan que aprendan"*. Las metas, políticas y procedimientos de toda la escuela también interactúan con el clima y las actividades realizadas en el aula para confirmar o alterar las actitudes y percepciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje.

2.2 EVOLUCIÓN Y TEMAS POR EXPLORAR

En el artículo elaborado por Tous y Amorós (2007), se afirma que un gran número de estudios exponen como resultado evidente la importancia del papel del profesor en la motivación de los alumnos hacia el estudio de la asignatura. El profesorado universitario debería tomar el papel de referente y guía para el aprendizaje y favorecer el protagonismo y autonomía del alumno a la hora de estudiar. Los profesores deben ser conscientes de su responsabilidad como individuo determinante en la motivación de los alumnos para el aprendizaje y, por ello, debe esforzarse por implementar las estrategias adecuadas para fomentar la orientación al logro, su motivación intrínseca y sus ganas de aprender y superarse.

Un área de exploración adicional podría ser comprender a los estudiantes exitosos y el impacto que pueden ejercer en otros estudiantes, particularmente en aquellos que no persisten. ¿Hay alguna manera de que las características de los estudiantes con éxito puedan contagiarse a los demás? Quizás los apoyos y prestaciones adicionales proporcionados a los estudiantes, como la orientación, el asesoramiento o los seminarios, podrían centrarse, al menos en parte, en ayudar a los estudiantes a desarrollar objetivos claros, encontrar su propia motivación y empoderamiento, y planificar la gestión de las demandas externas, en lugar de centrarse en mayor medida a ofrecer un campus con múltiples servicios e instalaciones disponibles. Estudios adicionales que incluyan

estudios piloto de dichos programas, podrían beneficiar la perseverancia comunitaria de los alumnos, sobre todo en aquellos estudiantes que no desarrollan estas capacidades antes de ingresar en la universidad (Martin, Galentino & Townsend, 2014).

2.3 TENDENCIAS DE CARA AL FUTURO

La tendencia actual de cara al futuro con respecto a la motivación de los estudiantes universitarios es decreciente. La sobreestimulación a la que expone la sociedad digitalizada a los jóvenes de hoy en día reduce no solo su capacidad de concentración y focalización en la continuidad y constancia en las tareas, sino que, en el largo plazo, termina por disminuir su empeño por las metas personales y la ausencia de fijación de objetivos para alcanzarlas. En otras palabras, su motivación intrínseca disminuye, ya que se encuentran continuamente expuestos a una sobrecarga masiva de estímulos, principalmente digitales (llamadas, mensajes, comentarios en redes sociales, etc.) de los que obtienen respuestas inmediatas.

Es esta misma inmediatez tecnológica la que induce a los individuos a moverse en respuesta a los objetivos o recompensas a corto plazo, que les garantizan una sensación de placer momentánea frente al sacrificio y entrega que supone el esfuerzo y trabajo diario. La sobreestimulación y la velocidad son factores que atentan en muchos casos en la orientación hacia la producción de sentido (Fernández Zalazar, 2019).

Los resultados del estudio llevado a cabo por Marín Sánchez, Infante Rejano, y Troyano Rodríguez (2000), denotan una baja motivación intrínseca hacia el esfuerzo académico-laboral, siendo ésta muy necesaria en ambientes estudiantiles ya que las recompensas extrínsecas (trabajo, primer sueldo, reconocimiento social, entre otros) son ampliamente retardadas y resultarían ineficaces a la hora de mantener conductas de estudio efectivo y constante desde el inicio.

Los cambios que producen las expectativas sociales y laborales de la capacidad de respuesta inmediata están colocando nuevas demandas en el procesamiento cognitivo, y especialmente, sobre la asignación de la atención y la búsqueda de sentido de nuestras actuaciones. Si el desarrollo de medios tecnológicos alienta el surgimiento de un perfil cualitativamente diferente, las consecuencias para el aprendizaje y la motivación de los alumnos serán significativas (Fernández Zalazar, 2019). Por ello, los problemas y

posibilidades a los que se enfrenta esta revisión de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, habilita a pensar en didácticas más apropiadas y acordes a las necesidades del alumnado en el contexto universitario actual.

El mundo digitalizado actual requiere de nuevas prácticas y del uso de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales de aprendizaje para lograr mantener activa la interacción y el aprendizaje en el aula (Reyes, 2015).

3 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 INTRODUCCIÓN A LA “*OUTCOME-BASED THEORY*”

La motivación es aquello que nos anima o mueve a realizar una acción concreta. La motivación puede ser tanto intrínseca como extrínseca. De ello depende la fuente que hace surgir la propia motivación. Si el origen de la motivación está relacionado con el propio trabajo o tarea a desarrollar en sí, se habla de motivación intrínseca. Por el contrario, si el origen de la motivación personal responde a estímulos externos propios del entorno de trabajo, esta se conoce como motivación extrínseca.

Este trabajo se centrará en investigar y profundizar sobre los motivos y factores que generan la motivación, tanto extrínseca como intrínseca, en los estudiantes de ADE en el ámbito universitario.

Los factores motivacionales involucran los sentimientos relacionados con el crecimiento y desarrollo personal, el reconocimiento profesional, las necesidades de autorrealización, la mayor responsabilidad y dependen de las tareas que el individuo realiza en su trabajo.⁵

Algunos de estos factores son:

- La autonomía y la responsabilidad
- Formación y desarrollo

⁵ Conviene recordar al lector que tanto estos factores como la teoría que se presentará a continuación están anclados en los primeros autores que estudiaron las teorías sobre motivación como Maslow, McClelland y Herzberg.

- Ambiente laboral y de trabajo
- Reconocimiento de logros
- Camino claro hacia el progreso
- Sistema de recompensas
- Estilo de liderazgo
- Satisfacción que reporta la tarea en sí
- Sentimiento de pertenencia
- Logros personales
- Carrera profesional en el futuro

La mayoría de los gerentes a cargo de empresas u otro tipo de organizaciones coinciden en que el capital humano es el máspreciado y valioso de todos los bienes que estas poseen. Gracias al capital humano pueden llevarse a cabo las tareas necesarias para alcanzar los objetivos a corto plazo de la organización, y, en definitiva, sus metas. Es importante cuidar a las personas y que se sientan valoradas en la empresa. Actualmente, cada vez son más las empresas que ofrecen cursos de formación a sus empleados para que estos mejoren sus capacidades y sean más eficientes y eficaces, generando un impacto positivo en la productividad de la empresa. Sin embargo, de igual manera es necesario incentivar a estos individuos para que exploten dichas capacidades al máximo en el entorno de trabajo.

Debido a la determinante influencia de la motivación en la productividad empresarial, es labor y tarea obligada de los jefes, directivos y gerentes implementar políticas y desarrollar habilidades directivas que fomenten y retroalimenten la motivación de sus subordinados. El estilo de liderazgo, mencionado anteriormente, es crucial en este aspecto.

Cabe resaltar, por tanto, la importancia que tiene en este estudio el progresivo desarrollo de habilidades directivas de los futuros graduados de ADE en el ámbito de la motivación, ya que de esta manera podrán ejercer en el futuro puestos directivos con competencias clave que les permitan impulsar el esfuerzo de sus subordinados hacia un trabajo de calidad.

3.2 LAS CONSECUENCIAS DE LA ACCIÓN INDIVIDUAL

Como Bandura (1986) sugiere, una persona no toma decisiones de forma aislada, sino continuamente en relación con su entorno. En el contexto de la motivación laboral, ese entorno puede ser otra persona, un equipo o la organización en su conjunto. La interacción entre el individuo y su entorno genera una influencia recíproca y dinámica: el entorno recibe la acción del individuo y responde con una reacción (*reaction*) que, a su vez, incita al individuo a responder con otra acción. Para ilustrar esta situación, podemos imaginar un representante de ventas que ha hecho un gran esfuerzo para resolver un problema para un nuevo cliente. El cliente bien puede responder con una carta de agradecimiento y también estará más dispuesto a hacer negocios con ese representante en el futuro. Por lo tanto, la relación entre el representante de ventas y el cliente será diferente de lo que era antes de la primera venta, y el cambio afectará el comportamiento posterior del representante.

La reacción es lo que el individuo recibe del medio ambiente a cambio de su acción. Por ejemplo, si un empleado trabaja a tiempo completo para una empresa⁶ (también llamada ambiente o reactor), la acción es el trabajo del día y la reacción es el salario diario que recibe de la empresa.

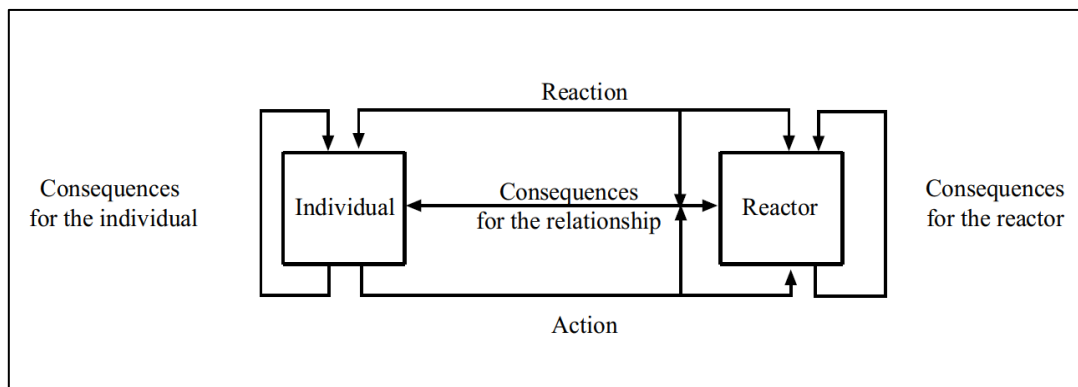


Figura 3: Las diferentes consecuencias de una acción. Recuperado de “Basics in Work Motivation”, por P. Cardona y A. Espejo, 2004, *Basics in Work Motivation, Rev 5/04*, p.8. Copyright 2004, IESE Business School.

⁶ También llamado ambiente o reactor (del inglés, *environment* o *reactor*).

3.3 “*OUTCOME-BASED THEORY*”

Recientemente, una creciente evidencia sugiere que, aparte de las recompensas contingentes, los resultados o consecuencias derivadas de las acciones individuales (*outputs* o *outcomes*⁷) también son una gran fuente de motivación al trabajo para las personas. Estos resultados pueden ser, por ejemplo, el aprendizaje, el deseo de pertenencia o la disposición a contribuir a una causa determinada (Cardona, P. & Espejo, 2004).

La *Outcome-Based Theory* sugiere un patrón definido por cuatro tipos distintos de motivación, que varían según el origen del que provenga la misma. Estos son: la motivación extrínseca, intrínseca, contributiva y relacional. Conviene destacar que estos cuatro tipos de motivación no son mutuamente excluyentes, sino complementarios (Cardona, Lawrence, & Bentler, 2004). A continuación, se expone dicha tipología con mayor precisión y detalle.

3.3.1 Tipología de la Motivación

La *Outcome-Based Theory*⁸ contempla diferentes tipos de consecuencias que pueden surgir como resultado de la acción de un individuo concreto. Concretamente, esta teoría distingue las consecuencias (*outcomes*) de la acción personal mediante el uso de dos factores que considera fundamentales: estos son el foco de causalidad (*locus of causality*) y el foco de consecuencia percibidos (*locus of consequence*⁹). El foco de causalidad define el foco del cual procede el origen de la motivación a llevar a cabo un determinado comportamiento. Por otra parte, el foco de consecuencia (*locus of consequence*) delimita quien recibe las consecuencias de la acción llevada a cabo por el individuo, es decir, el foco sobre el que recae las consecuencias de la acción. Ambos elementos, a su vez, pueden estar presentes, en dos categorías diferentes: la interna y la externa.

⁷ Ambos términos son adecuados para hacer referencia a la *Outcome-Based Theory*, y, por ende, se utilizarán indistintamente de ahora en adelante en el presente trabajo, si fuera necesario.

⁸ En adelante, “OBT”.

⁹ Dado que la *Outcome-Based Theory* (OBT) posee muchos conceptos que tienen difícil traducción en su total significado, la autoría del trabajo ha decidido mantener ese lenguaje en su idioma original o incluirlo posteriormente entre paréntesis, según el caso.

Por ende, esta conceptualización teórica identifica cuatro tipos distintos de motivación orientada al trabajo, expuestos a continuación.

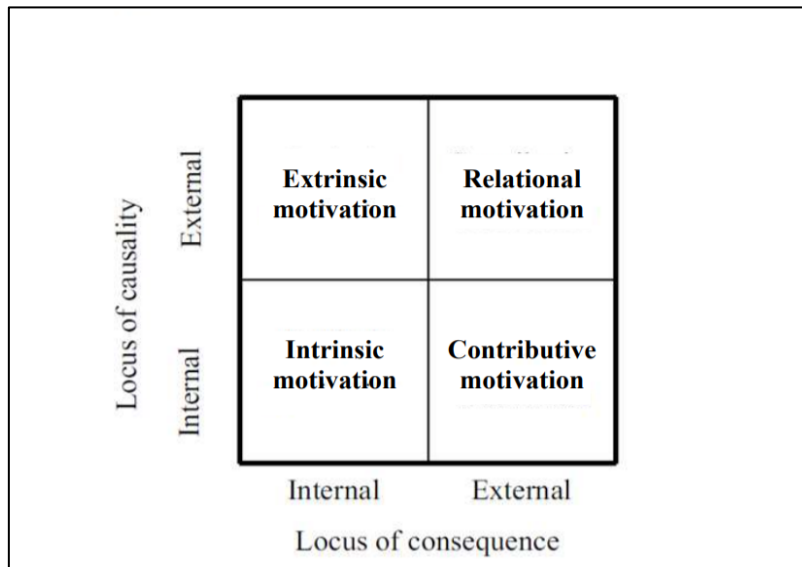


Figura 4: Tipología de la Motivación según la Outcome-Based Theory. Adaptado de “Outcome-Based Theory of Work Motivation”, por P. Cardona, B.S. Lawrence y A. Espejo, 2003, *Outcome-Based Theory of Work Motivation*, WP 495, p.2. Copyright 2003, IESE Business School.

A continuación, se analizan los diferentes tipos de motivación inherentes a la psicología humana según la OBT, de acuerdo con la Figura 4 (Cardona, Lawrence & Espejo, 2003, p.2) previamente presentada.

En primer lugar, la motivación extrínseca es la motivación que se caracteriza por poseer un “foco externo de causalidad” (*external locus of causality*) y un “foco interno de consecuencia” (*internal locus of consequence*). Este tipo de motivación se basa en las recompensas contingentes que el individuo espera recibir del entorno, al cual llama “reactor” (puede ser, por ejemplo, una empresa, un grupo u otro individuo concreto), como intercambio por esa acción realizada. Un caso típico de este tipo de motivación se da cuando un empleado trabaja horas extra porque quiere obtener el pago extra correspondiente a esas horas (Cardona & Espejo, 2004).

En segundo lugar, la motivación intrínseca es la motivación que tiene como origen un *internal locus of causality* y un *internal locus of consequence*. Un ejemplo de este tipo de

motivación es cuando un trabajador emplea horas extra porque le gusta dedicarse a ese determinado proyecto.

En tercer lugar, la motivación contributiva (*contributive motivation*) es la motivación producida por un *internal locus of causality* y un *external locus of consequence*. Esta motivación se basa en las consecuencias que se espera que una determinada acción tenga en el entorno (reactor). Un ejemplo de puede ser cuando un trabajador emplea horas extra porque quiere contribuir a alcanzar los objetivos y metas de la organización.

Por último, la motivación relacional (*relational motivation*) es aquella que se caracteriza por un *external locus of causality* y un *external locus of consequence*. Este tipo de motivación se centra en el impacto que se espera que genere una determinada acción en la relación entre el individuo y el entorno (también denominado reactor). Un ejemplo de este caso sería cuando un empleado trabaja horas extra porque de no ser así, sería despedido (Cardona, Lawrence & Espejo, 2003).

La OBT categoriza a los individuos por su determinado perfil motivacional, es decir, la combinación particular de tipos de motivación típicos de un individuo concreto en un contexto determinado. Estos perfiles motivacionales pueden tener grandes implicaciones para los líderes y las prácticas de recursos humanos en una organización, como los procesos de selección, sistemas de incentivos y programas de retención de talento.

La OBT puede aplicarse al estilo de liderazgo, observando las motivaciones de los seguidores o empleados en su relación con el líder.

Las organizaciones deben ir más allá de los sistemas de motivación extrínsecos y relacionales. Por ello, es necesario que los líderes aprendan cómo crear unas condiciones que faciliten el desarrollo y el enriquecimiento de los perfiles motivaciones de sus seguidores. En otras palabras, los líderes deben encontrar formas de promover una motivación intrínseca y contributiva en sus seguidores a la hora de trabajar.

Existen diferentes factores que caracterizan a la OBT. Seguidamente, se presentan cada uno de ellos (los dos primeros de forma más breve, puesto que ya han sido mencionados previamente), para favorecer una mayor comprensión del modelo que propone esta teoría.

3.3.2 Foco de causalidad (*Locus of Causality*)

Este elemento se percibe como el móvil o motor que impulsa a la persona a llevar a cabo una determinada acción. Puede ser bien externo o interno.

3.3.3 Foco de consecuencia (*Locus of Consequence*)

Este elemento se percibe como aquella persona, cosa, o realidad que resulta beneficiada de la consecución de una acción determinada llevada a cabo por un individuo. Puede ser bien externo o interno.

La OBT propone que las cuatro variedades de motivación sean clasificados en términos de las percepciones individuales tanto del *locus of causality* como del *locus of consequence*.

3.3.4 Focos de causalidad y consecuencia percibidos (*perceived locus of causality y perceived locus of consequence*)

En las páginas anteriores se ha definido la tipología de la motivación, entre otros, en función de las consecuencias que la acción individual tiene sobre su entorno exterior y su mundo interior. Por ende, estos conceptos responden a la pregunta: ¿cómo categorizar estos tipos de motivación desde la perspectiva individual?

En aras a entender el concepto de “foco de causalidad percibido” (*perceived locus of causality*), cabe examinar la teoría de la autodeterminación de Miller, Deci y Ryan (1988), en la que se introduce este término por primera vez.

“Activity that is perceived as having an internal locus of causality is congruent with or emanates from one’s sense of self, whereas activity with a perceived external locus of causality is seen as being brought about by events or pressures outside of one’s integrated sense of self” (p.111)

La motivación extrínseca y la relacional pertenecen a la categoría de *perceived external locus of causality*, porque en ambos casos se considera que la acción se ha llevado a cabo debido a sucesos o presiones ajenas al pleno concepto de uno mismo.

Tanto la motivación intrínseca como la contributiva, pertenecen a la categoría de *perceived internal locus of causality* porque, en ambos casos, la acción es congruente con

el concepto que la persona tiene de sí misma. Esto se debe a que la acción en sí es interesante, divertida, o contribuye al entorno individual positivamente de acuerdo con el sistema de valores que forma al individuo.

Siguiendo la misma línea del concepto anterior, el término de “foco de causalidad percibido” (*perceived locus of consequence*) vendría dado por la siguiente definición, también de Miller, Deci y Rian (1988):

“Activity that is perceived as having an internal locus of consequence is seen as directly affecting the individual, whereas activity with a perceived as having an external locus of consequence is seen directly affecting somebody or something outside the individual” (p.113)

La motivación extrínseca y la intrínseca pertenecen a la categoría de *perceived internal locus of consequence*, porque en ambos casos se considera que la acción afecta directamente al individuo.

Tanto la motivación contributiva como la relacional, pertenecen a la categoría de *perceived external locus of consequence* porque, en ambos casos, la acción afecta directamente a alguien o algo externo al individuo en cuestión.

El hecho de que los individuos perciban de manera distinta el foco de causalidad y el foco de consecuencia sugiere que los tipos de motivación son percibidos también de forma diferente por los individuos, lo cual adquiere una especial relevancia desde la perspectiva de la toma de decisiones de las personas.

La OBT enfatiza las consecuencias de las diferentes alternativas posibles y centra su foco de estudio en la resolución de conflictos en la toma de decisiones como mecanismo que conduce el proceso de aprendizaje de un individuo.

3.3.5 Conflictos de motivación y aprendizaje

Los perfiles motivacionales no son fijos; pueden cambiar en función de las experiencias individuales vividas. En términos generales, las decisiones entre varias alternativas que el individuo considera conflictivas o dudosas generan inevitablemente un impacto en las reglas a seguir en futuras tomas de decisiones de los individuos. La OBT

habla del *aprendizaje motivacional (motivational learning)* desde la perspectiva de la toma de decisiones, y lo define como la creación, el refuerzo o el refinamiento de la regla de decisión de un individuo.

Concretamente, la OBT distingue entre aprendizaje calculativo (*calculative learning*) y aprendizaje evaluativo (*evaluative learning*).

3.3.6 *Calculative Learning y Evaluative Learning*

A continuación, se explican con detalle los conceptos de *Calculative Learning* y *Evaluative Learning* en el contexto de los conflictos en la motivación y el aprendizaje a nivel individual.

En la OBT, el aprendizaje motivacional es el resultado de cómo el individuo resuelve un conflicto entre motivaciones. Dicho conflicto motivacional aparece en situaciones en las que el individuo necesita elegir entre diversas acciones alternativas, cada una de las cuales posee una combinación diferente de motivaciones extrínsecas, intrínsecas, contributivas y relacionales para ese individuo particular.

Se puede distinguir entre dos tipos de conflictos a nivel motivacional: conflictos *intra-motivacionales* y conflictos *inter-motivacionales*.

Un conflicto intra-motivacional ocurre cuando el conflicto surge entre diferentes motivaciones del mismo tipo, como la decisión entre dinero y estatus. La resolución de conflictos intra-motivacionales da como resultado un aprendizaje calculador (*calculative learning*).

Un conflicto inter-motivacional ocurre cuando el conflicto surge entre motivaciones de diferentes tipos, como el dinero y el aprendizaje, que involucran las motivaciones extrínsecas e intrínsecas del individuo, respectivamente. Resolver este conflicto requiere más que un simple cálculo porque el valor de los diferentes resultados no se puede comparar directamente. La resolución de conflictos inter-motivacionales da como resultado un aprendizaje evaluativo (*evaluative learning*). El aprendizaje evaluativo, a diferencia del aprendizaje calculativo, implica un cambio en el perfil motivacional del individuo, dado que implica una variación en la capacidad del individuo para valorar las consecuencias de cualquier tipo de motivación (Cardona, Lawrence & Espejo, 2003).

3.3.7 Premisas

En resumen, Cardona, Lawrence y Espejo (2003) centran su estudio teórico práctico de la OBT en siete premisas base:

- I. Existen cuatro tipos distintos de OBT motivación, basadas en las cuatro posibles consecuencias de la acción de un individuo en sus relaciones con el ambiente de trabajo. Estas son la motivación extrínseca, intrínseca, contributiva y relacional.
- II. Para cada tipo de motivación existen motivos tanto positivos como negativos para llevar a cabo una acción (o su omisión).
- III. Los diferentes tipos de motivación surgen de las propias percepciones de los individuos sobre los focos de causalidad y consecuencia (*locus of causality and consequence*). La motivación extrínseca tiene su origen en percepciones que poseen un foco de causalidad externo y un foco de consecuencia interno. La motivación intrínseca proviene de percepciones con un foco de causalidad interno y un foco de consecuencia interno. La motivación contributiva surge de percepciones que se caracterizan por un foco de causalidad interno y un foco de consecuencia externo. En último lugar, la motivación relacional surge de percepciones con un foco de causalidad externo y un foco de consecuencia externo.
- IV. El comportamiento de las personas es dirigido por un perfil motivacional particular, el cual incluye los cuatro tipos de motivaciones. Este perfil define la disposición de los individuos a actuar en un contexto social determinado, en un momento concreto.
- V. Resolver conflictos intra-motivacionales, es decir, conflictos entre motivos del mismo tipo, da lugar al aprendizaje calculativo (*calculative learning*).
- VI. Resolver conflictos inter-motivacionales, es decir, conflictos entre motivos de distinto tipo, da lugar al aprendizaje evaluativo (*evaluative learning*).

A través de un proceso activo de toma de decisiones basado en resolver conflictos motivacionales, los individuos, bien refuerzan o modifican la evaluación de las diferentes consecuencias fruto de su comportamiento. En este proceso, aprenden a valorar estas consecuencias, otorgándoles un mayor peso en su proceso general de toma de decisiones. Por ejemplo, una persona que no se preocupa por el impacto de sus acciones sobre los demás, puede comenzar a apreciar ese impacto y así actuar en consecuencia.

- VII. Un aprendizaje evaluativo (*evaluative learning*) positivo conlleva un incremento del peso, la importancia o el número de consecuencias, que un determinado individuo considera en el proceso de elección. Por el contrario, un aprendizaje evaluativo negativo conlleva a un descenso del peso, importancia o número de consecuencias que ese determinado individuo tiene en cuenta a la hora de decidir.

Este marco identifica cuatro tipos de consecuencias que conducen a cuatro tipos diferentes de motivación: extrínseca, intrínseca, contributiva y relacional. Luego clasificamos estos tipos de motivación en un espacio bidimensional de acuerdo con su foco de causalidad percibido (*perceived locus of causality*) y su foco de consecuencia percibido (*perceived locus of consequence*).

Por otra parte, este marco, centrado en cuatro categorías de motivación para trabajar basadas en las consecuencias de las acciones individuales, proporciona una herramienta práctica para promover la motivación laboral en organizaciones a nivel individual, grupal y organizacional. A nivel individual, ayuda a identificar los diferentes perfiles motivacionales de los empleados. Por ejemplo, puede haber empleados que se mantienen su foco de atención sobre los elementos extrínsecos en su trabajo, mientras que otros pueden tener un perfil motivacional más amplio que incluye los cuatro tipos de motivación laboral. Al abarcar una mayor comprensión y entendimiento de los perfiles motivacionales de los empleados individuales, los gerentes pueden adaptar mejor los sistemas de incentivos para alentar las contribuciones de los empleados a la organización.

4 INVESTIGACIÓN EMPÍRICA (TRABAJO DE CAMPO)

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez realizadas la fase de estudio del marco-teórico conceptual y planteados los objetivos generales y específicos, se ha procedido a la recolección y posterior análisis de datos para elaborar las conclusiones a través de las preguntas de investigación. Para ello, se ha llevado a cabo una fase de trabajo de campo a fin de recabar opiniones, sensaciones y propuestas de alumnos estudiantes de ADE al respecto. Se han utilizado técnicas como el *focus group* y el uso de un cuestionario de cara a interpretar y analizar la información.

4.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: *FOCUS GROUP*

El *focus group* es una técnica de investigación cualitativa empleada en el campo de las ciencias sociales. Esta herramienta se considera muy valiosa para obtener información acerca de las percepciones, reacciones y expectativas de un colectivo determinado ante un determinado servicio, como es en este caso la educación de estudios superiores del grado de ADE. Freitas, Oliveira, Jenkins y Popjoy (1998), definen el *focus group* como “una técnica proyectiva que permite obtener información inconsciente de la conducta humana (opiniones, sentimientos, actitudes y pensamientos, entre otros)”.

El grupo debe estar formado entre seis y diez personas y la entrevista puede durar entre una y dos horas. Los participantes deben ser un grupo homogéneo de personas, (que compartan intereses o características comunes), y serán entrevistados por el moderador del grupo, quien promoverá la interacción entre ellos. A partir de la intervención de un moderador, los individuos dialogan sobre las características de uno o varios temas que ayudan a sacar las conclusiones y aportaciones buscadas de forma colectiva (Dilshad, 2013; Kinalski et al., 2017).

De esta manera, las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en la que los participantes se sienten cómodos, libres de hablar y comentar sus opiniones, aportando ideas sobre cómo mejorar los servicios y sus motivos de insatisfacción-satisfacción, entre otros.

El *focus group*, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla, o bien como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis (Sandoval, 1996; Wilson, 1997).

Estas reuniones suelen grabarse y luego se elabora un informe por escrito. Los resultados obtenidos de este *focus group* serán determinantes a la hora de estudiar los *insights* encontrados y permitirán enfocar mejor las conclusiones para establecer unas determinadas estrategias de mejora a futuro con respecto al plan de motivación actualmente vigente, ajustándolas a las necesidades reales y mejorando la calidad de las prestaciones. Por ello, es importante llevar a cabo un exhaustivo análisis y una reflexión sobre qué es lo que se está haciendo correctamente y qué es lo que puede modificarse en este ámbito.

En este *focus group* se ha procedido a la formulación de preguntas sobre experiencias a lo largo de formación académica que pueden ser rescatadas para su futuro como empresarios, y para comprobar si la *Outcome-Based Theory* afecta en el proceso de formación.

Otra de las herramientas utilizadas para recoger la información fue el diagrama de afinidad. Este diagrama es útil para localizar, estructurar y centrar un problema cuando la situación está indeterminada o poco definida inicialmente. Consiste en la colección de varios hechos, opiniones o ideas manifestadas verbalmente y sintetizarlos en un diagrama simple, basado en sus afinidades naturales (Coronado, 2006).

El diagrama de afinidad es una innovadora herramienta de gestión de calidad de la información que deriva del método KJ desarrollado por el Dr. Kawakita Jiro (Barrio, 1997). Su aplicación se basa principalmente en sintetizar, clasificar y estructurar ideas poco definidas.

El procedimiento para elaborar el diagrama de afinidad es el siguiente:

- Cada una de las opiniones se escribe en una única ficha.
- Se reorganizan las fichas, agrupando aquellas que están relacionadas entre sí.

- Se escribe en otra tarjeta la síntesis de las fichas que expresan opiniones semejantes sobre un mismo tema. Esta será la llamada tarjeta de afinidad, que contendrá la idea general de las opiniones.

De esta manera, el problema quedará estructurado jerárquicamente en grupos de afinidad que pueden orientar cómo atacarlo.

4.2.1 Objetivos

El *focus group* varía dependiendo de las necesidades y objetivos del mismo. Por ello, conviene destacar cuál es el objetivo del *focus group* elaborado en este trabajo de campo.

El objetivo principal es reflexionar sobre distintas experiencias a nivel individual a lo largo de la carrera de ADE con relación al proceso de *feedback* o retroalimentación de resultados que le ha sido proporcionado a los alumnos y de qué manera este ha sido o no fuente de motivación para su rendimiento académico. A su vez, estudiar las razones o causas que han hecho que el *feedback* sea percibido de esa manera por los alumnos, ya sea por cómo se ha proporcionado, en qué momento, o de qué manera. Por consiguiente, se pretende analizar la repercusión de profesores, prácticas, y métodos de evaluación entre otros, en los participantes, y si esto ha contribuido a establecer un impulso por querer hacer las cosas mejor, de otra manera y en un ciclo progresivo de mejora continua.

Otro objetivo importante es, por tanto, saber cómo se manifiesta la OBТ en el ámbito universitario, en un colectivo determinado que se va a dedicar a dirigir empleados en el futuro (estudiantes de ADE). A partir del *focus group* se obtendrán unos *inputs* con los que se formulará una encuesta para estudiantes de ADE. De esta manera, se podrán identificar prácticas y metodologías docentes que faciliten el diseño de un plan de formación motivacional que complemente el grado de ADE, con un patrón de gestión de políticas motivacionales que los alumnos graduados podrán poner en práctica con sus futuros colaboradores en la empresa.

El *focus group* enfocará aportaciones sobre determinados temas, en concreto, se orientará en torno a dos temas centrales:

- El *feedback* recibido sobre su desempeño académico, relacionado con el impulso por conseguir un mejor logro.
- El aprendizaje adquirido como estudiantes ADE a nivel cognitivo, de habilidades o *soft skills*, y actitudes sobre cómo debería llevarse a cabo la evaluación del desempeño para generar un mayor rendimiento en el comportamiento ajeno.

4.2.2 Población y muestra

El objetivo de la investigación es diseñar un plan motivacional basado en los resultados para futuros egresados en ADE. Por ello, la población del estudio son los estudiantes universitarios matriculados actualmente en ADE. De esta manera, muestra seleccionada son 8 individuos que cumplan estas características elegidos de manera aleatoria entre la red (*net*) universitaria madrileña, tratando de evitar un posible sesgo que afecte a los resultados del trabajo de campo.

Se puede clasificar a los participantes del *focus group* en función de las siguientes variables:

- Sexo: hombres y mujeres.
- Rango de edad: entre 18 y 26 años.
- Nivel de estudios: estudiantes de educación superior en segundo ciclo (que se encuentren en los últimos cursos de la carrera) o graduados (hace no más de 2 años).
- Tipo de estudios: Administración y Dirección de Empresas.
- Universidades: públicas y privadas.
- Frecuencia de asistencia a clase: variada (baja, media, alta).

Como se mencionaba anteriormente, es adecuado emplear el *focus group* como fuente básica de datos, o como medio de profundización en el análisis del problema (Sandoval, 1996; Wilson, 1997). Por ello, será el primer paso que se llevará a cabo en el trabajo de campo de esta investigación. Posteriormente, se procederá a elaborar un cuestionario que contenga los *insights* obtenidos de la investigación cualitativa.

4.3 INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA: ENCUESTA

En el presente apartado se exponen los objetivos, población y muestra de la encuesta a realizar para la recolección de datos de carácter cuantitativo. Conviene recordar en este epígrafe que para que una investigación sea científicamente válida, debe estar sustentada en información verificable, que responda lo que se pretende demostrar con la hipótesis formulada. Para ello, es imprescindible realizar un proceso de recolección de datos en forma planificada y teniendo claros objetivos sobre el nivel y profundidad de la información a recolectar (Torres, Salazar & Paz, 2019).

4.3.1 Objetivos

El objetivo principal de la encuesta es triangular la información obtenida mediante la herramienta cualitativa de recolección de datos *focus group*, para poder ver si los *insights* identificados son extrapolables a la población de estudiantes de ADE. Gracias a la recolección de datos cuantitativos de una mayor muestra poblacional, se podrán matizar y concretar de forma más precisa las técnicas, herramientas y competencias que favorecen la motivación intrínseca y contributiva de los estudiantes de ADE.

De igual manera, se pretende analizar de manera cuantitativa la información recabada en la encuesta, a fin de ordenarla de manera sistemática y poder interpretar la información. Esta interpretación de los resultados permitirá ahondar en el análisis y discusión del trabajo de campo del trabajo, y posteriormente proceder a concretar unas conclusiones determinadas de la investigación en cuestión.

4.3.2 Población y muestra

La población objetivo a la que se le envió el cuestionario de preguntas corresponde al mismo perfil de aquella que fue objeto de estudio de la previa recolección de datos cualitativos (*focus group*). Por tanto, la muestra poblacional a la que le fue distribuida la encuesta se estableció en 200 individuos que cumplieran las siguientes características:

- Sexo: hombres y mujeres.
- Rango de edad: entre 18 y 26 años.

- Nivel de estudios: estudiantes de educación superior en segundo ciclo (que se encuentren en los últimos cursos de la carrera) o graduados (hace no más de 2 años).
- Tipo de estudios: Administración y Dirección de Empresas.
- Universidades: públicas y privadas.
- Frecuencia de asistencia a clase: variada (baja, media, alta).

5 EVIDENCIAS EMPÍRICAS (ANÁLISIS Y DISCUSIÓN)

5.1 FOCUS GROUP

En base al objetivo central de este *focus group*, previamente detallado, a continuación, se procederá a describir y analizar en profundidad el desarrollo del mismo, y se reflexionará sobre los *insights* encontrados gracias a esta investigación empírica. Gracias a esta herramienta de recolección de información cualitativa se podrá realizar un análisis profundo del problema, para posteriormente llevar a cabo la configuración de la entrevista a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación¹⁰.

5.1.1 Descripción, interpretación y análisis del *focus group*

Para el *focus group* se contó con la participación de ocho estudiantes, de los cuales cuatro pertenecían a la universidad pública y otros cuatro a la universidad privada en Madrid. Además, el grupo estaba formado por cuatro hombres y cuatro mujeres. La muestra elegida pretendía ser heterogénea, atendiendo al tipo de universidad de los alumnos y también al género de los mismos, con el fin de lograr cierto equilibrio en ambos aspectos.

¹⁰ Si se desea acceder a una descripción y elaboración del proceso de recolección de datos cualitativos más profundas, puede observar la transcripción completa del *focus group* en el Apéndice 1.

a) **Primera parte**

Una vez realizada la presentación de los miembros del grupo, se explicó el objetivo de la reunión y se abrió el debate generando una conversación alrededor de los siguientes aspectos:

- Qué tipo de *feedback* reciben en su universidad como parte de su evaluación al desempeño, y qué efecto produce en su comportamiento.
- En relación con su paso por la carrera y experiencias pasadas, cuál es el *feedback* que consideran más efectivo para lograr reforzar el impulso de los alumnos por llevar mejor sus estudios.
- Cómo se evalúan los trabajos, entregas de los alumnos y su impacto en la motivación de los alumnos.
- Qué aprendizaje se llevan como estudiantes ADE, a nivel cognitivo, de las actitudes y habilidades o *soft skills*, necesarias para elaborar una evaluación del desempeño que genere un mayor rendimiento en el comportamiento de otros.
- Cuáles son las políticas específicas que implementan sus universidades como parte del sistema de incentivos al trabajo de los alumnos.
- Cuál es la estructura organizativa de sus clases, y la relación predominante entre alumno y profesor.

En esta primera fase de la investigación cualitativa, se observaron varios aspectos comunes en el debate:

- Las exposiciones orales, la resolución de casos prácticos reales o los proyectos de creación de un negocio tienen un gran impacto en su motivación hacia el aprendizaje, ya que es fácil ver su conexión e implementación en un futuro profesional.
- Al preguntar a los participantes del *focus group*, se ha encontrado que no hay una aproximación única sobre el significado del propio concepto de *feedback*¹¹. Existe una gran controversia debido a la ambigüedad y la propia vivencia personal de esta realidad con relación al *feedback*. En este sentido, puede observarse cómo los

¹¹ El proceso de *feedback* consiste en la devolución información sobre los resultados de desempeño de una determinada tarea o acción.

participantes hablan del *feedback* no desde la concepción del término en sí, sino desde la propia experiencia individual, por lo que el concepto se presenta ambiguo y subjetivo. Resultó difícil llegar a un consenso que satisficiera a todos los participantes, dado que varios afirmaban no haber recibido nunca ninguno.

- Una vez conformada la definición de *feedback*, la mayoría de los participantes estaban decepcionados por lo pobre que era en su universidad, haciendo referencia a la carencia o la ausencia de trato personal y la ausencia de explicaciones cuando los alumnos reciben su nota. Muchas veces no saben cómo progresan en la asignatura hasta la calificación final.
- Los participantes están de acuerdo en que prefieren estudiar y trabajar a lo largo del cuatrimestre, por lo que otorgarían un mayor peso a la evaluación continua y reducirían la del final. Echan en falta que los trabajos de evaluación continua sean realmente valorados por su porcentaje real o sean tenidos en cuenta.
- Las clases en las que se promueve la participación, como son las clases con actividades de debate, dinámicas en grupo o seminarios de grupos reducidos, son las que más llaman a los alumnos a participar y sentir que su aportación es importante.

Tras esta primera fase de reflexión general y acercamiento al área en cuestión, habiendo favorecido un clima de acogida y confianza entre los participantes, la moderadora del grupo hizo una breve introducción del tema, explicando el proyecto de investigación, y concretando los objetivos relacionados con el objeto de la investigación. Posteriormente se les planteó la siguiente pregunta:

“¿Qué os ha venido mejor o que os ha gustado más en la evaluación de vuestro desempeño académico que sintáis que ha reforzado vuestra motivación hacia el logro y a conseguir mejores resultados?” (Pueden ser procesos, tipos de exámenes, tipos de clase, tipos de evaluación o una manera concreta de devolución del feedback).

A continuación, se invitó a cada uno de los miembros del grupo a escoger tres elementos de los procesos de *feedback* que a lo largo de la carrera habían reforzado su motivación

al logro y a escribirlos en un Post-It. Dichas variables podían ser bien tipos de procesos, métodos de evaluación de contenidos, o ejemplos de experiencias individuales, entre otros. Posteriormente, la moderadora agrupó las variables por temas, generando “nubes” de temas comunes.

Una vez agrupadas las variables, cada uno de los participantes volvió a votarlas, otorgándoles una valoración de 1 a la menos importante, y de 3 a la más importante.

Las variables identificadas, citadas por orden de importancia, fueron las siguientes:

- ⇒ **Trabajos colaborativos (13)**
- ⇒ **Evaluación continua del aprendizaje (12)**
- ⇒ **Reconocimiento al esfuerzo (12)**
- ⇒ **Enfoque práctico-profesional (11)**

Se puede observar que, en la primera fase del *focus group*, salió seleccionada la variable “Cooperación y trabajo en equipo” con la puntuación más elevada. Cabe destacar que las cuatro variables obtuvieron puntuaciones similares, elevadas y con poca variación, lo cual sugiere un alto grado de conformidad con las cuatro nubes resultantes por parte de los participantes.

b) Segunda parte

La segunda fase del *focus group* fue destinada a extraer información sobre las enseñanzas, las habilidades y las conductas aprendidas durante los estudios de ADE, que los participantes consideraban clave para elaborar un *feedback* o evaluación del desempeño positivo desde un puesto directivo, y, por consiguiente, incrementar la motivación de los individuos receptores del mismo. De acuerdo con este objetivo, y teniendo en cuenta que como estudiantes de ADE han experimentado el ejercicio de la devolución de información sobre el desempeño académico y el *feedback* a su esfuerzo, se volvió a plantear una pregunta de debate para el grupo:

“¿Cuáles creéis que son las ideas principales, competencias o soft skills que habéis aprendido en vuestro paso por la carrera que os sirvan para el día de mañana, cuando muchos de vosotros dirijáis y tengáis individuos a vuestro cargo? ¿Y cuáles consideraréis

necesarias para un futuro, a la hora de vosotros evaluar a vuestros futuros colaboradores y empleados?”

Al igual que en la primera fase, cada participante escogió tres variables que consideraba críticas (una idea, una habilidad o competencia y una actitud, respectivamente) para asegurar una correcta función directiva en términos de evaluación al desempeño y planificación de estrategias motivacionales.

Posteriormente, se volvieron a agrupar las variables y se votaron aquellas que, desde el punto de vista de los participantes, eran las más importantes para lograr generar un mayor rendimiento de los trabajadores que puedan tener a su cargo en un futuro. De nuevo, se otorgó 1 punto a la variable menos importante y 3 puntos a la más importante.

En esta segunda fase, las “nubes” resultantes fueron las siguientes:

- ⇒ **Liderazgo y comunicación.** Una persona con dotes de comunicación, de liderazgo, de motivación y de exigencia. Alguien con carisma, que da ejemplo a su equipo y sabe transmitir los objetivos y metas del equipo y cómo hacerlo. Suelen ser proactivos, ya que tienen iniciativa, saben transmitir sus ideas y conectar con el equipo.
- ⇒ **Resolución de problemas.** Una persona que se preocupa por las situaciones, pero tampoco antes de lo necesario. Se preocupa y sobre todo se ocupa, es alguien resolutivo, con opciones y formas distintas de afrontar los problemas. En definitiva, se pone a disposición del equipo para analizar la situación desde una perspectiva global y resolver un conflicto.
- ⇒ **Resiliencia:** una persona constante y perseverante en el trabajo. Un directivo que es paciente con sus subordinados y posee una gran capacidad de resistencia y aguante a situaciones extremas y difíciles.
- ⇒ **Orientación a las personas.** Un jefe cercano, comprensivo y empático con los demás. Capaz de acercarse a preguntar qué tal están sus empleados, qué les preocupa. Una persona flexible ante sus diferentes situaciones personales y que se implica para que puedan conciliar la relación entre trabajo y vida personal. En definitiva, alguien que trata a los demás como le gustaría que le trataran a él.

Finalmente, se hizo otra ronda de votaciones, señalándose en esta ocasión las variables más y menos importante desde el punto de vista práctico (“lo más fácil de lograr”). Al igual que en la primera fase, cada participante escogió las tres variables que consideraba como más importantes a la hora de ejercer el rol de directivo que refuerza la motivación y el rendimiento de sus empleados. Las variables y sus puntuaciones se encuentran detallados en la Tabla 1.

Tabla 1: Las variables críticas para el refuerzo de la motivación de empleados en la estrategia empresarial.

VARIABLES	Total	Deseable	Real (Práctico)	Diferencia
Liderazgo y comunicación	27	16	11	-5
Orientación a las relaciones	17	15	2	-13
Resiliencia	26	10	16	-6
Resolución de problemas	26	7	19	-12

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados fueron a la vez sorprendentes y clarificadores. Por un lado, ponen de manifiesto la deseabilidad de poner el foco en los procesos de evaluación sobre la importancia de las relaciones humanas para favorecer un mayor rendimiento de los empleados. Por otro lado, demuestran la poca relación que hay entre las variables determinantes para la elección de la dirección general de la empresa y las verdaderas necesidades de los empleados con respecto a las habilidades que debería tener su jefe directivo. En otras palabras, los empleados priorizan otros aspectos como el liderazgo, la comprensión o la cercanía del director de la empresa, todos ellos relacionados con el nivel de *feedback* psicológico que los trabajadores precisan para estar motivados hacia el logro y los resultados.

Conviene subrayar que estas variables deberían tenerse más en cuenta en la elección de la dirección general de la empresa, ya que los requerimientos de los empleados son, en definitiva, las necesidades de la propia empresa. Pues, como afirman Cardona y Espejo

(2004), un buen desempeño de sus empleados afecta positivamente en los beneficios y la productividad empresarial.

También se puede observar que las variables “Orientación a las personas” y “Resolución de problemas” tienen una diferencia pronunciada entre “lo deseable” y “lo práctico”, (concretamente de 13 y 12 puntos respectivamente). Si se analizan ambas variables, puede observarse que en el caso de “Orientación a las personas”, la diferencia viene dada por la elevada puntuación de “lo deseable”, frente a una pobre puntuación en la práctica. Sin embargo, en el caso de “Resolución de problemas”, se produce el efecto contrario. Pese a no ser una variable tan deseada por parte de los subordinados, en la realidad es percibida como una de las más predominantes (en este caso, la que más). Es importante tener en cuenta estos factores a la hora de diseñar los programas de Recursos Humanos de las empresas.

La orientación a las personas resultó ser la variable “más deseable” pero a la vez más difícil de conseguir para maximizar el impacto en la motivación de los empleados para su rendimiento empresarial. En muchas ocasiones, lo más práctico y eficiente en una empresa, como es tener un jefe resolutivo, no sustituye la ausencia de un mando orientado a las personas, que cuida el trato con sus empleados y se preocupa por ellos. Es decir, un jefe resolutivo que está orientado fundamentalmente a la tarea y al logro, desatiende la relación personal con sus colaboradores, desaprovechando la urdimbre afectiva necesaria para lograr un compromiso (*engagement*) y una conexión con la motivación intrínseca del trabajador, desplegando de esta manera todo su potencial.

Por otro lado, los participantes consideraron la resolución de problemas como poco esclarecedora para incrementar la motivación, manifestaron que esta variable era la más fácil de conseguir, y, por lo tanto, en la práctica terminaban utilizándola como una de las variables que define al directivo de una empresa.

Cabe destacar que esta pregunta de investigación se hizo también con la intención de analizar aquellas competencias, habilidades y actitudes, entre otros, que a los alumnos les gustaría en cierta manera recibir por parte de su profesorado, bien porque lo han experimentado o bien por la ausencia de estas competencias por parte de sus superiores (profesores) durante su estancia en la universidad.

Por último, con base en las conclusiones del *focus group* y los modelos teóricos y las hipótesis de investigación, se diseñaron a continuación los cuestionarios de investigación cuantitativa¹².

Conviene recordar que los hallazgos cualitativos deben ser leídos, en general, como información acerca de procesos mentales de los participantes. Por lo tanto, no están en capacidad de ofrecer proporciones ni conductas precisas en la población investigada, sino tendencias. Aun siendo la muestra de una investigación motivacional de gran tamaño, la naturaleza del estudio le impide proyectar estadísticamente sus resultados a otros entornos.

En el siguiente capítulo se explica el diseño del instrumento de investigación cuantitativa, el proceso de recopilación de la información y se analizan los resultados de la investigación cuantitativa.

Posteriormente, se proporciona una serie de sugerencias de diferentes técnicas y prácticas docentes para el desarrollo de la motivación en estudiantes de ADE.

Por último, en la parte final del proyecto, se presentan las conclusiones finales y las futuras líneas de investigación.

5.2 ENCUESTA

Una investigación es científicamente válida al estar sustentada en información verificable, que responda lo que se pretende demostrar con la hipótesis formulada. Para ello, es imprescindible realizar un proceso de recolección de datos en forma planificada y teniendo claros objetivos sobre el nivel y profundidad de la información a recolectar (Torres, Salazar & Paz, 2019).

Tomando como base y referente tanto las conclusiones del *focus group*, los modelos teóricos y la hipótesis de investigación, se diseñaron los cuestionarios de investigación cuantitativa (disponibles en el Apéndice 2).

¹² Para más información, se puede encontrar una copia del cuestionario distribuido a la muestra en cuestión en el Apéndice 2.

5.2.1 Descripción de la encuesta

La encuesta fue realizada por la autoría del trabajo de investigación conforme a los *insights* que se podían esbozar de la utilización de la herramienta *focus group* con relación a la OBT. La encuesta fue elaborada mediante medios digitales, en concreto el uso del programa Google Forms. Posteriormente, fue distribuida a la muestra de la investigación en cuestión a través de plataformas digitales, principalmente enviando el formulario a través de la aplicación WhatsApp o del correo electrónico. Una vez se alcanzó el número de respuestas deseado, se pudo comenzar a analizar e interpretar los datos recogidos.

La encuesta constó de 14 preguntas, enfocadas a hacer a la muestra reflexionar sobre qué características han despertado su interior el deseo de involucrarse más en los estudios, motivando tu compromiso y motivación intrínseca para el logro y los resultados¹³.

5.2.2 Interpretación y análisis de la encuesta

En aras a poder realizar un análisis exhaustivo de las respuestas obtenidas de los cuestionarios de investigación cuantitativa distribuidos, se ha procedido a la elaboración de gráficos que ayudan a la interpretación y análisis de estas.

En el presente epígrafe se exponen las figuras que se consideran relevantes para la generación de *insights*¹⁴ del trabajo de campo.

A continuación, se irán presentando los diferentes gráficos relativos a preguntas del cuestionario, que ayudarán a esclarecer la situación actual respecto el tema a estudiar. A su vez, se procederá a comentar cada uno de los mismos, con el fin de obtener *insights* útiles que ayuden a la posterior formulación de conclusiones.

¹³ Llegado este punto del trabajo de campo, conviene recordar al lector que los cuestionarios de investigación cuantitativa pueden visualizarse en el Apéndice 2.

¹⁴ *Insight* es un término utilizado en psicología proveniente del inglés que se puede traducir al español como "visión interna" o más genéricamente "percepción" o "entendimiento". Se generan mediante un análisis exhaustivo de una realidad determinada. Mediante un *insight*, el sujeto "capta", "internaliza" o comprende, una "verdad" revelada. Los *insights* son fundamentales para la elaboración de conclusiones y propuestas de mejora.

a) Estado actual de la motivación académica

En primer lugar, se expone la Figura 5, que permite visualizar fácilmente el estado actual del nivel de motivación personal de los estudiantes de ADE a la hora de obtener mejores resultados académicos.

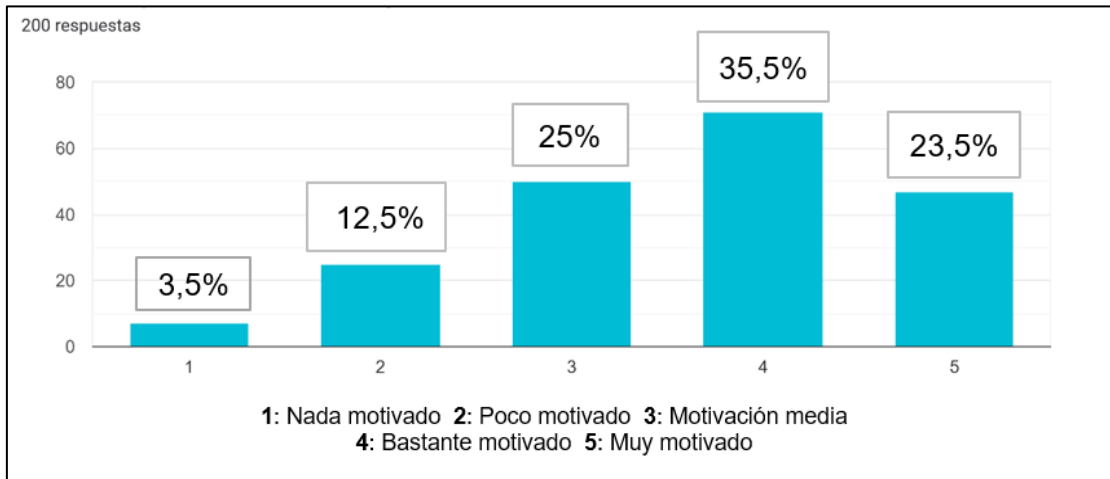


Figura 5: Nivel de motivación personal orientada al logro en estudiantes de ADE. Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la base de que los niveles 1-3, hacen referencia a una *motivación media-baja*, y los niveles 4 y 5 a una *motivación alta* (como se puede observar en la leyenda de la figura), se puede afirmar que el 59% de la muestra tiene un nivel de motivación elevada en su orientación al logro y los resultados del grado de ADE.

Continuando con el análisis, en el siguiente apartado se estudia cuál es el tipo de motivación que prevalece en los alumnos de acuerdo con la tipología de la motivación propuesta por la OBT.

b) Motor principal de motivación prevaleciente en los alumnos

La figura que se presenta seguidamente muestra los motivos principales de motivación a la hora de estudiar para sacar exitosamente la carrera de ADE.

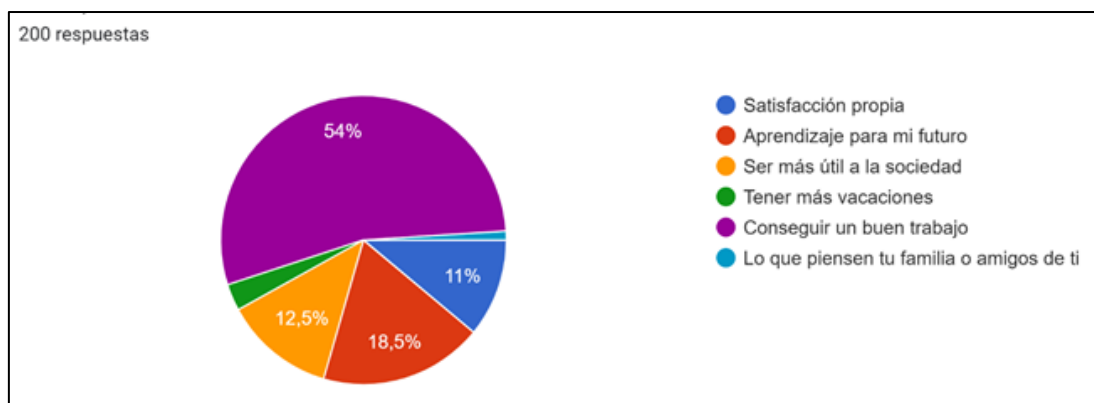


Figura 6: Motores impulsores del rendimiento académico en alumnos de ADE. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6 desvela un patrón específico de perfil motivacional en la muestra poblacional seleccionada. El 54% de los encuestados coinciden en que aquello que les mueve principalmente a estudiar ADE y sacar exitosamente la carrera es conseguir un buen trabajo. Resulta francamente sorprendente cómo un porcentaje tan alto de los estudiantes de ADE responden a un perfil motivacional extrínseco. Aquello que alimenta su motivación a obtener mejores resultados en el desarrollo de sus estudios universitarios es lograr encontrar un trabajo con unas buenas condiciones laborales, más allá de la propia satisfacción de hacer las cosas bien y cumplir con la responsabilidad inherente a ser estudiante del grado de ADE, a aprender y adquirir conocimientos relevantes para su futuro o poder ser de mayor utilidad a la sociedad en la que viven, todas ellas con porcentajes claramente inferiores.

Este *insight* refuerza la idea sugerida por la OBT, que reclama la carencia de motivación intrínseca y contributiva en los empleados (y en el caso de esta investigación, de los estudiantes de ADE) hoy en día. Esta carencia hace evidente la necesidad de cambiar algunos de los métodos de aprendizaje implementados actualmente, para que estos puedan conformarse como motores que impulsen y modelen las inquietudes interiores de los alumnos y también aquellas para con la sociedad en la que viven.

Seguidamente, se expone una figura que muestra la preferencia de los alumnos estudiantes de ADE por aprender frente a aprobar.

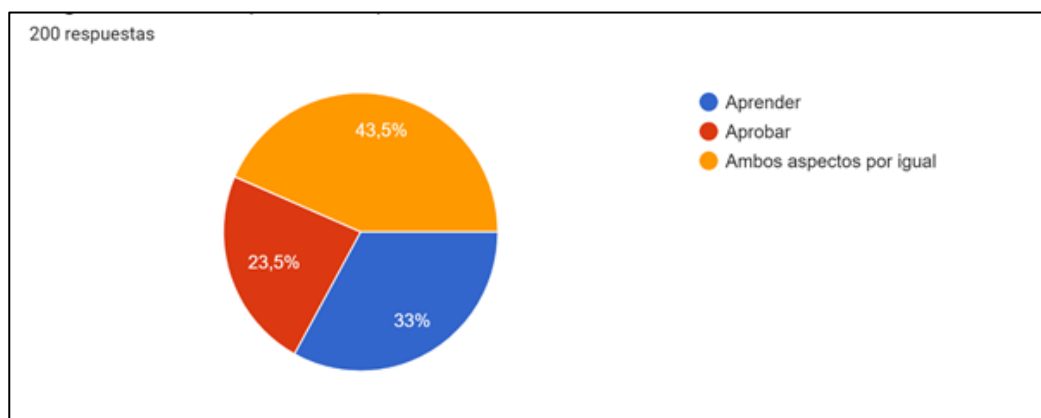


Figura 7: Preferencia entre aprender o aprobar para estudiantes de ADE. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 7, un 43,5 % de la muestra seleccionada encuentra motivación hacia el logro tanto en aprender como en aprobar por igual. Entre el porcentaje de la muestra que se decanta por uno de estos dos aspectos (56,5%), existe una mayor motivación a la hora de aprender que de aprobar, en concreto, del 33% de la muestra frente al 23,5 % de la muestra respectivamente.

Este hecho lleva a pensar que prácticamente la mitad de los alumnos tienen un motor tanto intrínseco como extrínseco a la hora de estudiar, ya que consideran igual de importantes el aprendizaje y el aprobado en su rendimiento académico. Y, además, más de un tercio de los alumnos afirman que aprender, frente a aprobar, supone un mayor impulso a trabajar en ellos. Es decir, más de un tercio muestra que es la inquietud interior de aprender la que los lleva a estudiar y trabajar más. Se puede observar cómo realmente los alumnos sí poseen un gran potencial de motivación intrínseco, a pesar de que este se ve con frecuencia minusvalorado y es sobrepasado por la cantidad de estímulos externos que aumentan su motivación extrínseca, produciendo que a la larga ambos aspectos sean igualmente valorados.

Los continuos esfuerzos del sistema educativo universitario por reforzar la motivación mediante herramientas externas, es contraproducente para el futuro de los estudiantes. El subconsciente de los alumnos se acostumbra a que el sentido de hacer las cosas es la nota final, el puesto en el ranking del curso, el reconocimiento social, o el trabajo y sueldo que

conseguirán en el futuro, entre otros. Esto puede examinarse más detalladamente en la Figura 6, expuesta y comentada anteriormente, en la que se observa con facilidad como la mayoría de las estudiantes de ADE estudian para alcanzar un buen trabajo.

Estas prácticas docentes acaban por favorecer una baja motivación intrínseca hacia el esfuerzo académico-laboral, siendo ésta muy necesaria en ambientes estudiantiles ya que las recompensas extrínsecas (trabajo, primer sueldo, reconocimiento social, entre otros) son ampliamente retardadas y resultan ineficaces a la hora de mantener conductas de estudio efectivo desde el inicio.

En el siguiente apartado se verá, como incluso los propios estudiantes de ADE coinciden en la percepción de que el sistema de incentivos al aprendizaje en su universidad no es efectivo.

c) Funcionamiento del sistema de incentivos en la universidad

En la siguiente figura se muestra mediante un gráfico de barras la opinión de los alumnos con respecto a la efectividad del sistema de incentivos al aprendizaje y al estudio en sus respectivas universidades.

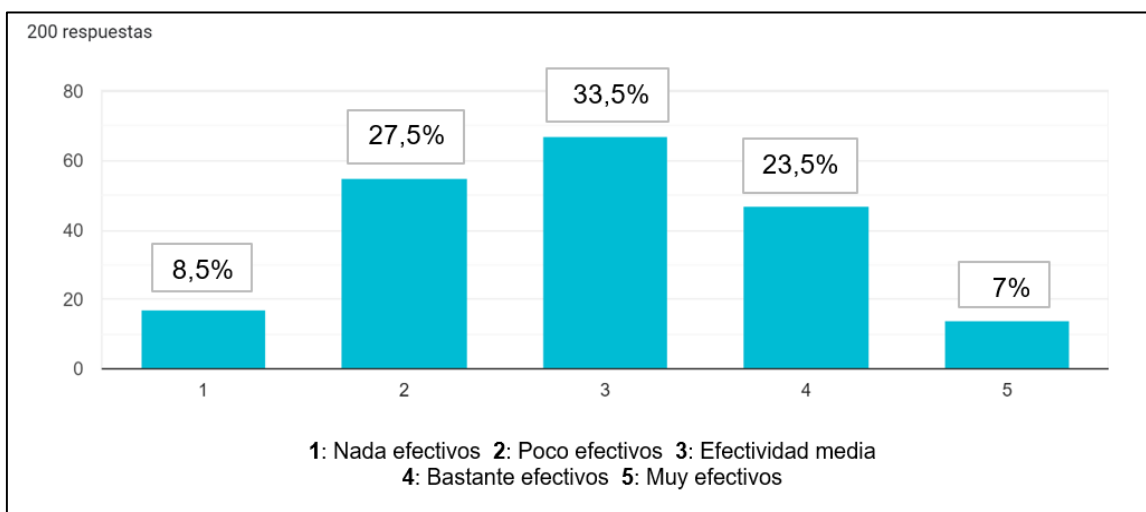


Figura 8: Efectividad del sistema de incentivos al aprendizaje y estudio en la universidad. Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la base de que las barras 1-3 hacen referencia a un *nivel medio bajo de efectividad* del sistema de incentivos de la universidad, y las barras 4 y 5 a un *nivel*

alto de efectividad de estos, se puede observar que el porcentaje más alto (corresponde al 33,5% del total de encuestados), se encuentra en la tercera columna (columna 3). Este porcentaje indica que la percepción generalizada del nivel de efectividad de los sistemas de incentivos implementados por las universidades no es buena, y es considerablemente mejorable. En concreto, sumando el porcentaje de las primeras tres columnas, se puede ver claramente que más de dos tercios de la muestra seleccionada (para ser exactos, el 69,5% de la muestra), piensa que los incentivos utilizados por su universidad no son efectivos y, por ende, son manifiestamente mejorables. En cambio, tan solo el 30,5% de la muestra opina que estos si cumplen, en mayor medida, su función.

Conviene recordar que la Figura 5¹⁵ (expuesta al inicio del análisis de los resultados), mostraba que el 59% de los estudiantes de ADE encuestados poseían un alto nivel de motivación orientada al logro y a la obtención de mejores resultados académicos. Sin embargo, se puede deducir que frente a este 59% de estudiantes con altamente motivados hacia el logro, tan solo el 30,5% de los estudiantes de ADE piensan que el sistema docente de su universidad les impulsa realmente hacia el estudio y que sus prácticas y métodos de aprendizaje son efectivos. Se observa, por tanto, un déficit de efectividad en el sistema de educación superior actual.

Por otra parte, resulta interesante diferenciar el nivel de motivación que poseen los alumnos matriculados en la universidad pública frente a aquellos matriculados en la privada. Profundizando en el análisis de los datos proporcionados por la Figura 5, se ha realizado una tabla dinámica gracias a la cual se ha podido examinar las diferencias del nivel de motivación de los alumnos de ambos tipos de universidades. El gráfico que ilustra la diferencia entre ambas es el siguiente:

¹⁵ La Figura 5 se puede encontrar en la página 48 de este trabajo.

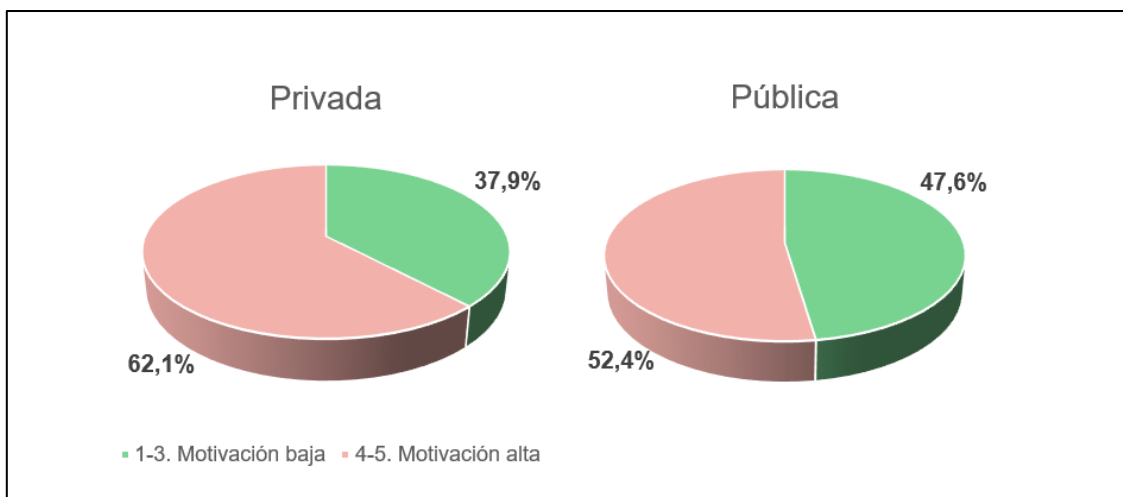


Figura 9: Comparación del nivel de motivación en estudiantes de universidad pública y privada.

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de estos gráficos de sectores se puede contemplar la diferencia en el nivel personal de motivación de estudiantes de universidad pública frente a los estudiantes de la universidad privada. Si se realiza una comparación entre los dos gráficos, se advierte que existe una ligera tendencia a la motivación baja en la universidad pública, o, en otras palabras, una tendencia a motivación elevada en la privada, en concreto, del 10%. Una posible explicación de esta ligera diferencia será expresada en el siguiente apartado, ya que será más fácilmente comprendida a la vista de la Figura 10.

d) Compromiso académico

Ahondando en el análisis de los datos obtenidos de la encuesta cuantitativa, el siguiente gráfico expone tanto las prácticas docentes, como otros elementos presentes en el aula, que favorecen la motivación intrínseca de los alumnos hacia la obtención de mejores resultados.

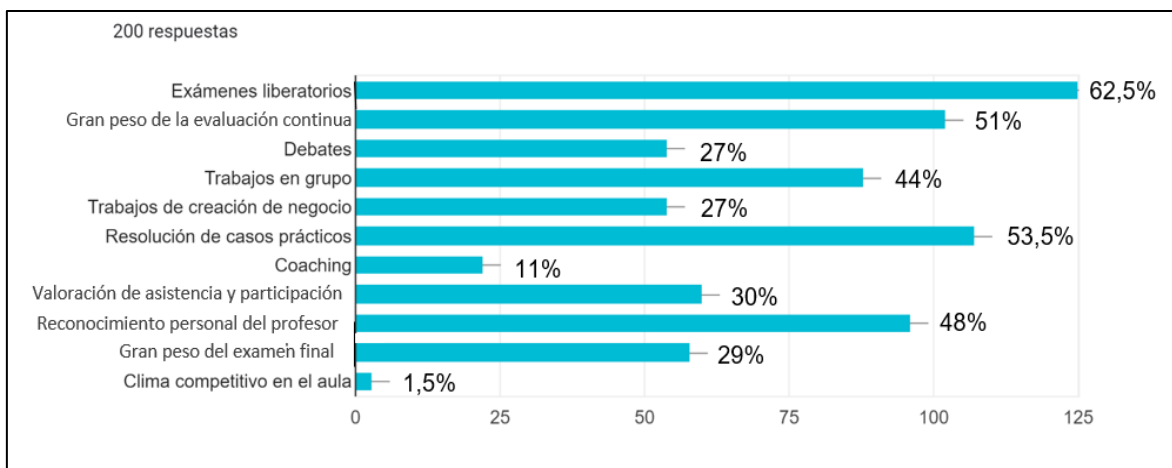


Figura 10: Elementos que generan un mayor compromiso y motivación en el desempeño del grado de ADE. Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar, que, entre los diferentes elementos presentes en mayor y menor medida en el aula, aquellos que despiertan en el interior de los alumnos un mayor compromiso con los estudios y su motivación hacia el logro y a obtener mejores resultados pueden resumirse en tres aspectos principales. En primer lugar, los exámenes liberatorios (62,5% de la muestra), un gran peso de la evaluación continua frente al examen final (51%) y la resolución de casos prácticos (53,5%).

La elaboración de trabajos en grupo y el reconocimiento personal del profesor también juegan un papel importante en la motivación intrínseca de los alumnos, ya que tanto un 44% y un 48% de los alumnos, respectivamente, coinciden en que son aspectos que han reforzado su impulso a esforzarse por conseguir un mejor rendimiento académico.

Destaca la evidente preferencia por la variable “gran peso a la evaluación continua”, corroborada por el 51% de la muestra poblacional que ha respondido el cuestionario), en contraposición con la variable “gran peso al examen final”, deseada únicamente por el 29% de los encuestados.

En este punto es conveniente hacer referencia a la Figura 12¹⁶. Esta mostraba una cierta diferencia entre la motivación en alumnos que asisten a la universidad pública frente a la privada. Si se realiza una comparación entre los dos gráficos expuestos en la figura, se advierte que existe una ligera tendencia a la motivación baja en la universidad pública, o, en otras palabras, una tendencia a motivación elevada en la privada, en concreto, del 10%.

¹⁶ Puede visualizarse la Figura 9 en la página 54.

Esto podría explicarse, debido al hecho de que los métodos docentes identificados previamente como impulsores de la motivación de los alumnos (como son el reconocimiento personal del profesor, mayor peso de la evaluación continua frente al final, valoración de la participación y asistencia, entre otros), son más factibles, y por tanto implementados en mayor medida en las universidades privadas, gracias al capital y recursos que estas entidades poseen (Triventi & Trivellato, 2012). Por otra parte, las universidades privadas suelen centrar sus esfuerzos mayoritariamente en la educación y aprendizaje de los alumnos, mientras que las universidades públicas tienden a focalizar sus recursos hacia la investigación (Casani, De Filippo, García-Zorita & Sanz-Casado, 2014).

Tampoco pasa desapercibido el bajo porcentaje que representa el clima competitivo en el aula, con tan solo un 1,5% de los votos por parte de los participantes. Este es un importante factor a tener en cuenta, ya que a menudo la opinión general de las masas tiende a ver la competitividad como algo inherentemente bueno que favorece la motivación interior de los que la experimentan. De hecho, se afirma que la relaciones entre motivación intrínseca y la ansiedad competitiva por el clima generado son escasas (Pineda-Espejel, López-Walle, Marco, Villanueva & García, 2015).

Sin embargo, conviene recordar que la calidad, académica o no, es una concepción histórica y en cada época ha sido evaluada de distinta forma, por lo que es necesario que en la época de la globalización se adopte una concepción nueva, que deje de lado la definición de calidad a partir de aspectos elitistas, tradicionales y fundamentalmente cuantitativos, los cuales promueven la competitividad (Cabrera, 2005). Pues, parece evidente que al menos para los estudiantes de ADE, no parece ser de esta manera.

e) Profesorado

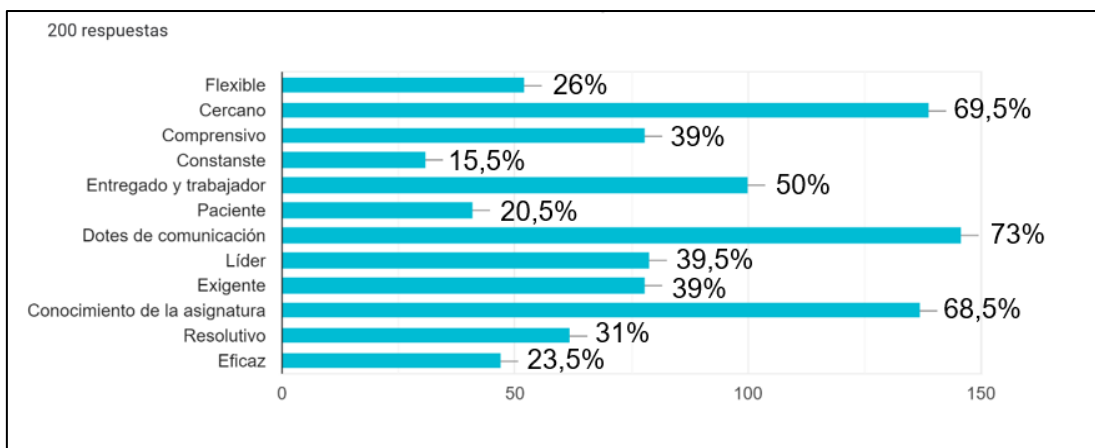


Figura 11: Competencias del profesor que refuerzan la orientación al logro. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, a la hora de evaluar el efecto que las competencias de los profesores tienen a la hora de reforzar la motivación de los estudiantes de ADE, se identifican como competencias significativamente más relevantes las dotes de comunicación (73%), la cercanía (69,5%) y el conocimiento de la asignatura (68,5%). La muestra seleccionada percibe que estas aptitudes del profesor son aquellas que más les ayudan a desarrollar una orientación enfocada al logro y a los resultados.

En menor medida, pero también importante, se puede identificar la entrega y trabajo del profesor en su labor instructora de los alumnos, con un 50% de simultaneidad en las respuestas del formulario, así como la comprensión, el liderazgo y la exigencia (todas ellas con un peso entorno al 40%).

f) Prácticas docentes

Por último, se ha mencionado en varias ocasiones la importancia que tiene en este estudio el progresivo desarrollo de habilidades directivas de los futuros graduados de ADE en el ámbito de la motivación, ya que de esta manera podrán ejercer en el futuro puestos directivos con competencias clave que les permitan impulsar el esfuerzo de sus subordinados hacia un trabajo de calidad. En el gráfico de barras posterior se pueden observar diferentes prácticas docentes y métodos de aprendizaje. Cada uno de ellos representa el peso que la muestra de la población de estudiantes de ADE ha identificado como los más eficientes a la hora de impulsar sus competencias profesionales para un futuro.

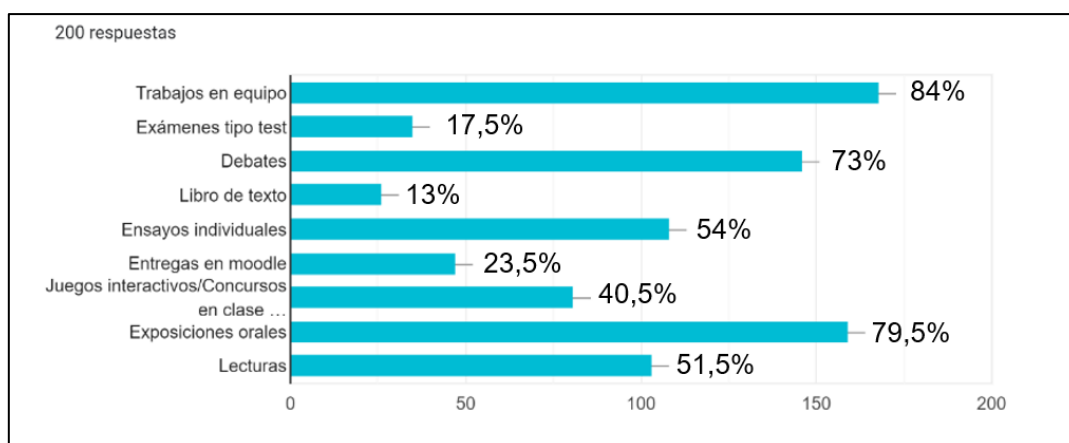


Figura 12: Recursos docentes que refuerzan competencias profesionales útiles para el futuro.
Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes de ADE consideran que las prácticas docentes que han reforzado en mayor medida determinadas competencias profesionales que estos puedan necesitar en un futuro, como posibles directivos, para impulsar la motivación al logro de sus colaboradores son: la elaboración de trabajos en equipo (84%), la implementación de debates (73%) y la realización de exposiciones orales (79,5%).

También los ensayos individuales (54%) son concebidos como un buen método de aprendizaje debido a “*la reflexión personal y el pensamiento reflexivo que favorecen*”, como explica una encuestada.

La muestra seleccionada percibe que son estas prácticas docentes aquellas que más les ayudan a desarrollar competencias profesionales que puedan necesitar en un futuro (como posibles directivos) para impulsar la motivación al logro de sus colaboradores. Puede observarse que todas ellas fomentan un aprendizaje analítico, dinámico y participativo, a la vez que orientado a la implementación de los conceptos teóricos empresariales a la realidad.

En vista de la interpretación y análisis de los resultados de la encuesta, se ha procedido a elaborar una serie de *insights* que resumen la situación actual del contexto académico en el grado de ADE.

5.3 SITUACIÓN ACTUAL (*INSIGHTS*)

En el presente apartado se identifican los *insights* obtenidos de las herramientas de investigación utilizadas, tanto en el ámbito cualitativo (*focus group*), como el cuantitativo (encuesta).

- a) *Nivel medio de motivación elevada.* Se puede afirmar que el 59% de la muestra tiene un nivel de motivación elevada en su orientación al logro y los resultados del grado de ADE.
- b) *Perfil motivacional extrínseco.* La encuesta desvela un patrón específico de perfil motivacional en la muestra poblacional seleccionada. El 54% de los encuestados coinciden en que aquello que les mueve principalmente a estudiar ADE y sacar exitosamente la carrera es conseguir un buen trabajo. Resulta francamente sorprendente como un porcentaje tan alto de los estudiantes de ADE responden a un perfil motivacional extrínseco. Aquello que alimenta su motivación a obtener mejores resultados en el desarrollo de sus estudios universitarios es lograr encontrar un trabajo con unas buenas condiciones laborales, más allá de la propia satisfacción de hacer las cosas bien y cumplir con la responsabilidad inherente a ser estudiante del grado de ADE, a aprender y adquirir conocimientos relevantes para su futuro o poder ser de mayor utilidad a la sociedad en la que viven, todas ellas con porcentajes claramente inferiores.
- c) *Gran potencial de motivación intrínseco.* El 43% de los alumnos de la muestra seleccionada tienen un motor tanto intrínseco como extrínseco a la hora de estudiar, ya que consideran igual de importantes el aprendizaje y el aprobado en su rendimiento académico. Y, además, más de un tercio de los alumnos afirman que aprender, frente a aprobar, supone un mayor impulso a trabajar en ellos. Es decir, más de un tercio muestra que es la inquietud interior de aprender la que los lleva a estudiar y trabajar más. Se puede observar cómo realmente los alumnos sí poseen un gran potencial de motivación intrínseco, a pesar de que este se ve con frecuencia minusvalorado y es sobrepasado por la cantidad de estímulos externos que aumentan su motivación extrínseca, produciendo que a la larga ambos aspectos sean igualmente valorados.

- d) *Los elementos que generan un mayor compromiso y motivación en el desempeño del grado de ADE son los exámenes liberatorios, un gran peso de la evaluación continua frente al examen final y la resolución de casos prácticos.* Estos aspectos despiertan en el interior de los alumnos un mayor compromiso con los estudios y su motivación hacia el logro y a obtener mejores resultados. La relevancia de estos elementos se ha visto apoyada de la siguiente forma: exámenes liberatorios (coincidencia del 62,5% de la muestra), un gran peso de la evaluación continua frente al examen final (51%) y la resolución de casos prácticos (53,5%). La *elaboración de trabajos en grupo* y el *reconocimiento personal del profesor* también juegan un papel importante en la motivación intrínseca de los alumnos, con un 44% y un 48% de coincidencia en la muestra poblacional.
- e) *Destacable preferencia por la variable “gran peso a la evaluación continua”,* corroborada por el 51% de la muestra poblacional que ha respondido el cuestionario), en contraposición con la variable “gran peso al examen final”, deseada únicamente por el 29% de los encuestados.
- f) *Las competencias de los profesores que refuerzan en mayor medida la orientación al logro de los estudiantes de ADE son las dotes de comunicación (73%), la cercanía (69,5%) y el conocimiento de la asignatura (68,5%).* La muestra seleccionada percibe que estas aptitudes del profesor son aquellas que más les ayudan a desarrollar una orientación enfocada al logro y a los resultados. Destacan también *la entrega del profesor (50%), la comprensión, el liderazgo y la exigencia* (todas ellas entorno al 40%).
- g) *Las prácticas más útiles para favorecer el futuro profesional de los alumnos son los trabajos en equipo, los debates, las exposiciones orales y los ensayos individuales.* Los estudiantes de ADE consideran que las prácticas docentes que han reforzado en mayor medida determinadas competencias profesionales que estos puedan necesitar en un futuro, como posibles directivos, para impulsar la motivación al logro de sus colaboradores son: la elaboración de trabajos en equipo (84%), la implementación de debates (73%), la realización de exposiciones orales

(79,5%) y de ensayos individuales (54%). Todas ellas fomentan un aprendizaje evaluativo y analítico, dinámico y participativo, a la vez que orientado a la implementación de los conceptos teóricos empresariales a la realidad.

En base a esos *insights* proporcionados por la investigación del trabajo de campo, seguidamente se establecen ciertas técnicas y metodologías docentes recomendadas con el fin de impulsar una mayor motivación de los estudiantes de ADE.

6 TÉCNICAS RECOMENDADAS PARA EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN

A la luz de los *insights* identificados, en el presente epígrafe se proporciona una serie de sugerencias de diferentes técnicas y prácticas docentes adecuadas para favorecer el desarrollo de la motivación en estudiantes de ADE.

6.1 MÉTODOS DE APRENDIZAJE

La motivación del estudiante se ve inevitablemente influenciada por las prácticas docentes implementadas por el sistema educativo universitario.

En base a los datos cualitativos recogidos en el *focus group* y los datos cuantitativos obtenidos mediante la encuesta, se puede confirmar que los alumnos de ADE encuentran más útiles en su rendimiento académico la valoración del esfuerzo y la continuidad, en detrimento del actual peso (el cual consideran excesivo) del examen final de las asignaturas cursadas. Abogan por clases más dinámicas y una mayor implementación de la teoría a la práctica, mediante la resolución de casos prácticos, juegos interactivos, trabajos en grupo, proyectos de creación de negocio, concursos y la implementación de debates de actualidad, que les permitan conectar los conocimientos adquiridos en clase con el mundo real.

6.1.1 Entornos virtuales de aprendizaje

La enseñanza a través de entornos virtuales de aprendizaje se ha convertido en una tendencia que muchas instituciones de educación superior han puesto en práctica en sus políticas de desarrollo y prospectiva académica (Reyes, 2015).

Si bien es cierto que el sistema educativo universitario no puede formar específicamente para cada una de las necesidades, lo que sí puede hacer es formar a los futuros profesionales para que sean de por vida aprendices flexibles, eficaces y autónomos. Esta autonomía conlleva el natural desarrollo de la motivación intrínseca y contributiva a la hora de trabajar y estudiar.

Precisamente por este motivo la enseñanza a través de entornos virtuales ha ido adquiriendo una mayor importancia en las prácticas docentes para el aprendizaje de estudiantes universitarios del grado de ADE. El sistema docente que la enseñanza complementada con herramientas virtuales facilita la elaboración de prácticas docentes tales como trabajos en grupo, resolución de casos prácticos y juegos interactivos, entre otros, que precisamente coinciden con los métodos de aprendizaje sugeridos por los alumnos en base a la investigación (tanto cualitativa como cuantitativa) llevada a cabo en aras a reforzar su motivación y mejorar su aprendizaje.

Esta educación, mediada por tecnologías digitales trasciende la esfera puramente didáctica y constituye una alternativa pedagógica y dinamizadora de la producción de conocimiento. Esto implica, claro está, la redefinición de conceptos básicos como educar, enseñar, aprender, entre otros, y la de los roles clásicos asignados a quien enseña y a quien aprende.

Conviene recordar en este punto que la motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación el alumno no realizará un trabajo adecuado, no sólo el de aprender un concepto, sino en poner en marcha estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos. El análisis de Fernández Aedo (2007) pone de manifiesto la existencia de una relación muy estrecha entre la eficacia de enseñar, aprender y los aspectos motivacionales del comportamiento humano.

De acuerdo con Fernández Aedo (2007), bajo este enfoque los estudiantes deben ser capaces de planificar la búsqueda, localizar, recuperar, procesar, registrar, presentar y evaluar información, frente a lo cual los profesores deben estimular a sus estudiantes para que sean activos, no pasivos en el aprendizaje, se comprometan con un enfoque analítico de aprendizaje, acepten responsabilidad en su propio aprendizaje, sean originales y creativos. Y, adicionalmente, desarrollen habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y de evaluación.

6.2 SELECCIÓN DE CONTENIDOS. EXÁMENES

En cuanto a la elaboración de los exámenes, se observa que los alumnos prefieren un mayor peso de la evaluación continua frente al tradicional examen final en el que se evalúa prácticamente por entero el aprendizaje del alumno. Destaca la preferencia por un gran peso a la evaluación continua (51%) en contraposición con un gran peso al examen final (29%)

En base a los comentarios enviados por la muestra poblacional de estudiantes de ADE, se puede observar en la pregunta 14 del cuestionario¹⁷ (ver Apéndice 3), cómo gran parte de ellos coinciden en la creencia de que el sistema educativo actual debería enfocarse más a evaluar el verdadero aprendizaje de los alumnos a lo largo del cuatrimestre, mediante prácticas, trabajos y exámenes tipo test, restando peso al examen final. En concreto, uno de los encuestados expresa su opinión de la siguiente manera:

“Haciendo exámenes de forma continua y de poca materia, que les facilite seguir la asignatura y estudiar, para luego poder realizar un examen final que los alumnos sean capaces de sacar porque de verdad entienden y han aprendido la materia”

Este matiz resulta muy interesante, y quiere decir que el examen final debería ser la prueba que confirma que el alumno ha ido aprendiendo a lo largo del cuatrimestre, no el método de evaluación de los conocimientos en sí mismos.

¹⁷ La pregunta 14 del cuestionario es la siguiente: En una frase, ¿cómo crees que se podría mejorar la motivación académica de los estudiantes de tu carrera?

Seguidamente se muestran algunas de las opiniones de mejora del sistema educativo universitario actual formuladas por los encuestados¹⁸:

“Podría mejorar si los profesores provocaran y retaran constantemente al alumno, en lugar de dar una chapa que luego hay que memorizar (que el alumno tome una posición más activa en lugar de pasiva o receptiva)”

“Mejorando el método de enseñanza para que el alumno busque aprender y con ello sacar buenas notas (en lugar de aprobar sin tener por qué aprender)”

“Con profesores que más allá de ser buenos (que lo son) se preocupen por ENSEÑAR, en lugar de llegar a clase y hablar 40 minutos sobre algo que ya saben ellos”

“Cambiano el sistema interno que busca que los alumnos aprueben y saquen las mejores notas en lugar de que aprendan y sepan aplicar los conceptos que explican los profesores. Una mejora concreta sería cambiar el gran peso que tienen los exámenes finales. Sería interesante buscar otra manera para incentivar a los alumnos a que busquen y se informen de aquellas áreas que más les interesa en función de la asignatura”

“Establecer el aprendizaje como un juego. Exigente pero divertido, que te entren ganas de mejorar y de repetir la mecánica hasta hacerlo bien, como hacen los jóvenes con los videojuegos, por ejemplo”

“Haciendo exámenes de forma continua y de poca materia, que les facilite seguir la asignatura y estudiar, para luego poder realizar un examen final que los alumnos sean capaces de sacar porque de verdad entienden y han aprendido la materia”

“Favoreciendo más la creatividad en los trabajos, qué pasa principalmente por premiar este aspecto en la nota final y buscando la originalidad de los alumnos”

Todas estas opiniones refuerzan la idea de apostar por la promoción de una evaluación continua que promueva la perseverancia, el esfuerzo y sobre todo el aprendizaje del propio alumno (en lugar del mero aprobado o calificación correspondiente). De igual

¹⁸ La autoría del trabajo ha decidido exponer las opiniones más representativas de las respuestas formuladas para esta pregunta 14 del formulario. Sin embargo, si el lector desea examinar con mayor detalle cada una de las respuestas, puede acceder a ellas en el Apéndice 3 (más concretamente en la p.171).

modo, la creatividad y los trabajos en equipo son altamente valorados, en aras a aprender la materia de forma dinámica, divertida y mediante la práctica en vez de la teoría. También aluden a la importancia de las competencias y habilidades del profesor para *enseñar* y transmitir la materia al alumnado, a lo que se hará referencia más adelante.

6.3 RATIO DE ALUMNOS

El número de alumnos existente en el aula es determinante a la hora de favorecer un ambiente educativo que promueva la creatividad, la originalidad, así como las ganas de aprender y trabajar.

Los estudiantes seleccionados en la muestra de la investigación coinciden en que un número reducido de alumnos favorecen una mayor participación en el aula. Debido a la falta de espacio, tiempo y otros aspectos prácticos (pero no por ello menos importantes), este elemento es difícil de cambiar. Sin embargo, los alumnos constataron que, aun no pudiendo ser así de forma habitual, valoraban muy positivamente la elaboración de ciertas dinámicas y la implementación seminarios o debates llevados a cabo en grupos reducidos de personas, ya que sentían que su aportación era importante.

6.4 DESARROLLO DE LIDERAZGO Y COMPETENCIAS PARA GENERAR MOTIVACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES

Finalmente, es necesario que los maestros apliquen estas prácticas para desarrollar motivación en los estudiantes. Para llevar a cabo exitosamente este propósito, es importante reconocer que la motivación ocurre dentro de un contexto concreto formado por la universidad y el aula. Conviene en este punto subrayar la importancia de atender a cómo la organización y estructura del aula configura y socializa los patrones de motivación de los alumnos. Además, orientar y promover la motivación positiva en los estudiantes es necesariamente una cuestión de tratar con la diversidad entre los estudiantes dentro del aula.

Los maestros necesitan conocer formas de gestionar esta diversidad, y estos métodos deben involucrar una mirada integral al aula (Lumsden, 1994). Por tanto, el profesor debe en primer lugar guiarse por objetivos que asignen importancia primordial al desarrollo de una motivación por el aprendizaje en los estudiantes. En segundo lugar, se necesita un

marco en el que identificar aquellos aspectos o estructuras del aula que sean favorables. Estas estructuras, que favorecen la organización del aula y se relacionan con la planificación educativa, serán resumidas a continuación en virtud de la evidencia sugerida en este trabajo. Posteriormente, se deben identificar estrategias que sirvan para mejorar la motivación de todos los estudiantes. Estas estrategias o aplicaciones deben basarse en la teoría analizada, investigación implementada y, evaluarse en relación con los factores de desarrollo y las diferencias individuales del alumnado.

Las estrategias y prácticas docentes basadas tanto en la teoría analizada como en la investigación llevada a cabo en este trabajo pueden extraerse de los resultados del trabajo de campo ya examinados. Según los *insights* elaborados previamente, cabe determinar que las competencias de los profesores que refuerzan en mayor medida la orientación al logro de los estudiantes de ADE son las dotes de comunicación, la cercanía y el conocimiento de la asignatura. La muestra seleccionada percibe que estas aptitudes del profesor son aquellas que más les ayudan a desarrollar una orientación enfocada al logro y a los resultados. Destacan también la entrega del profesor, la comprensión, el liderazgo y la exigencia.

En este punto, parece relevante matizar que, en el ámbito empresarial, un gerente con habilidades de liderazgo no solo está preocupado de que las cosas se hagan de una manera que favorezca que la organización sea eficiente. Tampoco es suficiente para él que estas cosas sean más o menos atractivas para quienes tienen que hacerlas. Sobre todo, quiere que las personas desarrollen todo su potencial e interioricen la misión y visión de la organización para hacerlos propios, y, por ende, involucrarse más en su trabajo.

Un líder intenta mantener y cultivar la unidad de la organización. Por lo tanto, le preocupan problemas tales como desarrollar un sentido de responsabilidad entre sus subordinados, que estos sean capaces de actuar por un sentido del deber, y así sucesivamente. Básicamente, trata de enseñar a sus subordinados a juzgar sus acciones de acuerdo con cómo esas acciones afectan a otras personas. (Chinchilla & Pérez López, 2005).

Una de las aparentes paradojas de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes se refiere a los efectos de las recompensas e incentivos en la motivación de los estudiantes. La sociedad parece haber enseñado que, si se desea incrementar la

frecuencia de un comportamiento, el método más eficiente es aplicar los principios de refuerzo. De hecho, parece que las instituciones y la realidad profesional, académica e incluso familiar han sido adoctrinados en esta forma de pensar, dando lugar a que estos refuerzos extrínsecos a menudo se usan en exceso, y su eficacia disminuye (Ames, 1990). Por ello, según el perfil motivacional de los estudiantes de ADE patente en este trabajo, caracterizado por la búsqueda de recompensas extrínsecas y el gran potencial de motivación intrínseco “desaprovechado”, la implementación de las estrategias y prácticas docentes mencionadas en este trabajo y el desarrollo de habilidades personales como la empatía, la cercanía o el liderazgo, entre otros, en el profesorado habilitante, constituyen una herramienta muy útil para reforzar el sistema educativo de formación del grado de ADE.

Por esta razón, los profesores deben estimular a sus estudiantes para que sean activos, no pasivos en el aprendizaje, se comprometan con un enfoque analítico de aprendizaje, acepten responsabilidad en su propio aprendizaje, sean originales y creativos. Solo de esta manera terminarán por desarrollar habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y de evaluación de las que puedan beneficiarse el día de mañana.

7 CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones alcanzadas con el propósito de finalizar este trabajo. Posteriormente, se establecerán algunas recomendaciones y sugerencias al respecto, si bien, el Capítulo 6 explica de forma más extensa las técnicas recomendadas para el desarrollo de la motivación en estudiantes de ADE. Por último, se pondrá término al trabajo con la exposición de posibles líneas de investigación relacionadas con este campo y con la OBT en el futuro.

7.1 CONCLUSIONES

En virtud de la investigación realizada y las técnicas de implementación recomendadas en el capítulo anterior, en este apartado se exponen las conclusiones del trabajo en forma de síntesis y dando una respuesta a la hipótesis planteada.

La hipótesis de este trabajo se ha centrado en demostrar la validez de la OBT en el ámbito universitario de los estudiantes de ADE frente a teorías sobre la motivación que presentan un cariz más clásico. Por ello, en este punto conviene recordar que la OBT categoriza a los individuos por su determinado perfil motivacional, es decir, la combinación particular de tipos de motivación típicos de un individuo concreto en un contexto determinado (Cardona, Lawrence & Espejo, 2003).

Mediante este trabajo de investigación se ha podido demostrar cómo el análisis del perfil motivacional de los alumnos sugerido por la OBT sí es determinante a la hora de implementar un determinado plan de formación que respete los contenidos de ADE y a la vez englobe las necesidades de los alumnos a nivel psicológico y motivacional.

En aras a mantener el interés del educando, se debe aprovechar la energía natural del alumno para sentirse capaz y orientado hacia el logro de metas. De esta manera, conociendo el perfil motivacional de los estudiantes de ADE en Madrid, que es principalmente extrínseco y posee también un gran potencial intrínseco, pueden implementarse prácticas docentes que favorezcan el refuerzo de estas motivaciones y despierten sus focos de causalidad correspondientes.

Las competencias de los profesores que refuerzan en mayor medida la orientación al logro de los estudiantes de ADE son las dotes de comunicación (73%), la cercanía (69,5%) y el conocimiento de la asignatura (68,5%). La muestra seleccionada percibe que estas aptitudes del profesor son aquellas que más les ayudan a desarrollar una orientación enfocada al logro y a los resultados. Destacan también la entrega del profesor (50%), la comprensión, el liderazgo y la exigencia (todas ellas entorno al 40%).

Se observa cómo las competencias de los profesores que refuerzan en mayor medida la orientación al logro de los estudiantes de ADE (las dotes de comunicación, la cercanía y el conocimiento de la asignatura) están muy en línea con las prácticas docentes más recomendadas por los alumnos en la encuesta, como la elaboración de trabajos en equipo y dinámicas en grupo (84%), la implementación de debates (73%), la realización de exposiciones orales (79,5%) y de ensayos individuales (54%) o el reconocimiento personal del profesor (48%).

Del mismo modo, estas competencias están relacionadas con los elementos que los alumnos han considerado que mayor compromiso y orientación a los resultados

generan en el desempeño del grado de ADE: la realización de exámenes liberatorios (coincidencia del 62,5% de la muestra), un gran peso de la evaluación continua frente al examen final (51%), la resolución de casos prácticos (53,5%), elaboración de trabajos en grupo y el reconocimiento personal del profesor (44% y 48%, respectivamente).

Todos estos aspectos reforzarán la realización de las tareas y deberes del alumno voluntariamente. Es necesario que el alumno realice de manera voluntaria, lo que se espera que haga; y que desarrolle sus aptitudes para que alcance la meta deseada. Así, cuanto más capaz se sienta un alumno de desarrollar una actividad, más motivado estará para persistir en ella, a su vez, le dará la sensación de éxito o de mejoría ayudándole a mantenerse motivado hacia la meta (Rianudo, Chiecher, & Donolo, 2003).

El docente debe recordar que el alumno, como ser humano, siente la necesidad de proteger su autoestima, por lo que es importante buscar experiencias que generen sentimientos de orgullo y de satisfacción. Además, se ha podido observar que es relevante proporcionar un *feedback* que ofrezca comentarios positivos para ayudarle a que preste atención a sus características individuales y a asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

Así, la posibilidad de contribuir a los elementos de estudio intrínsecos en el análisis del éxito o fracaso escolar, podrían dar lugar a un proceso eficiente cuando los adecuados intereses, necesidades, componentes motivacionales y recursos, en general, se complementen con un proceso formativo que favorezca el desarrollo de competencias profesionales útiles para su futuro como “líderes motivacionales”, favoreciendo, en palabras de Hernández (2005), “*que el individuo mismo sea el actuante de este fenómeno interactivo, social y fisiológico*” (p.11).

Por todo ello, se puede concluir que mediante la concordancia adecuada de las necesidades del perfil motivacional de los estudiantes de ADE y la formación educativa que estos reciben, los futuros egresados de este grado estarán mucho más satisfechos con su universidad, con su rendimiento académico y, sobre todo, con la gama de habilidades y destrezas, tanto académicas como personales, que este grado les habrá proporcionado para su futura carrera en el mundo profesional. De esta manera, la OBT proporciona un aprendizaje clave que se puede aplicar de manera coherente al ámbito educativo, justificando y clarificando muchos de los problemas actuales en el campo de la

motivación de los estudiantes de ADE y proporciona estrategias que permiten cubrir las necesidades de los alumnos de ADE hoy en día.

7.2 RECOMENDACIONES

Si bien el Capítulo 6 brinda una amplia variedad de técnicas recomendadas para el desarrollo de la motivación de estudiantes del grado de ADE, a continuación, se exponen algunas recomendaciones, sugerencias y propuestas relevantes para sentar las bases de un plan de formación destinado a reforzar la motivación de estos estudiantes y garantizar una comunicación más práctica y efectiva entre alumno y profesor.

Conviene recordar que el *feedback* es un ejercicio de información de la evaluación del desempeño que, en ambos ámbitos -académico y profesional- requiere de una formación específica, para saber proporcionarlo de forma útil y eficiente. Por ello, es muy recomendable entrenar a profesores y directivos a hacer procesos de evaluación adecuadamente. Para los profesores de ADE, una sugerencia práctica y sencilla puede ser la implementación de cursos de formación dirigidos a profesores, en los que aprendan a dar suficiente información al alumno sobre su desempeño académico, sobre cómo reforzar sus fortalezas y cómo animarlos a mejorar sus debilidades.

Los estudiantes de ADE tienen grandes expectativas de futuro, siendo este uno de los principales motores que les impulsan a estudiar y aprender las materias. Por ello, es recomendable elaborar dinámicas que ellos sientan que les aportan conocimientos y competencias útiles para el día de mañana. Actividades como las exposiciones orales, la resolución de ejercicios y casos prácticos reales en equipo o los proyectos de creación de un negocio tienen un gran impacto en su motivación hacia el aprendizaje, ya que es fácil ver su conexión e implementación en un futuro profesional.

En el estudio de este trabajo se ha podido observar una decepción general con respecto a la escasez y pobreza del *feedback* recibido por los estudiantes de ADE en sus universidades, haciendo referencia a la carencia de trato personal y la ausencia de explicaciones que justifiquen la calificación que los alumnos reciben por su trabajo, así como críticas constructivas y claves de mejora.

En este sentido, una buena recomendación es la utilización de rúbricas para la evaluación de contenidos. Las rúbricas son un conjunto de criterios y normas, generalmente relacionado con los objetivos de aprendizaje que ayudan al profesor a evaluar con cierta objetividad al alumno, y a este último a saber qué contenidos y de qué manera se van a valorar en su desempeño académico. De esta manera, los alumnos pueden saber con mayor facilidad qué se les exige y el profesor es más consciente sobre qué tiene que evaluar. Si bien unas son más concisas que otras, y se explican de manera divergente, siempre dan pistas sobre los objetivos académicos inherentes a una determinada actividad o proyecto concreto.

Las rúbricas son un elemento de *feedback* (a modo de *checklist*) entre jefe y colaborador que dan transparencia, garantizan la objetividad, reducen los sesgos y ayuda a pensar con un mayor detenimiento sobre el aprendizaje de los alumnos. También proporciona una visión más clarificadora al profesor, que le permita comprobar la existencia de coherencia entre el objetivo del caso práctico y lo que realmente el este les quiere evaluar.

Por tanto, es una herramienta que favorece una adecuada comunicación de las expectativas, garantiza el establecimiento de unas metas alcanzables y la objetividad de la retroalimentación que se proporcione al alumno.

Otra recomendación destacable es fomentar las actividades en las que se promueve la participación, como son las clases con actividades de debate, las simulaciones y juegos de rol, las dinámicas en grupo o los seminarios de grupos reducidos, pues son las que más llaman a los alumnos a participar activamente y sentir que su aportación es importante.

Además, este tipo de actividades estimulan a los estudiantes para que sean activos, no pasivos en el aprendizaje, se comprometan con un enfoque analítico de aprendizaje y acepten responsabilidad en su propio aprendizaje. Como ya se ha mencionado anteriormente, de esta manera podrán desarrollar todo su potencial creativo y sus habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones y de evaluación de las que puedan beneficiarse en un futuro. Por estas razones, es clave entender la importancia de promover clases de tamaño reducido frente a las clases masificadas.

Para trabajar correctamente en el ámbito empresarial, es imprescindible llegar a conocer bien a los empleados con los que se colabora y trabaja. Para ello, es necesario entrenar a los mandos intermedios para que traten y conozcan a su equipo, y sean así capaces de proporcionar un *feedback* adecuado a sus colaboradores más directos. Pero para ello se requiere un entorno reducido en el que los individuos puedan interactuar entre sí y conocerse. En el ámbito educativo universitario, sucede lo mismo. Un entorno reducido es clave para favorecer que los estudiantes se conozcan entre sí y cooperen entre ellos, al tiempo que el profesor tiene la posibilidad de crear un ambiente de trabajo favorable y establecer un trato cercano con los alumnos, garantizando la posibilidad de proporcionar un *feedback* de calidad a cada alumno.

A continuación, se pueden observar de manera más gráfica las principales recomendaciones elaboradas, y cómo estas pueden verse reflejadas en el marco teórico práctico de la OBT. En la columna derecha se encuentran las recomendaciones formuladas, y en la columna izquierda se observan los conceptos teóricos y propuestas que sugiere la OBT basados en la publicación de Cardona, Lawrence y Espejo (2003).

Tabla 2: Recomendaciones elaboradas y su relación con la OBT.

Recomendaciones	<i>Outcome-Based Theory (OBT)</i>
<p>Formar a los profesores para que puedan adecuar sus procesos de evaluación a la necesidad real de <i>feedback</i> que el alumno requiere y sean capaces de llevar a cabo un liderazgo efectivo en el aula.</p>	<p>La OBT considera fundamental el entrenamiento de los jefes como líderes que tengan conocimiento del sector y, sobre todo, de la gestión de las relaciones personales. Este líder debe saber qué tipo de <i>feedback</i> proporcionar a sus empleados para que ellos se sientan motivados diariamente hacia su meta.</p>
<p>Utilizar rúbricas para la evaluación de contenidos que ayuden al profesor a evaluar con cierta objetividad al alumno, y a este último a saber qué contenidos y de qué manera se van a valorar en su desempeño académico.</p>	<p>En esta misma línea, la OBT sugiere que una persona no toma decisiones de forma aislada, sino continuamente en relación con su entorno y las consecuencias que la acción individual tiene sobre el mismo. Por ello, los empleados requieren un determinado <i>feedback</i> del ambiente que les impulse a esforzarse en su cometido.</p>

	<p>La interacción entre el individuo y su entorno genera una influencia recíproca y dinámica: el entorno recibe la acción del individuo y responde con una reacción (<i>reaction</i>) que, a su vez, incita al individuo a responder con otra acción.</p>
<p>Realizar actividades dinámicas (como son las exposiciones orales, la resolución de ejercicios y casos prácticos, entre otros) que fomenten el desarrollo de la creatividad, el enfoque analítico y un aprendizaje evaluativo que beneficie la gestión de la toma de decisiones de los alumnos en el futuro.</p>	<p>En la OBT, el aprendizaje motivacional es el resultado de la resolución de conflictos reales a los que en individuo se enfrenta. Los conflictos intra-motivacionales e inter-motivacionales dan como resultado un aprendizaje calculador (<i>calculative learning</i>) y un aprendizaje evaluativo (<i>evaluative learning</i>), respectivamente.</p> <p>Por tanto, una de las premisas de la OBT se basa en la resolución de conflictos y desafíos (como pueden ser ejercicios y casos prácticos en el sector educativo), para aprender a valorar las consecuencias de cualquier tipo de motivación, y, por tanto, desarrollar su mecanismo de toma de decisiones.</p>
<p>Fomentar la participación en el aula para que los alumnos sientan que su aportación es importante y que la relación entre profesor y alumno es una relación bilateral y no unilateral. De esta manera, se promueve un entorno en el que el alumno tiene un papel activo y no pasivo en el aula, y toma consciencia de su responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje.</p>	<p>La OBT establece que el mando intermedio debe ser capaz de cubrir e impulsar las necesidades motivacionales del individuo mediante la categorización de su perfil motivacional. Sabiendo que los alumnos que estudian ADE tienden a tener una motivación tanto extrínseca como intrínseca, es necesario crear un ambiente en el que sientan que se sientan libres de participar y puedan reforzar su motivación hacia el logro de unos mejores resultados, tomando consciencia de que ejercen un rol activo en su formación y comprometiéndose interna y libremente con su propio aprendizaje.</p> <p>Es importante crear un ambiente donde la interacción entre el individuo y su entorno</p>

	<p>genere una influencia recíproca y dinámica. La OBT establece que los jefes (líderes) deben encontrar formas de promover una motivación intrínseca y contributiva en sus seguidores a la hora de trabajar.</p>
<p>Favorecer un entorno reducido y cercano en el que sea más fácil conocer bien a los alumnos (sus preocupaciones, inquietudes, aspiraciones) y que ellos interactúen entre sí para crear un ambiente favorable de trabajo.</p>	<p>La OBT propone un entorno laboral de confianza en el que el jefe pueda actuar como líder cercano, lo cual le permite conocer a fondo el perfil motivacional de sus empleados y definir así los sistemas de incentivos adecuados y efectivos para favorecer un trabajo de calidad.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia.

7.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente epígrafe se pretende sugerir posibles dimensiones en las que investigar sobre el campo de la OBT en un futuro.

En primer lugar, explicar la motivación laboral con un enfoque en las consecuencias y resultados esperados, proporciona un nuevo marco para comprender la motivación. Este marco identifica cuatro tipos de consecuencias que conducen a cuatro tipos diferentes de motivación: extrínseca, intrínseca, contributiva y relacional. Posteriormente, estos tipos de motivación son clasificados en un espacio bidimensional de acuerdo con su foco de causalidad percibido y su foco de consecuencia percibido, según sean internos o externos (Cardona, Lawrence & Espejo, 2003).

La OBT puede contribuir a diferentes corrientes de investigación dentro del comportamiento organizacional. Por ejemplo, aplicar esta teoría a la investigación sobre las conductas de desempeño de roles adicionales¹⁹ al puesto o rol asignado, en particular, a los estudios sobre el comportamiento de la ciudadanía organizacional, puede ayudar a

¹⁹ Las conductas de desempeño de roles adicionales son ciertos comportamientos de los empleados, que no son parte de sus requisitos formales de trabajo, pero ayudan en el buen funcionamiento de la organización como un sistema social. Algunos de los comportamientos adicionales de desempeño de roles son: ayudar a los compañeros de trabajo con un problema relacionado con el trabajo; aceptar tareas extraordinarias sin problemas; tolerar imposiciones temporales sin queja; mantenimiento de la limpieza e higiene física del lugar de trabajo; promover un clima de trabajo tolerable; y proteger y conservar los recursos de la organización, entre otros (Thomas, Ambrosini & Hughes, 2019).

simplificar la diversidad de explicaciones existentes. En la última década, se han demostrado los beneficios potenciales de la ciudadanía organizacional en la efectividad grupal y organizacional (Sesen & Basim, 2012).

Otra dimensión donde la OBT puede ser importante es el campo de la justicia procesal. La investigación sobre la justicia procesal implica la existencia de motivación contributiva (Robbins, Summers, Miller & Hendrix, 2000). Sugieren que los procedimientos tienen aspectos instrumentales y no instrumentales, en los que "la justicia procesal no instrumental puede interpretarse en términos de características, acciones tomadas y oportunidades proporcionadas por aquel que toma las decisiones, que transmiten respeto por los derechos del empleado y establecen que este al no es un medio para el fin empresarial sino un fin en sí mismo, al que se debe proteger.

Los perfiles motivacionales de los empleados influyen en la actividad a nivel de grupo y organización, como el compromiso, el conflicto y la rotación. Por ello, tienen implicaciones directas para los líderes, gerentes y compañeros de trabajo de organización en cuestión. En este sentido y en línea con el estudio llevado a cabo con este trabajo, se podría investigar más a fondo el perfil motivacional de los trabajadores para favorecer su motivación en el ámbito empresarial, mediante diversas prácticas de recursos humanos, incluidos procesos de selección y sistemas de incentivos, entre otros.

Ampliando el horizonte de estudio existente, el compromiso organizacional es otro tema importante en la investigación en relación con la OBT que puede enriquecerse al incluir los diferentes tipos de motivación propuestos por esta teoría. Allen y Meller (1990) identificaron tres tipos de compromiso organizacional, cada uno con antecedentes diferentes.

Algunos de estos antecedentes fueron estudiados por Meyer, Stanley Herscovitch y Topolnytsky (2002), quienes correlacionaron varios aspectos motivacionales con los diferentes tipos de compromiso. Los aspectos motivacionales con respecto a las experiencias laborales (motivación intrínseca) se correlacionan altamente con el compromiso afectivo. Los aspectos motivacionales con respecto al apoyo organizacional (motivación contributiva) se correlacionan altamente con el compromiso normativo. Ningún aspecto motivacional se correlaciona altamente con el compromiso de

continuidad. Creemos que estos resultados se deben a la diferente naturaleza motivacional de los compromisos de continuidad. Las motivaciones detrás de este tipo de compromiso deberían ser el deseo de fortalecer o debilitar la relación. Por lo tanto, podría ser interesante investigar sobre la motivación relacional como una condición importante para que se dé el compromiso personal y profesional de continuar en una determinada organización.

En suma, queda patente que la *Outcome-Based Theory* es una teoría con gran amplitud, complejidad y alcance, que bien vale para elaborar un estudio sobre el perfil motivacional de los actuales estudiantes de ADE, como para muchos otros ámbitos de la realidad. Las futuras líneas de investigación en relación con esta teoría son diversas y, mayoritariamente, se enmarcan dentro del comportamiento de los individuos en cualquier tipo de organización.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986, 9-13.
- Barrio, J. F. V., Fraile, F. G., & Monzón, M. T. (1997). *Las siete nuevas herramientas para la mejora de la calidad*. FC Editorial.
- Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. D. L. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Universidad de Granada* 16(1), 125-142. Recuperado en 27 de octubre de 2019, a partir de <http://hdl.handle.net/10481/22994>.
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.
- Cardona, P. & Espejo, A. (2004). Basics in Work Motivation. *Rev 5/04 University of Navarra IESE. 0-404-020 DPON-10-E*, 1-12.
- Cardona, P., Lawrence, B. S., & Bentler, P. M. (2004). The influence of social and work exchange relationships on organizational citizenship behavior. *Group & Organization Management*, 29(2), 219-247.
- Cardona, P., Lawrence, B. S., & Espejo, A. (2003). Outcome-based theory of work motivation. *University of Navarra IESE Working Paper No. D/495*, 2-13.
- Carrión, A. C. (1998). Motivación y rendimiento académico en los estudios superiores. En M. Acosta (Dir.). *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 82-95). Granada, España: Aljibe.

- Casani, F., De Filippo, D., García-Zorita, C., & Sanz-Casado, E. (2014). Public versus private universities: Assessment of research performance; case study of the Spanish university system. *Research Evaluation*, 23(1), 54-59.
- Chinchilla, M. & Pérez López, J. (2005). Business or Enterprise? Different Approaches to the Management of People in Organizations. *Rev 2/05 University of Navarra IESE Business School. 0-491-010 FHN-216-E*.
- Coronado, J. A. (2006). Técnicas cualitativas para el análisis de datos. *Paradigmas*, 1(2), 86-90.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861.
- Delgado, J. M., & Mora, F. (1998). Emoción y motivación. Sistema límbico. *Manual de Neurociencias. Madrid: Síntesis*, 900-901.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology*, 36(5), 451.
- Dilshad, R. M., & Latif, M. I. (2013). Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 33(1), 3-4.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-262.
- Fernández, A. G. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Ediciones Pirámide, 1-2.
- Fernández Aedo, R. (2007). La virtualización en la universalización de la enseñanza. *Journal of Technology Management & Innovation*, 6-12.

- Fernández Zalazar, D. C. (2019). Usos y apropiación de las TIC en función de las competencias digitales en la construcción de conocimiento de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. *Universidad de Buenos Aires*, 6-10.
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, a qualitative research method. *Journal of Education*, 1(1), 2-22.
- González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social psychology*, 73(6), 1284-1288.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?. *Educational psychologist*, 33(1), 4-7.
- Hernández, A. P. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 4-8.
- Jarvis, S., & Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 5-6.
- Kinalski, D. D. F., Paula, C. C. D., Padoin, S. M. D. M., Neves, E. T., Kleinubing, R. E., & Cortes, L. F. (2017). Focus group on qualitative research: experience report. *Revista brasileira de enfermagem*, 70(2), 424-429.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258.
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation. *Research Roundup*, 10(3), 3.
- Marín Sánchez, M., Infante Rejano, E., & Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.

- Martin, K., Galentino, R., & Townsend, L. (2014). Community College Student Success: The Role of Motivation and Self-Empowerment. *Community College Review*, 42(3), 221–241. <https://doi.org/10.1177/0091552114528972>
- McKeachie, W. J. (1961). Motivation, teaching methods, and college learning. *University of Michigan*, 121-125.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-379.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 21-23.
- Miller, K., Deci, E., & Ryan, R. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17(2), 40-43.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and instruction*, 5(4), 269-287.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-702.
- Pineda-Espejel, A., López-Walle, J. M., Marco, I. T., Villanueva, M. M., & García, M. R. A. (2015) Motivación y ansiedad competitiva, desde la óptica cognitivo-social. *PSICOLOGÍA DEL DEPORTE: CONCEPTOS, APLICACIONES E INVESTIGACIÓN*, 81-82.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7, 371-402.
- Pressley, M., Van Etten, S., Yokoi, L., Freebern, G., & Van Meter, P. (1998). The metacognition of college studentship: A grounded theory approach. *Metacognition in educational theory and practice*, 352-360.
- Reyes, N. (2015). Motivación del estudiante y los entornos virtuales de aprendizaje, 1-3.

- Rianudo, M., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 112-117.
- Robbins, T. L., Summers, T. P., Miller, J. L., & Hendrix, W. H. (2000). Short Research Note: Using the group-value model to explain the role of noninstrumental justice in distinguishing the effects of distributive and procedural justice. *Journal of occupational and organizational psychology*, 73(4), 511-514.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*, 6-9.
- Seifert, T. L. (1997). Academic goals and emotions: Results of a structural equation model and a cluster analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 323-338.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational research*, 46(2), 137-149. 2004 NFER
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81-92.
- Sesen, H., & Basim, N. H. (2012). Impact of satisfaction and commitment on achers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475-488.
- Steinmann, A., Bosch, B., & Aiassa, D. (2013). Student Motivation and Expectations for Learning Science at the University Level: An Exploratory Study. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 585-598. Recuperado en 29 de octubre de 2019, a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200012&lng=es&tlng=en.
- Stipek D., J. (1988). Motivation to Learn from Theory to Practice. *University of California*, 5-7.
- Thomas, L., Ambrosini, V., & Hughes, P. (2019). The role of organizational citizenship behaviour and rewards in strategy effectiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(18), 2628-2635.

- Torres, M., Salazar, F. G., & Paz, K. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Universidad Rafael Landívar Boletín Electrónico* 3, 1-12.
- Tous, C. M., & Amorós, M. M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 17-24.
- Triventi, M., & Trivellato, P. (2012). Does graduating from a private university make a difference? Evidence from Italy. *European Journal of Education*, 47(2), 262-264.
- Wilson, V. (1997). Focus groups: A useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209.
<https://doi.org/10.1080/0141192970230207>

9 APÉNDICES

Apéndice 1: Transcripción de la herramienta cualitativa Focus Group

a) Primera parte

-Teresa: Buenas tardes. En primer lugar, muchísimas gracias a todos por venir. Para ponerlos un poco en contexto, esta dinámica se llama *focus group* y es una herramienta fundamental para la recolección de datos cualitativos para mi TFG. Estáis aquí para responder a ciertas preguntas y contar vuestra experiencia con respecto a diferentes aspectos referentes a la motivación en el ámbito universitario a lo largo de la carrera de ADE. Sentíos libres de dar vuestras opiniones y sugerencias en todo momento.

-Cecilia: Fenomenal.

-Miguel: Vale.

-Teresa: Si os parece bien, empezamos con una presentación de cada uno, cómo os llamáis, dónde estudiáis y en qué curso estáis, para conocernos un poco.

-Cecilia: Hola, yo soy Cecilia, estudio Derecho y ADE en la Autónoma y estoy en quinto de carrera.

-Ana: Hola, yo soy Ana, estudio ADE en inglés en la Carlos III y estoy en cuarto, termino este año.

-Marta: Yo soy Marta, estudio ADE y Relaciones Internacionales en ICADE, y estoy en quinto de carrera, en clase de Tere.

-Gonzalo: Yo soy Gonzalo, estudio ADE en ICADE y estoy en cuarto de carrera.

-Pablo: Yo soy Pablo, y estudio ADE bilingüe en la Carlos III. También estoy en cuarto.

-Miguel: Yo soy Miguel, y al igual que Cecilia, estudio ADE y Derecho en la Autónoma. Estoy en quinto.

-Sylvia: Yo soy Sylvia y estudio ADE en la universidad Villanueva.

-Mateo: Yo soy Mateo y estudio Derecho y ADE en el CEU.

-Teresa: Muy bien ¿Qué entendéis por motivación?

-Sylvia: La capacidad intrínseca para hacer algo. Bueno es que hay dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca.

-Cecilia: Bueno, no en términos así tanto técnicos, lo definiría como lo que te lleva a ti a pensar que eso te va a ayudar a trabajar, cumplir con lo que tú quieres.

-Ana: Justo, las ganas de conseguir tus objetivos.

-Mateo: Yo diría la razón o motivo que te lleva a hacer algo.

-Miguel: Yo creo que es un estímulo. Un estímulo que te provoca una cierta reacción que en principio debería ser positiva, porque te impulsa a hacer una determinada acción.

-Teresa: ¿Y qué entendéis por *feedback* de vuestra evaluación académica?

-Pablo: La opinión que te dan profesores o la persona que te evalúe sobre cómo haces tu trabajo y cómo puedes mejorar

-Ana: Sí, justo.

-Cecilia: Tú has puesto este esfuerzo, y obtienes como el resultado. También puede ser la motivación.

-Miguel: A ver, yo lo entiendo así, pero yo no lo he recibido en mi vida en la universidad, nunca. No sé por qué será o si es solo la Autónoma, pero vamos...

-Sylvia: Es como reciprocidad. Yo creo que *feedback* es que como tú pones algo de tu parte, el profesor pone algo de su parte.

-Cecilia: A ver, es lo que dice Miguel.

-Ana: Yo no diría que eso es *feedback*. Yo diría que *feedback* podrían ser unas notas, por ejemplo, te estoy evaluando, pero no te estoy poniendo nada más.

-Mateo: Yo creo que es la respuesta a tu desempeño académico por parte del profesor, qué tal ha sido este, qué has aprendido, qué podrías mejorar...

-Miguel: A ver, es que es algo subjetivo, no objetivo, yo creo.

-Cecilia: A ver, sí que tuvimos *feedback* en Teoría de Costes, en el trabajo de grupo del vídeo.

-Miguel: Vale, sí, es verdad, pero ese fue un caso muy puntual.

-Pablo: En la Carlos III, te dan *feedback*.

-Marta: Yo creo que al final son *feedbacks* puntuales, porque la final yo creo que en la universidad es muy difícil dar un *feedback* a un alumno, somos muchísimos. Quizá sí te dan un *feedback* cuando haces por ejemplo una presentación en clase, pero normalmente en el resto de las calificaciones, te ponen una nota que es una media, pero no te dicen “Te he puesto a ti un 6 porque he visto que puedes mejorar en esto o has fallado esto o lo otro”, o cosas así.

-Sylvia: Sí, tampoco costaría tanto.

-Pablo: Sí, podrían poner un comentario.

-Ana: Sí, al menos una frase explicativa o algo así.

-Gonzalo: En mi universidad yo creo que sí lo hacen. Bueno, Marta también va a mi universidad y ha dicho que no, pero yo sí que he recibido *feedback* de profesores que me ha motivado para hacer mejor un trabajo o sacar mejores notas.

-Sylvia: Pero ¿cuántos alumnos sois?

-Gonzalo: Claro, a ver, es diferente, nosotros somos 55 en mi clase.

-Miguel: Puf, eso no es nada.

-Ceci: Ya ves (jajaja).

-Sylvia: ¿Pero tenéis un tutor?

-Gonzalo: Sí.

-Sylvia: Claro, es que cambia muchísimo en la pública a la privada, es que es un cambio enorme.

-Pablo: En la pública no suele haber.

-Ana: En la pública, olvídate...

-Cecilia: Sí, yo creo que sí que hay. A ver, yo creo que también puede ser por ejemplo un examen liberatorio. En ese caso, pues tienes el *feedback* de que, si apruebas, te ahorras otro examen. Al final, aprendes que si llevas la asignatura al día luego tienes el privilegio de tener que estudiar menos.

-Todos: ¡Eso no es *feedback* tía! (Jajaja).

-Cecilia: Que sí, que puede ser que el profesor te evalúe y te propone dos parciales y si te los sabes y apruebas, el *feedback* es que te los has sabido y no te hago repetir el examen, ¿sabes? Vamos, yo lo veo así.

-Gonzalo: Pero eso es para toda la clase, no es algo personalizado. El *feedback* yo creo que es personalizado a cada uno, ¿no?

-Marta: Sí, yo opino igual. Por ejemplo, no has entendido este concepto, o esto no te lo has estudiado de una manera estructurada...

-Gonzalo: Claro, el *feedback* va contigo, ósea con lo que tú has hecho.

-Cecilia: Ya si te entiendo, pero eso no existe en la Autónoma.

-Teresa: ver, *feedback* es “el deseo autentico de ofrecer estrategias a otra persona para que halle e impulso para mejorar”.

-Miguel: Eso es subjetivo completamente.

-Marta: Sí, es que tú sientas que te están dando algún input positivo en ti para trabar más y mejor.

-Ana: Es lo que iba a decir. Yo pienso que *feedback* es el sentir que te dan un input que te aporta y estimula a hacer las cosas mejor.

-Teresa: ¿Qué os ha venido mejor o que os ha gustado más en la evaluación de vuestro desempeño académico que sintáis que ha reforzado vuestra motivación hacia el logro y conseguir mejores resultados? Pueden ser procesos, tipos de exámenes (por ej, ex tipo test), puede ser un profesor que un día se acerca a decirte algo concreto.

-Pablo: Mmmm, yo me acuerdo de en una asignatura en la que había que hacer como un juicio de dos personas contra otras dos personas. Y el hecho de enfrentarte a dos personas de tu clase ya hacía que te interesaras por el tema y te involucraras más en la asignatura.

-Ana: Es verdad, además nos llevaron. Era como que no tenía que ver nada con un examen tipo test.

-Pablo: Era como hacer parte de la evaluación continua, como un trabajo o exposición. Era como un caso práctico real.

-Tere: Vale, ese es muy buen ejemplo. Ahora os voy a pedir que penséis cada uno 3 ejemplos concretos. Os voy a repartir un boli y 3 Post-Its a cada uno. En los Post-Its tenéis que poner en mayúsculas 3 ejemplos de esos procesos de *feedback* (devolución información sobre vuestros resultados de desempeño de vuestras tareas) que os han motivado a obtener mejores resultados (motivación, hacia el logro, mejores notas, estudiar más, aprender más). Pueden ser modos de proceder, tipos de evaluación, tipos de clase, de evaluación, cómo os han dado el *feedback*, lo que queráis. Más concreto, o menos concretos.

-Miguel: Eh...yo había pensado “Trabajo en equipo”, pero no sé si vale.

-Teresa: Sí, claro, lo que queráis. Cada uno poned lo que más os haya ayudado. Os dejo pensar.

-Pasan unos minutos-

-Teresa: ¿Estáis? Con calma. Cuando vayáis estando vais empezando cada uno a poner sus Post-Its en la pizarra y lo explique un poco. ¿Quién quiere empezar?

-Mateo: Venga, yo. He puesto “Proporcionar esquemas de ideas fundamentales de cada tema”, para saber en qué centrarnos; porque me ayudó muchísimo a saber sintetizar ideas principales y resumir temas de manera mucho más efectiva y eficiente, logrando así estudiarme la unidad correspondiente reteniendo más información, pero sobre todo en menos tiempo sin desanimarme.

-Pablo: Yo he puesto “Evaluación mediante trabajos en parejas o en equipo”.

-Ana: Yo he escrito “Trabajos en grupo, pero con debate después”.

-Ceci: Sí, yo precisamente he puesto “Debate”, de temas de actualidad y tal. Así, además, se ve la teoría reflejada en temas de controversia actual y se analiza el problema desde distintas perspectivas. Te hace pensar ventajas, soluciones, inconvenientes...

-Teresa: ¿Y soléis participar?

-Cecilia: Sí, porque es muy interesante y además siendo en equipos y tal, hace que sea más participativo y te involucres más.

-Marta: Yo he puesto “Recompensa nota”. Por ejemplo, cuando hacemos trabajos en grupo en clase, no solo puntuar el trabajo en sí sino valorarlo y por ejemplo establecer que el mejor equipo se lleva 0,5 más en la nota final o algo del estilo.

-Cecilia: Ala, qué guay.

-Pablo: Yo en otro he puesto “Exámenes liberatorios”.

-Ana: Vale, ¡he puesto literalmente lo mismo! (Jajaja).

-Gonzalo: Yo tuve una tutoría con un profesor, porque en ICADE para irte de intercambio tienes que aprobar todas y me animo un montón a probar todas y esto me motivo y metió caña, aprobé y al final me pude ir a San Diego.

-Miguel: Esquematizar las ideas de cara a un examen de manera grupal. Por ejemplo, hacer una especie de sumario el temario en grupo y hablarlo en alto y así tener más claros los conceptos.

-Cecilia: He puesto trabajo de creación de un negocio. Lo hemos tenido en dos asignaturas, y es como un tipo de trabajo que al final te involucras mucho más. En nuestro caso, hacíamos un video explicando todo, creábamos una marca de ginebra y todo el desarrollo de negocio. Fue muy chulo.

-Pablo: Yo he puesto la “Recreación de situaciones reales”.

-Ana: Sí, yo he puesto lo mismo. Porque al final es una forma super diferente de evaluarte, y te lo tomas super en serio. Es guay porque además te picas con tus compañeros, y te motiva a participar y dar más de ti.

-Pablo: Claro, te involucras más y te automotivas.

-Mateo: Yo también (jajaja). Había escrito “Ejemplificar supuestos reales”. En mi clase, al simular o recrear casos o ejemplos reales del día a día de cualquier profesional, pude ver cómo realmente se plasmaban las técnicas que dan en teoría nos hacen estudiar desde fórmulas hasta artículos en sí que muchas veces no tenemos tan a mano; y el poder apreciar que están mucho más cerca de la realidad, a mí me ayudó mucho cuando resolvíamos este tipo de ejercicios los resolvíamos, al ver que sabía más de lo que me pensaba y veía una clara aplicación práctica en el mundo de la empresa.

-Marta: Yo he puesto “Más valor a la evaluación continua”, es decir, hacer trabajos más continuos que un trabajo grande. Prefiero trabajos más asiduamente que tener que escribir 6.000 palabras sobre X, que muchas veces ni se los leen, y es que tengo profesores que me lo han llegado a admitir. Una vez, hablando con un profesor de mi calificación final, me dijo: “Es que te he puesto un 6 en la evaluación continua” y claro, yo le pregunté: “En la continua, ¿por qué tengo un 6? -Porque habíamos hecho una presentación y un trabajo super largo-. Y me dijo: “Ah no, solo me he fijado en las presentaciones”, y yo como: “¿Para qué me mandas trabajos si no te lo vas a leer?”. Vamos, que prefiero más trabajos continuos que hacer un trabajo larguísimo y complejo.

-Miguel: Pues sí.

-Ana: Ya, joe...

-Sylvia: En mi universidad, yo creo que el diálogo con mis compañeros y la evaluación continua, que a mí me cuenta el 40%.

-Pablo: Joe, esa es buena, o incluso que la evaluación continua valga más que el final.

-Marta: Justo, yo he puesto eso. Mas valor de la práctica y evaluación continua que lo que lo que es la teoría final.

-Cecilia: Luego, yo he puesto “Seminarios con menos personas”. Porque al final, en la Autónoma normalmente tenemos clases de unos 90 alumnos y en los seminarios nos dividen en clases de 40. Entonces, te sale hablar más, y encima, si participas te lo puntúan positivamente. De hecho, un punto de la nota es tu participación en clase. No sé, creo que te sientes mucho más llamado a participar y no tratas tanto la teoría, sino el debatir el tema.

- Mateo: También he puesto “Exposiciones orales sin ningún tipo de soporte”, ni físico ni digital. Me han permitido desenvolverse muchísimo mejor y ganar confianza en mí mismo, al tener que ponerme delante de toda la clase, subirme a la tarima y explicar el tema procedente de memoria y en un tiempo concreto establecido por el profesor. Jamás podría imaginar la soltura que he ido ganando con estas actividades hablando en público y fortaleciendo la memoria, cosa que se vio claramente reflejada en la defensa del TFG, cuando me dieron la enhorabuena por la expresión oral y la manera de exponer.

-Gonzalo: Yo he escrito “Felicitar por el trabajo bien hecho”. Cuando un profesor te elogia personalmente por un trabajo bien hecho. Cuando no es solo que saques un 9 o un 10, sino que te califican y además te ponen un mensaje dándote la enhorabuena.

-Sylvia: A mí una cosa que me encanta es que este curso mi tutora me llama, me pone emails y me pregunta qué tal voy. En general, el hecho de que los profesores estén disponibles y más preocupados por el hecho de que aprendas que por el aprobado en sí.

-Miguel: Yo he puesto “Saber escuchar las ideas contrarias a tus principios”, aunque se parece a algunas que ya han dicho antes como la de debate y tal.

-Teresa: No te preocupes, luego vamos a juntar todas las que se parezcan en grupos para ver los que predominan.

-Sylvia: Yo este cuatri suspendí una, y el profesor me hizo corregir el examen en alto y aprobé, porque vio que realmente sí que me lo sabía.

-Marta: Ala. ¿O sea que se centró más en lo que habías aprendido más que en aprobar?

-Sylvia: Parece que sí (jajaja), porque me lo sabía muy bien y era muy difícil.

-Teresa: Perfecto. ¿Queda alguno?

-Gonzalo: Sí, yo iba a decir cuando un profesor te anima a no hacer el típico trabajo. Que te esfuerces por hacer algo distinto, algo que aporte algo nuevo y sea original.

-Sylvia: Que tengas criterio propio, vamos.

-Gonzalo: Sí, básicamente que no hagas un trabajo más. No sé, cuando haces un trabajo en el que haces entrevistas, analizas datos y sacas tus propias conclusiones. En mi caso, una profesora nos pedía que un trabajo no fuera solo explicativo, que no le contáramos un rollo y ya.

-Miguel: Que investigues y te impliques, ¿no?

-Gonzalo: Sí, que investigues y llegues a conclusiones útiles, que realmente interesen y sirvan.

-Ordenando los Post-Its-

-Teresa: ¿Estos grupos de Post-Its que se parecen, cómo creéis que podríamos llamarlos?

NUBES resultantes:

- ⇒ Reconocimiento al esfuerzo
- ⇒ Trabajos colaborativos
- ⇒ Evaluación continua del aprendizaje
- ⇒ Enfoque práctico-profesional

-Teresa: Vale perfecto, ahora cada uno que estáis os voy a repartir Post-Its, 3 por persona. Con esos Post-Its que tenéis vais a valorar del 1 al 3 (siendo 3 el máximo), cuáles de estos grupos (nubes) os parecen más importantes o relevante a la hora de generar un impulso motivador en vosotros para obtener mejores resultados y reforzar vuestra motivación hacia el logro.

Resultados (de mayor a menor):

1. Trabajos colaborativos (13)
2. Reconocimiento al esfuerzo (12)
3. Evaluación continua del aprendizaje (12)
4. Enfoque práctico-profesional (11)

-Teresa: Genial chicos. Esta ha sido la primera parte, ahora vamos con la segunda.

b) Segunda parte

-Teresa: Teniendo en cuenta que vosotros habéis experimentado el ejercicio de la devolución de información sobre el desempeño académico y el *feedback* a vuestro esfuerzo, ¿con qué os quedáis positivo?, ¿cuáles creéis que son las ideas principales, competencias o *soft skills* que habéis aprendido en vuestro paso por la carrera que os sirvan para el día de mañana, cuando muchos de vosotros dirijáis y tengáis

individuos a vuestro cargo? ¿Y cuáles consideraríais necesarias para un futuro, a la hora de vosotros evaluar a vuestros futuros colaboradores y empleados?

No tiene por qué ser algo que hayan hecho con vosotros. Puede ser, como tú decías antes Miguel, por ejemplo, que sientes que los profesores han pasado de ti en la universidad y a ti te gustaría hacer con tus empleados justo lo contrario, ser super atento y preocuparte por cada uno. ¿Sabes?

-Ana: Vale. Yo diría la resiliencia, que es la tolerancia a la frustración. Es super importante. En la carrera de repente te sale y de cara al trabajo es super importante porque de repente algo te sale mal y no te lo esperabas, hay un imprevisto... y tienes que ser capaz de seguir para adelante.

-Sylvia: Yo la constancia. Da igual lo listo que seas, si no eres constante en las cosas. Vamos, yo es lo que he aprendido durante la carrera. Y en mi caso hacerse un horario, da igual lo inteligente que seas.

Teresa: Vale fenomenal. Ahora cada uno id pensando en ideas como esa. Hay que pensar concretamente una idea, una habilidad y una actitud que os lleváis. Una idea puede ser un refrán, “no hagas con lo demás lo que no te gustaría que hicieran contigo”, un lema. Una habilidad: ser descriptivo, cuando esta algo mal decirles el porqué, no enjuiciar a las personas, etc. Y, por último, una actitud (por ejemplo, respeto, positividad y así).

Os reparto otra vez 3 Post-Its a cada uno para que podáis escribir cada idea, habilidad y actitud en un Post-It.

-Pasan unos minutos-

-Teresa: ¿Lo tenéis ya? Vamos con la frase o idea general que os aplicaríais a la hora de evaluar el desempeño de otros. Id acercándoos a pegar vuestro Post-It y explicarlo un poco si podéis.

-Pablo: Yo, como pienso que todo directivo debe ser un buen líder, de idea se me había ocurrido una frase de liderazgo que es “Ser capaz de llevar a las personas a donde nunca habría ido solas”.

-Gonzalo: Yo de idea o lema diría “Santifica el trabajo”.

-Marta: Yo de idea tengo “Trata a los demás como quieres ser tratado”. Creo que es muy clave a la hora de tratar a tu equipo, para que se sientan a gusto y que son importantes en la empresa.

-Sylvia: La mía es parecida. He puesto “Cada uno es cada uno y tiene sus *cadaunadas*”, porque hace referencia un poco a que cada empleado tiene su situación personal y hay que tratar a cada empleado con respeto y como ellos necesitan. Un poco en la línea de que cada empleado tiene unos puntos fuertes, otros más flojos, una determinada situación que le conforman y es necesario tener todos en cuenta.

-Cecilia: Yo de idea había pensado esta frase que me gusta mucho y me parece muy acertada “Si quieres ir rápido ve solo, si quieres ir lejos ve acompañado”, porque al final por mucho que seas directivo o tengas personas a tu cargo, todos formáis parte de un mismo equipo y les necesitas a ellos para poder llegar lejos en tu trabajo y poder sacar adelante los proyectos.

-Miguel: Yo de frase o idea tengo “El que se preocupa antes de lo necesario, se preocupa más de lo necesario”, porque pienso que un directivo tiene que saber manejar situaciones de alto estrés e incertidumbre con calma para no generar tensión a su equipo (dentro de lo posible, claro).

-Ana: Yo de idea he pensado “Tener siempre ganas de seguir aprendiendo”. A veces me da la sensación de que los jefes se creen que son los que más saben, y creo que es importante tener en cuenta que siempre se puede mejorar.

-Mateo: Un lema que me gusta mucho y que intento aplicarme en el día a día es “No hay que preocuparse, hay que ocuparse”. Muchas veces me pasa que me da por agobiarme de más, y es entonces cuando digo, “organízate, ponte *deadlines* y todo lo que te agobie, hazlo”, y eso sí, siempre manteniendo orden de prioridades y urgencias.

-Teresa: Genial. Gracias, chicos. Ahora ¿qué habilidades o competencias habéis pensado?

-Ana: Yo en habilidad he puesto “Proactividad”, porque creo que un directivo debe tener iniciativa propia para sugerir nuevos planteamientos a los problemas en vez de quejarse. Estar a disposición de tus empleados y anticiparse a la situación, por ejemplo, ofrecerle ayuda si los ve agobiados, explicarle algo si no lo entienden y tal.

-Cecilia: Yo en habilidad he puesto “Resolutivo”, parecido a lo tuyo también. Un poco porque un directivo tiene que ser práctico y eficiente a la hora de enfrentarse a problemas y encontrar soluciones factibles en vez de bloquearse.

-Miguel: Yo en habilidad tengo “Capacidad para comunicar”. Porque pienso que es super importante

-Gonzalo: Yo en capacidad o habilidad he puesto “Exigencia”, porque creo que hay que ser exigente con el equipo para ser capaz de fomentar un trabajo de calidad.

-Sylvia: Yo en habilidad he pensado “Constancia”. Al final, un directivo tiene que ser alguien con mucha fuerza de voluntad y continuidad en el trabajo y valorarla en sus empleados.

-Marta: Lo mío es del estilo. Había puesto “Resistente o paciente” con los conflictos que surjan y con tus empleados.

-Pablo: Yo en habilidad he escrito “Ser buen líder y dar ejemplo”, porque creo que es clave que un directivo tenga carisma y sea ejemplo para su equipo. Que sepa transmitir bien las metas y los objetivos de la empresa, y motivar a los empleados.

-Mateo: Yo, la habilidad que he puesto es “Educación” sobre todo porque, como lo veo en el día a día, es alucinante lo que valoro, en mi opinión, a las personas que te dan los buenos días en el trabajo, que te ponen una sonrisa y te preguntan cómo estás; que ante un problema no pierden los papeles y siguen guardando la compostura una y otra vez y no cometen faltas de respeto incluso ante cliente maleducado, etc. Y cómo no, si resultas ser el CEO de una empresa, eres o deberías ser el reflejo de tu empresa de cara al público, tanto en modales como en conducta.

-Teresa: Perfecto. Y, por último, ¿qué actitud consideraríais necesaria?

-Ana: Yo en actitud he puesto “Resiliencia”, porque un director tiene que ser capaz de superar las circunstancias difíciles que le surjan en el camino, no dejarse abrumar por la situación, ¿sabes?

-Miguel: Yo en actitud he puesto “Actitud de escucha”. Creo que es fundamental a la hora de conocer personas, saber cómo se sienten, qué les preocupa, no sé. Sino, algo falla y no

terminas de conectar con ellos del todo, y la evaluación que hagas de ellos puede no representarles realmente.

-Gonzalo: Yo en actitud he puesto “Buen rollo”. Creo que es importante ser agradable, transmitir confianza y seguridad a tus subordinados para que estén cómodos y hagan mejor y más contentos su trabajo.

-Sylvia: Yo en actitud he puesto “Empatía”, para ser capaz de ponerte en el lugar de tu empleado y no exigirle más de lo que puede dar.

-Mateo: Yo en actitud pondría la “Amabilidad”, me parece fundamental en el trato con las personas y puede hacer de uno mismo ser mejor o incluso una brillante persona.

-Pablo: Yo en actitud he puesto “Comprensividad”, porque a todo el mundo le gusta que su jefe sea un tío al que le puede contar sus cosas y las va a entender y no se va a enfadar si le sale algo mal, un día está enfermo, etc.

-Cecilia: Jaja, yo justo he puesto “Comprensión y cercanía” hacia tus empleados.

-Marta: Yo en actitud he puesto “Flexibilidad”, porque tienes que estar abierto a las necesidades de tus empleados y con una actitud flexible ante los problemas personales que puedan tener.

-Teresa: Genial chicos, mil gracias. Ahora, si os parece bien, vamos a ordenar todos estos Post-Its en función de los que más se parecen y están relacionados.

-Ordenamos y colocamos los Post-Its entre todos-

-Teresa: ¿Cómo pensáis que podríamos llamar a estos 4 grupos diferentes de ideas, habilidad y actitudes?

NUBES resultantes:

⇒ **Líder comunicativo.** Una persona con dotes de comunicación, de liderazgo, de motivación y de exigencia. Alguien con carisma, que da ejemplo a su equipo y sabe transmitir los objetivos y metas del equipo y cómo hacerlo. Suelen ser proactivos, ya que tienen iniciativa, saben transmitir sus ideas y conectar con el equipo.

⇒ **Resolución de problemas.** Una persona que se preocupa por las situaciones, pero tampoco antes de lo necesario. Se preocupa y sobre todo se ocupa, es alguien

resolutivo, con opciones y formas distintas de afrontar los problemas. En definitiva, se pone a disposición del equipo para analizar la situación desde una perspectiva global y resolver un conflicto.

⇒ **Resiliencia:** ser constante, perseverante en tu trabajo. Ser paciente con tus subordinados y tener capacidad de resistencia y aguante a situaciones extremas, difíciles.

⇒ **Orientado a las personas.** Ser cercano, comprensivo y empático con los demás. Acercarse a preguntar qué tal están, qué les preocupa. Ser flexible ante sus situaciones personales para que puedan conciliar la relación entre trabajo y vida personal. Alguien que trata a los demás como le gustaría que le trataran a él.

-Teresa: ¡Perfecto! Os voy a repartir de nuevo 3 Post-Its a cada uno para valorar, como antes, que grupos de los que hemos creado con vuestras, ideas, habilidades y actitudes consideráis más importante a la hora de implementar para motivar a posibles futuras personas a vuestro cargo.

Resultado (de mayor a menor):

1. Líder comunicativo (16)
2. Orientado a las personas (15)
3. Resiliencia (10)
4. Resolución de problemas (7)

-Teresa: Fenomenal chicos. Ahora, si os parece bien, hacemos una última ronda de votaciones. Os voy a dar otra vez 3 Post-Its a cada uno, en los que tenéis que señalar de nuevo las variables más y menos importantes desde el punto de vista práctico, es decir, aquella variable o “nube” que creéis que sería más fácil de conseguir de cara al directivo de una empresa. Es decir, si antes hemos valorado del 1 al 3 (siendo 1 el mínimo y 3 el máximo) la deseabilidad de las “nubes” creadas, ahora hay que evaluar la practicidad de estas, ¿vale?

Resultado (de mayor a menor):

1. Resolución de problemas (19)
2. Resiliencia (16)
3. Líder comunicativo (11)
4. Orientado a las personas (2)

Otras preguntas

-Teresa: Bueno, ahora voy a haceros otras preguntas variadas para ver si podemos sacar alguna conclusión útil de vuestras percepciones u opiniones con respecto a vuestra carrera y la motivación de los alumnos.

-Teresa: ¿Cuántos alumnos sois por clase?

-Pablo: Puf, muchísimos.

-Ana: Sí, un montón. Nosotros teníamos clase magistral y reducida. La magistral éramos un montón, como 90 personas mínimo y la reducida como 30 personas por clase.

-Miguel: Nosotros éramos 80.

-Cecilia: Yo igual, unas 80 personas.

-Marta: Nosotros somos 65 por clase.

-Gonzalo: Nosotros igual, unos 65 en clase.

-Mateo: En mi clase somos unos 40 aproximadamente.

-Teresa: ¿Qué profesor os ha gustado más en la carrera y por qué?

-Cecilia: Bua, yo lo tengo super claro. El mío era uno que nos daba contabilidad de costes que se llama Fernando, porque era un tío que se le veía en plan mil cosas que hacer, tenía cinco hijos, trabajaba en la COPE, y encima se implicaba un montón como profesor, por ejemplo, hacías un trabajo y te lo corregía a la semana y comentado, sus clases eran super apasionadas. El trabajo de su asignatura fue el que nos hizo hacer un video y yo me involucré un montón. El último día de clase nos buscó un aula de cine para ver los vídeos de toda la clase y comentarlos.

-Marta: Yo el profesor de Comportamiento Organizacional, y la de Marketing. Comportamiento organizacional, porque hacíamos actividades en clase, que eran como cosas aplicadas de la teoría, luego nos mandaba test para conocernos personalmente sobre el temario que dábamos, y eso a mí me parecía super interesante. Y Marketing, un poco por lo mismo, porque era muy participativo, cuando corregía tus trabajos y entregas solías tener una valoración muy personal con un comentario, y la teoría también como muy aplicada la práctica.

-Ana: Recursos Humanos. De hecho, ahora estoy haciendo prácticas de eso. porque aparte de que me interesa la clase, nos iba explicando todo, nos hablaba de las personas, el funcionamiento interno, técnicas, teorías... No sé, lo hacía bastante ameno porque la gente participaba y tal.

-Gonzalo: El mío ha sido Ignacio Astarloa, un profesor de estos que no te dejan tomar apuntes con ordenador en clase, que la clase es totalmente magistral y logra captar tu atención durante todo el tiempo, explicándote todos sus conocimientos con ejemplos. A la hora de evaluar tiene en cuenta tu estudio y tu conocimiento de la materia, y es super objetivo a la hora de evaluar.

-Mateo: Uno de mis profesores favoritos fue el de Contabilidad Financiera. La verdad, es que la asignatura se me había complicado porque no me gustaba nada la contabilidad, pero yo iba siempre a clase, hacia todos los ejercicios, me esforzaba mucho y estudié un montón para el final. Aun así, saqué un 4. Me desanimó mucho porque era la primera recuperación a la que tenía que ir en la carrera, pero me encantó recibir días después un mensaje del profesor diciéndome que era una pena que hubiera suspendido y animándome a estudiar para la recuperación. Me recordó que estaba totalmente a mi disposición para cualquier duda o ejercicio que no me saliera. Y puede parecer una tontería, pero valoré muchísimo que supiera quién era, que había ido a clase, que me animara con la recuperación y me ofreciera su ayuda para lo que necesitara. Y por esa cercanía y disposición, desde es un profesor que admiro mucho.

-Miguel: Joe ya ves, qué pasada.

-Teresa: ¿Habéis estudiado teorías de motivación en la carrera? ¿Os han parecido prácticas y útiles en vuestro día a día?

-Cecilia y Gonzalo: No.

-Marta: No, porque recogen lo que motiva la gente en general, pero a ti personalmente no te sirve o motiva.

-Pablo: No sirven de nada, por lo menos a mí.

-Teresa: ¿Consideráis que las notas que te ponen suelen ser justas? ¿Tenéis acceso solo a la nota o a más información?

-Miguel: A veces sí, otras no es nada justo. Eso sí, siempre accedemos solo a la nota.

-Ana: No.

-Pablo: No.

-Marta: No. Muchas veces no entiendes el porqué de tu nota y tampoco te lo explican, aunque insistas...

-Teresa: ¿Qué pensáis sobre la implementación de programas de *coaching* en la universidad?

-Miguel: Brutal. Me encantaría.

-Ana: Sí, los pondría 100%.

-Sylvia: Yo también, creo que es super clave en el ámbito universitario.

-Teresa: ¿Sí? ¿Os apuntaríais?

-Cecilia: A ver, yo no me apuntaría

-Miguel: Yo lo dudo mucho. Creo que tendría que ser que viniera alguien a clase a dar una sesión de *coaching*, o tener una asignatura así.

-Cecilia: Justo, que tuviera unos créditos, que te vinieran a dar charlas... hace mucha falta.

-Mateo: Totalmente de acuerdo. Si se integrara en el horario universitario, con la opción de conceder créditos y tal, sí que me apuntaría. Sino, lo dudo mucho, más que nada por lo apurados que vamos en nuestro día al estar a mil cosas, etc.

-Marta: Claro, tendrían que meterlo en la carrera en general. A mí me encantaría.

-Gonzalo: En ICADE, yo creo que la experiencia que he tenido en estos 4 años es que nuestros tutores eran nuestros *coaches*, y en mi clase, eran muy buenos *coaches*. En plan de reunirse con cada uno personalmente a hablar sobre nuestro futuro, nuestras prácticas.

-Sylvia: No, eso es un tutor, es la relación tutorial. Ósea el tutor puede hacer la función de *coach*, pero no necesariamente. Existen personas como tal que hacen la figura del coach.

-Miguel: Yo estoy de acuerdo contigo, un *coach* aparte, si tu tutor quiere hacer de coach, pues estupendo, pero un *coach* como tal de asignatura.

-Marta: Yo iría si es individual, sino no. Y si fuera parte del programa universitario me parecería super buena idea, si tuviera que apuntarme al final no lo haría por falta de tiempo.

-Cecilia: A mí me gustaría que el primer día de clase en primero de carrera, te cogieran y te motivaran a dar lo mejor de ti en el nuevo curso, en vez de empezarte a leer la guía docente y decirte cuánto va a continuar tu nota continua, cuánto va a contar la final...

-Miguel: Sí, eso seguro. Y a parte que hubiera algún curso o asignatura en la que te enseñaran técnicas de trabajar en grupo, de profesionalidad, de motivación, de educación

-Sylvia: Sí, de resolución de conflictos.

-Gonzalo: No sé, yo eso lo veo un poco de colegio, la verdad. Creo que aquí ya llegamos todos con un cierto nivel de madurez como para dar eso...

-Miguel: Al revés, creo que la gente es más inmadura en la universidad que en el colegio, porque en el colegio no son conscientes de que pueden ser maduros. En la universidad sí, y, aun así, muchas veces no lo son.

-Pablo: No sé, es que es un poco difícil enseñar ese tipo de competencias, ¿no? O sea, creo que ese tipo de cosas, como el trabajo en equipo o la resolución de conflictos, se aprenden haciéndolas, qué te van a explicar...

-Miguel: Pues sí, claro que hay cosas que enseñar. Lo cierto es que a las empresas importantes van personas a hablar, de hecho, hay empresas de consultoría de coaching que enseñan y motivan a la gente a trabajar en equipo.

-Pablo: Ya bueno, eso sí es verdad.

-Cecilia: Sí, yo estoy de acuerdo con Miguel.

- **Teresa: ¿Con cuál de estas afirmaciones os sentís más identificados?**

- a. **“Estudio y me esfuerzo en mis asignaturas porque refuerza mi satisfacción personal de hacer las cosas bien, quien soy, mis valores”**

- b. “Estudio y me esfuerzo en mis asignaturas por los premios y ventajas que se va a ganar por estudiar y trabajar”**
- c. “Estudio y me esfuerzo en mis asignaturas por los beneficios que espero que otros obtengan de mi comportamiento” (buenas obras, para que estén contentos mis padres, para ayudar a los pobres cuando acabe la carrera...)**
- d. “Estudio y me esfuerzo en mis asignaturas por el impacto que espero que mi comportamiento tenga sobre mi futura relación con mi entorno” (haces un favor a un amigo para afianzar relación con él, causar buena impresión...)**

⇒ Pablo, Marta y Cecilia: 2

⇒ Miguel y Sylvia: 3

⇒ Ana: estaría entre la 1 y la 2

⇒ Gonzalo: 1

⇒ Mateo: 1

-Cecilia: Yo estudio para no suspender en junio. Por aprender, pues bueno sí, pero tampoco tanto, no es con lo que más aprendo. A lo mejor prefiero leerme un libro y aprendo más.

-Marta: Yo estudio para tener un trabajo.

-Ana: Yo, la verdad que estaría entre la 1 y la 2, porque es verdad que lo haces por conseguir un trabajo y tal, pero también por el “regustillo” de haber y sentirte bien contigo mismo.

-Cecilia: Bueno y por ser responsable, porque es lo que me toca hacer, supongo.

-Mateo: Sinceramente, yo me quedaría con la 1, porque me he dado cuenta a lo largo de toda mi vida académica y sobre todo en la carrera, que al final con lo que me quedo cuando consigo una Matrícula de Honor, un 10 u opto a algún premio, es con mi propia satisfacción personal de decir “ha merecido la pena el tiempo que le he echado, todo lo que le he dedicado”, o “sigue así Mateo- como me dicen mis padres muchas veces- porque así llegarás muy lejos”.

Como que me he acostumbrado a no tener nunca ningún tipo de recompensa económica, ni ventajas de ningún tipo a nivel económico, etc. cosa que sí me hubiera gustado sobre todo para ayudar a mis padres con el pago de la carrera, pero no ha sido así nunca. Así que te das cuenta de que al final, lo haces por tu propia satisfacción para crecer en constancia y esfuerzo.

-Gonzalo: Yo también diría la 1, al final estudio y me esfuerzo por aprobar, por estar tranquilo de saber que estoy haciendo las cosas bien. Me gustaría decir que la 3, pero no es cierto. O sea, enfocar tu trabajo en los demás y lo que aportas a la sociedad, es algo que sé que es el fin y objetivo de hacer una carrera, pero en la práctica no lo pienso mucho.

-Pablo: Yo no conozco a mucha gente que diga la 3, la verdad.

-Cecilia: Sí yo igual, me encantaría decir la 3, pero tampoco es realista en mi caso.

-Miguel: Tío, pues yo sí diría la 3. Yo pienso que tú te esfuerzas sacar la carrera lo mejor que puedes para que así los demás puedan aprovechar el máximo de ti y la gente de tu entorno aprenda a valorarte.

-Pablo: Pero no estudias para eso.

-Teresa: ¿Consideráis importante que los profesores sean buenos líderes? ¿Lo han sido los vuestros?

-Pablo y Ana: Sí.

-Marta: Super importante.

-Miguel: Sí, sin duda, los míos no lo han sido, menos alguna excepción.

-Sylvia: Sí...Es que muchos no lo hacen por vocación, pero eso ya es otro tema.

-Teresa: ¿Qué factores reglas elementos conforman vuestra regla de decisión a la hora de trabajar e involucraros en la carrera? ¿Han ido cambiando a lo largo de la carrera?

Los factores que guían tu rendimiento académico (llevar los apuntes al día, ir o no ir a clase, estudiar más o menos, presentarte o no al examen) y si han ido cambiando a lo largo de la carrea

-Pablo: Mi experiencia, es que primero y segundo de carrera ha sido vivir la vida, y tercero y cuarto que ya estás acabando la carrera y ves que tienes que empezar en el mundo real, ya empiezas a centrarte mucho más, esforzarte más, y hacer las cosas bien.

-Ana: lo mismo, al principio estas más a tu bola, no vas a clase... yo estaba mazo en la parra. Por lo menos yo. En cuarto cuando empiezas a hacer prácticas y a compaginarlas con la carrera, ya te lo empiezas a tomar todo más en serio.

-Teresa: ¿Qué sistemas de incentivos ponen en vuestras universidades para motivaros a estudiar?

-Cecilia: La evaluación continua.

Sylvia: Sí, justo, la evaluación continua.

-Miguel: Los exámenes liberatorios.

-Pablo: El Erasmus.

-Mateo: Sí, yo también puedo optar a la evaluación continua y me parece muy buena idea para valorar el perfil del alumno que día a día va trabajando para lograr a una buena evaluación continua y que el profesor no tenga únicamente una sola nota del alumno, la nota del examen final. A mí, especialmente, por mi forma de trabajar, constante y organizada, me motiva bastante poder acabar con buena media final, aun pudiendo flojear en el examen final.

-Gonzalo: En la mía, en primero, el hecho de que tienes que aprobar todas o si no te echan, que si suspendes más de dos repites, eso evidentemente influye, y que nosotros no se va todo el mundo de Erasmus para nada, si te vas es porque ha currado mucho.

-Teresa: ¿Y creéis que es efectivo?

-Gonzalo: Sí. Hombre, si estás pagando una universidad privada, y te amenazan con irte habiendo aprobado la mayoría, solo por suspender un par, claro que es efectivo para ponerse las pilas.

-Sylvia: Es efectivo pero contraproducente

-Cecilia: A ver, efectivo es.

-Gonzalo: Es contraproducente, pero te motiva.

-Cecilia: Ya, pero eso en la Autónoma no funcionaría. Eso porque estas en ICADE, pero en públicas no pueden hacer eso, porque no pueden echarte ni nada.

-Miguel: Yo creo que es efectivo, pero la gente está motivada a trabajar por pura presión.

-Ana: Claro, es decir, se consigue que los alumnos trabajen a costa de su estrés, ansiedad, miedo...

-Gonzalo: Sí, eso es verdad. Y el intercambio igual, en todas las universidades de España te vas de Erasmus, aunque sea a un sitio peor, y en nuestro caso no. Y la verdad, creo que el intercambio “regalado” no ayuda porque sabes que hagas lo que hagas te vas a ir fuera sí o sí. Creo que esto debería ser como un premio.

-Sylvia: Pero eso es por el prestigio de la universidad.

-Gonzalo: No tanto por el prestigio. Al final, ICADE busca crear personas acostumbradas a trabajar bajo mucha presión.

-Pablo: A ver, yo viví en un colegio mayor, y allí había gente de todas las universidades de todos los colegios de España, y yo me comparaba y comparaba la gente de mi universidad con la gente de ICADE que estudiaba ADE y no había tantísima diferencia en tema de ir a clase, estudiar día a día y tal.

-Ana: Es que depende un montón de la persona, yo tengo muchos ejemplos de gente de ICADE que

-Sylvia: Pero, una cosa Pablo, a lo mejor esa es la impresión que te da, pero luego lo que uno vive internamente y su lucha y su sufrimiento es distinto por aprobar la carrera es distinto. Eso lo vives tú internamente.

-Pablo: Sí, pero yo digo la presión o constancia y esfuerzo que te exige la universidad.

-Pablo: Sabes en nuestro ejemplo, hubiéramos trabajado más en ICADE que en la Carlos III.

-Ana: No es que te exijan menos, es que en una estas presionada porque te pueden echar y tus padres te van a matar, y en la otra todo da más igual, y no se valora el pago de la matrícula, no se le da importancia a repetir...

-Miguel: Sí, yo en eso estoy totalmente de acuerdo.

-Gonzalo: Es que es el ritmo, es el ritmo, es saber trabajar bajo presión.

-Pablo: Pero no solo eso, es como que una universidad exige más que otra.

-Gonzalo: Es decir, si te quieres tomar la carrera en la Autónoma como si estuvieras en ICADE te la puedes tomar, pero en ICADE ya viene dado.

-Cecilia: A ver, yo creo que es verdad que te hacen esforzarte más y currártelo a base de palos, pero también hay un factor a tener en cuenta y es que las universidades privadas que están por lo general más enfocadas como un colegio y tienen muchos más recursos. Ósea en la pública no hay tanto recursos, y la cantidad de alumnos que hay es inabarcable.

-Teresa: ¿Creéis que vuestros compañeros que se esfuerzan mucho por sacar mejores notas lo hacen por sobresalir entre los demás porque hay un determinado clima de competitividad?

-Pablo: Es que eso depende mucho de la persona.

-Miguel: Sí, eso es verdad. Pero tú, por ejemplo, ¿en tu clase que puedes percibir?

-Pablo: Ya, a ver, en mi caso mis amigos más cercanos creo que se esforzarían más por su propia satisfacción personal, pero puedo percibir que por lo general se vive un clima competitivo en el que la gente busca destacar y ser mejor que el de al lado en cierto punto.

-Miguel: Justo. Yo en mi clase, veo que la gente quiere su nota no por esa motivación interna, sino por comparación del resto. Y llega a ser una competitividad agresiva que no lleva a ningún puerto. Yo creo que es bueno ser competitivo, pero no es esa agresividad innecesaria.

-Ana: Ya, que es como si fuera “o tú o yo”.

-Mateo: Pues la verdad que esta pregunta la estaba esperando (jajajaja), porque sí que es cierto que depende del carácter y forma de trabajar de uno mismo, pero también es verdad que, en términos generales, en mi grupo de amigos hay unos cuantos que provocan esa competitividad más enfocada a sobresalir con respecto al resto, se pasan entre ellos apuntes buenos hechos por ellas y te da un poco de palo pedírselos porque sabes que los que tú puedas dejarles a ellos nunca van a ser “tan buenos como los suyos”, así que optas por apañártelas tú mismo y apoyarte en los que están “a tu mismo nivel “ (por decirlo así), y así no sentirte ni pisado ni inferior, sino completamente a gusto.

-Teresa: ¿Y consideráis que ese clima competitivo es positivo?

-Miguel: No, no, negativo completamente.

-Sylvia: Yo creo que hasta cierto punto.

-Pablo: Yo creo que más negativo que positivo.

-Gonzalo: En ICADE las carreras de ADE son muchísimo más competitivas. Está montado para que compitan los alumnos mucho más entre sí. Luego, los perfiles de las personas que seleccionan en general es gente muy competitiva. Además, hacen todos los procesos de las empresas a las que van a entrar a la vez, y esto hace que se crea un clima de estar continuamente comparándose con el de al lado: de cómo tiene su CV, de qué enchufe tiene para entrar en X sitio, de qué nota media tienen; te entra miedo de no haber hecho las suficientes prácticas, etc. Y así, se termina creando un clima en el que todo el mundo se obsesiona un montón, se crea un ambiente de comparación que no mola nada y no es nada sano.

-Cecilia: Estoy totalmente de acuerdo con eso.

-Miguel: Sí, es verdad. Y jope, es muy bueno escucharte, porque conozco mucha gente que está en ese ambiente y que no sabe reconocerlo. Quizá haya más en ICADE, pero en nuestra universidad también hay de eso.

-Mateo: A ver, es que yo creo que sí existe competitividad o más bien rangos o escalas en las que se cataloga a cada uno dentro de mi grupo; pero en mi clase en general, cada uno va a su aire y nadie se mete en “dónde te han cogido de prácticas, dónde has echado el CV, qué enchufes tienes en x empresas”, etc.; sino que se alegran por saber que estás colocado, simplemente, y eso es lo que la mayoría de los del CEU comparten, que no existe como tal competitividad (aunque como todo, habrá excepciones). Pero vamos, aun así, creo que la competitividad es más negativa que positiva, lo mires por donde lo mires.

-Teresa: Fenomenal. Pues chicos, con esto ya hemos terminado. ¡Muchísimas gracias a todos otra vez por venir y participar!

Apéndice 2: Cuestionario de Investigación Cuantitativa

a) Enlace

La encuesta fue distribuida por medios digitales a través del siguiente enlace:

<https://forms.gle/xJBD8NpkkfHLyLQz5>

b) Preguntas de la encuesta

A continuación, se ofrece una copia de cómo se vería la encuesta que fue distribuida a los encuestados.

Motivación en estudiantes de ADE

¡Hola! ¿Podrías dedicar 1 minuto a responder esta encuesta? ¡Es completamente anónima y me ayudaría mucho en mi TFG! ¡Gracias!

***Obligatorio**

1. Edad *

19-20

21-22

23-24

25-26

2. Género *

Hombre

Mujer

3. ¿Has estudiado o estudias ADE? *

Sí

No

4. ¿En qué tipo de universidad? *

Pública

Privada

5. Valora del 1 al 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo) tu nivel de motivación personal orientada a obtener mejores resultados a lo largo de la carrera. *

Muy desmotivado

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muy motivado

6. Valora del 1 al 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo) la efectividad de los incentivos que utiliza tu universidad para impulsar a los alumnos a estudiar y aprender. *

Nada efectiva

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muy efectiva

7. ¿Cuáles de los siguientes elementos han despertado en tu interior un mayor compromiso con los estudios y tu motivación hacia el logro y a obtener mejores resultados? (Selecciona hasta 5) *

Exámenes liberatorios

Gran peso de la evaluación continua (frente al examen final)

Debates

Trabajos en grupo

Trabajos de creación de negocio

Resolución de casos prácticos

Coaching

Valoración de la asistencia y participación

Reconocimiento personal del profesor

Gran peso del examen final

Clima competitivo en el aula

8. Sé sincero. ¿Qué te mueve principalmente a estudiar ADE y sacar exitosamente la carrera? (Elige una opción) *

- Satisfacción propia
- Aprendizaje para mi futuro
- Ser más útil a la sociedad
- Tener más vacaciones
- Conseguir un buen trabajo
- Lo que piensen tu familia o amigos de ti

9. ¿Cuál es la principal fuente de desmotivación en tu carrera? *

Tu respuesta

10. De entre las siguientes competencias, elige 5 que consideras relevantes en un profesor que pretenda reforzar en sus alumnos la orientación al logro/resultados: *

- Resolutivo
- Flexible
- Eficaz
- Paciente
- Comprensivo
- Exigente
- Constante
- Líder
- Cercano
- Entregado y trabajador
- Dotes de comunicación
- Conocimiento de la asignatura

11. Y de esas 5 competencias, ¿cuál consideras que ha sido la que más ha movilizó en ti tu motivación interior hacia el logro de resultados exitosos? *

Tu respuesta

12. ¿Te motiva más aprender o aprobar? *

- Aprender
- Aprobar
- Ambos aspectos por igual

13. De entre todos los elementos siguientes, elige las 5 que más hayan reforzado en ti, competencias profesionales que puedas necesitar en un futuro (como directivo) para impulsar la motivación al logro de tus colaboradores *

- Trabajos en equipo
- Exámenes tipo test
- Debates
- Libro de texto
- Ensayos individuales
- Entregas en moodle
- Juegos interactivos/Concursos en clase (kahoot...)
- Exposiciones orales
- Lecturas

14. En una frase, ¿cómo crees que se podría mejorar la motivación académica de los estudiantes de tu carrera? *

Tu respuesta

Enviar

Apéndice 3: Respuestas del cuestionario

Las respuestas individuales de la encuesta realizada pueden encontrarse en el enlace que se proporciona a continuación:

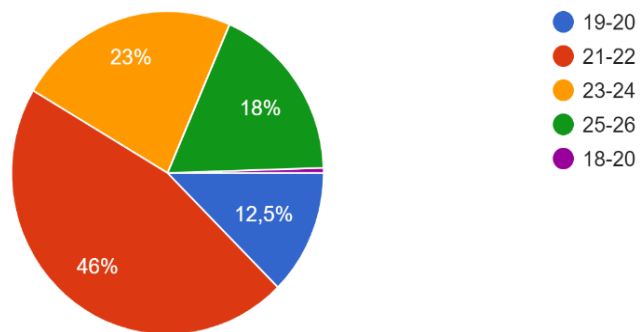
<https://drive.google.com/file/d/1LEHG2IXRDqKxQs4-g82qRrLPNbKcsdYp/view?usp=sharing>

Apéndice 4: Gráficos relativos a las respuestas del cuestionario

Fuente: Elaboración propia

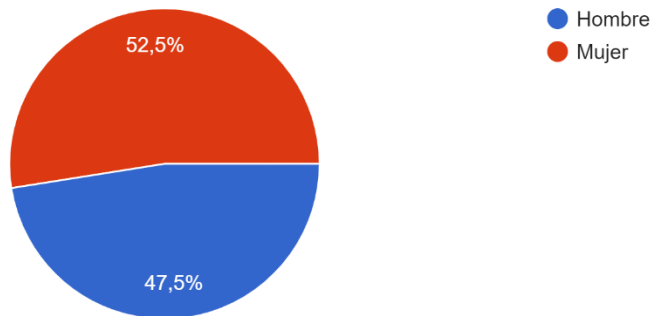
1. Edad

200 respuestas

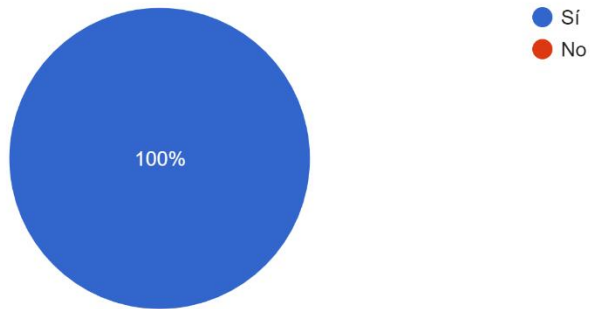


2. Género

200 respuestas



3. ¿Has estudiado o estudias ADE?
200 respuestas



4. ¿En qué tipo de universidad?
200 respuestas

