

VOL. 25, Nº 2 (Julio, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

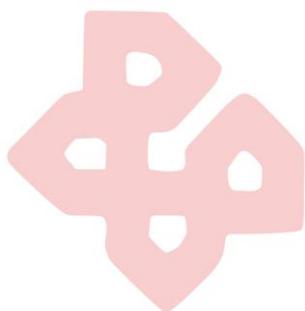
DOI: 1030827/profesorado.v25i2.9274

Fecha de recepción 16/04/2019

Fecha de aceptación 02/03/2020

PREVALENCIA MOTIVACIONAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ¿EL GÉNERO Y EL EXPEDIENTE ACADÉMICO DETERMINAN LA DIFERENCIA?

Motivational prevalence in the students of compulsory secondary education. Does gender and academic record make a difference?



Margarita Rosa Pino-Juste, Alba Pérez-Fernández y Víctor Domínguez-Rodríguez

Universidad de Vigo

E-mail de los autores:

mpino@uvigo.com; albap1995@gmail.com;

viictorou97@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2551-590>;

<https://orcid.org/0000-0002-4520-1944>;

<https://orcid.org/0000-0002-2521-0923>

Resumen:

La evidencia científica señala que la motivación es un requisito indispensable para el aprendizaje, al permitir a los estudiantes satisfacer sus necesidades de conocimiento. El objetivo de este estudio es conocer los factores que predominan en la motivación del aprendizaje y como estos pueden estar influidos por el género y el expediente académico. Para ello se lleva a cabo un estudio descriptivo, inferencial y correlacional de corte transversal. Se utilizó para ello la escala de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM II: parte motivacional). El nivel motivacional del alumnado es medio con mayor presencia en el género femenino. No se identificaron diferencias significativas a favor de las mujeres, salvo en el valor de las tareas y autoeficacia. La correlación entre factores motivacionales resultó significativa, positiva y medio-alta, excepto con el factor ansiedad que fue negativa y muy baja. Las implicaciones de estos resultados sugieren que el profesorado debe conocer los motivos que llevan al alumnado a satisfacer sus necesidades de conocimiento, ya que estos se pueden mejorar a través de experiencias educativas apropiadas.

Palabras clave: adolescentes; género; metodología cuantitativa; motivación.

Abstract:

Scientific evidence points out that motivation is an indispensable requirement for learning, by allowing students to satisfy their knowledge needs. The objective of the study seeks to know the factors that influence the motivation of learning and how these can be influenced by gender and academic record. To this end, a descriptive, inferential and correlational cross-sectional study. For the collection of information was used the scale of learning and motivation strategies (CEAM II: motivational scale). The results obtained show a medium motivational level with greater presence in the female gender. No significant differences were identified in favor of women, except for the value of tasks and self-efficacy. Likewise, there was a significant tendency to present higher averages in all the motivational factors, generally of medium magnitude, of the best academic records. Finally, it is necessary to indicate that the correlation between motivational factors was significant, positive and medium-high, except for the anxiety factor, which was negative and very low. The implications of these findings suggest that teachers should know the reasons that lead students to meet their needs of knowledge, since these can be improved through appropriate educational experiences.

Key Words: adolescents; gender; motivation; quantitative methodology.

1. Introducción

En cualquier país, mejorar la calidad del sistema educativo pasa por tener un alumnado altamente motivado ya que la motivación escolar es un proceso interno que impulsa a realizar actividades dirigidas a lograr resultados académicos superiores (Pintrich y Zusho, 2002). Así pues, la motivación se perfila como una herramienta de gran relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado (Martín de Benito y Guzmán, 2012). De hecho, el alumnado motivado es más eficaz en el estudio, son competentes tanto en el trabajo individual como en grupo, utilizan en mayor medida las estrategias de aprendizaje, y sobre todo se responsabilizan con sus estudios (Boza y Méndez, 2013; Fisfalen, 2016).

En sus inicios, el sistema motivacional era considerado como la interacción estímulo-respuesta instintiva (punto de vista fisiológico), dando paso a la aceptación de que toda motivación puede ser aprendida, producto de experiencias asociadas a ciertos impulsos afectivos o supeditados a su procedencia (perspectiva socio-cognitiva). En este sentido, la motivación ha pasado de ser entendida como “la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos” (Atkinson, 1958, p. 602) a ser considerada “un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo” (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002, p. 12). Alonso-Piña (2009, p. 29) sostiene que la motivación es un “evento de estímulo que opera dentro del organismo en forma de energía o impulso, impeliendo a comportarse de una manera u otra”. Llevada al ámbito académico, la motivación consistiría en la implicación que presenta el estudiante hacia la escuela y la realización de tareas que en ella se desarrollan (Fernández, Anaya y Suárez, 2012).

Ciertamente, la motivación es un elemento esencial del individuo orientando sus acciones hacia la consecución de sus propósitos (Naranjo, 2009). Desde una

perspectiva cognitivo-social, la motivación es uno de los principales desencadenantes de los cambios en la manera de entender los objetivos educativos. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es una mera salida y entrada de conocimientos independientes, constituyéndose en un proceso continuo que trasciende a su vida diaria (Woolfolk, 2006). De hecho, la teoría de transferencia del conocimiento considera la motivación como un recurso y no como una finalidad. Sostiene que el individuo aprende debido fundamentalmente a variables internas y externas (positivas o negativas) que influyen en el dominio y control de su propio aprendizaje.

Los teóricos de la autodeterminación afirman que la motivación académica es de naturaleza multidimensional y se compone de tres tipos globales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación (Deci y Ryan, 2002). En consecuencia, fomentar el desarrollo de la motivación se convierte en un componente multiplicador del aprendizaje. Así pues, es prioritario que las actividades desarrolladas en los centros educativos fortalezcan las capacidades motivacionales del alumnado, y sobre todo, que pueda ser mejorada a través de un entrenamiento continuo (Pintrich, 2004). Además, ayudar al alumnado a desplegar una mayor conciencia sobre el uso efectivo de la motivación, debería ser uno de los principales enfoques educativos. Es importante que el alumnado sea capaz de actuar de manera activa y estratégica sobre su propio proceso de aprendizaje, facilitando la comprensión sobre los patrones motivacionales que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que indicar que la motivación se ha convertido en un avivado y prolífico campo de estudio, en constante debate por sus implicaciones educativas sobre las variables de mayor relevancia en la valoración de la motivación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, las diferencias motivacionales entre estudiantes con distinto rendimiento académico y, sobre todo, la variabilidad motivacional que experimenta el alumnado en su trayectoria de continuo aprendizaje. Así, Núñez (2009) estima una estrecha interdependencia entre motivación y rendimiento académico. De hecho, son numerosas las investigaciones que ratifican un papel altamente significativo de la motivación en el rendimiento académico (Broc, 2006; Gajardo, 2012; García, 2016; Gomero, 2015; Izquierdo, Escarbajal y Latorre, 2016; Medellín, 2016; Rodríguez-Moneo, 2009; Valle et al., 2010). Estudios como los de Bausela (2011) o Becerra-González y Reidl (2015) apuntan como factores motivacionales de mayor incidencia en el rendimiento académico el autoconcepto, autoeficacia y el estilo atribucional o motivación de logro.

Igualmente, si se tiene en cuenta el género, son numerosos los estudios que señalan de manera general que las chicas presentan una mayor motivación que los chicos, no obstante se evidencian diferencias según los factores motivacionales (intrínsecos o extrínsecos) que se evalúen (Cerezo y Casanova, 2004; Núñez et al., 1998; Vallerand y Bissonnette, 1992).

Una estimación ajustada de la motivación proporciona elementos de juicio útiles para alcanzar un mejor ajuste individual, familiar y social del individuo. En consecuencia, la motivación se constituye en una pieza clave en el aprendizaje profundo y duradero. Así pues, la presente investigación surge con el propósito de

cuantificar la prevalencia motivacional (valoración, expectativas y afectividad) en el alumnado de ESO, y analizar si existen diferencias significativas de los factores que la conforman (orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencia sobre el control del aprendizaje, auto-eficacia y ansiedad) en función del género y el expediente académico. Además se pretende corroborar la relación entre los factores que conforman el constructo motivacional para ambos géneros.

Así pues, se somete a consideración (hipótesis de investigación) la predicción de un nivel motivacional moderado en el alumnado de educación secundaria obligatoria (H1). Se intuye también la existencia de diferencias motivacionales significativas en función del género o el expediente académico del alumnado (H2), y la presencia de alta correlación entre los factores que conforman la motivación (H3).

2. Método

El estudio es interpretativo con una finalidad descriptiva y un diseño transversal.

2.1 Población y muestra

Los datos recogidos en las estadísticas oficiales (Xunta de Galicia, 2017) cuantifican el alumnado por curso académico, cifrando en Galicia durante el curso 2016-17 un total de 87403 alumnos matriculados en Educación Secundaria Obligatoria. Así pues, teniendo en cuenta la población total ($N = 87403$), y para hacer la muestra probabilística, se seleccionan los elementos muestrales (alumnado) de manera que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, y seguidamente se calcula su tamaño para que sea representativa de la población a través del programa STATS (Tamaño de la muestra requerido: 383 alumnos, error máximo aceptable: 5%). Finalmente, la muestra quedó compuesta por 781 alumnos que cursan Educación Secundaria Obligatoria en doce centros de enseñanza. Un 49.3% de los adolescentes encuestados son mujeres y un 50.7% hombres. Además, un 17.8% repitieron algún curso (expediente académico bajo), un 23.8% suspendieron alguna materia (expediente académico regular), y un 58.4% aprobó siempre (expediente académico alto). Sus edades oscilaron entre 12 y 16 años de edad ($M = 13.85$; $DT = 1.15$).

2.2 Instrumento

Para la realización de este estudio se ha utilizado la escala de medición de los factores que influyen en la motivación (CEAM II - escala motivación). Dicha escala proviene de la traducción y adaptación del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) desarrollado por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Inicialmente dicho cuestionario está compuesto por dos escalas modulares (motivación y estrategias de aprendizaje), por lo cual pueden ser administradas de forma independiente según los requerimientos de la investigación.

En esta investigación se ha utilizado solamente la escala de motivación del aprendizaje formada por tres dimensiones: expectativas [orientación a metas intrínsecas (ítems 1, 16, 22, 24), metas extrínsecas (ítems 7, 11, 13, 30) y valor de la tarea (ítems 4, 10, 17, 23, 26, 27)], valorativas [creencias de control (ítems 2, 9, 18, 25) y autoeficacia (ítems 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31)] y afectivas [ansiedad (ítems 3, 8, 14, 19, 28)]. Consta 31 ítems valorados en una escala Likert de 7 puntos (1: No me describe en absoluto; 2: Me describe poco; 3: Me describe moderadamente; 4: No estoy seguro(a); 5: Me describe suficientemente; 6: Me describe mucho; 7: Me describe totalmente). Indicar que el enunciado de los ítems 3, 14, 19 y 28 está en orden inverso (han sido formulados en negativo) y deben ser revertidos antes del resultado final.

2.3 Procedimiento

Una vez conocida la muestra y los cuestionarios a utilizar, se procede a contactar con el equipo directivo para explicarles la finalidad y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Seguidamente, al manifestar la dirección su consentimiento, se mantuvo una reunión informativa para dar a conocer el estudio. Paralelamente, se informó a los padres sobre la investigación y se recabó su consentimiento acerca de la participación de sus hijos en el estudio. Las instrucciones explicativas fueron las mismas en todas las aulas y por el mismo encuestador, a fin de evitar un factor de sesgo. Así pues, el cuestionario se administró de manera colectiva a alumnado de ESO en horario regular de clases. Esta fase del estudio dura aproximadamente cuatro meses, contados desde la entrega hasta la recogida de la totalidad de los cuestionarios. Se cumplieron los protocolos éticos de investigación con especial énfasis en la confidencialidad. Todo ello bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1975).

2.3 Análisis de los datos

En primer lugar, se ha calculado la fiabilidad del cuestionario CEAM II (Motivación) para la muestra, obteniendo una consistencia interna muy buena (Alfa de Cronbach de .91 para el total de la escala). Seguidamente, se calcula la media y la desviación típica de los factores que componen la motivación para ambos géneros y el total. Además, a través de las medias se muestran los ítems con mayor y menor valoración. A continuación, para obtener los resultados sobre los efectos principales de la interacción entre las distintas variables, se realizó la prueba t para muestras independientes en el género y la prueba ANOVA para el expediente académico. También se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen): valores por debajo de .30 indican un efecto pequeño, alrededor de .50 un efecto moderado y mayores que .80 un efecto alto (Cohen, 1988). Finalmente, se utiliza el análisis correlacional (Correlaciones de Pearson) para conocer la asociación lineal entre las variables (Interpretación correlación: 0 nula; .01 a .19 muy baja; .20 a .39 baja; .40 a .69 moderada; .70 a .89 alta; .90 a .99 muy alta; 1 perfecta).

Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v. 23 (IBM Corp., 2012) considerando que una relación es estadísticamente significativa cuando $p < .05$.

3. Resultados

En el análisis global de los componentes que conforman la motivación académica se observa un nivel motivacional medio (media género femenino = 3.90, media género masculino = 3.78; mínimo 1, máximo 7), siendo ligeramente superior en el género femenino (tabla 1). A continuación, los ítems más valorados por parte de ambos géneros han sido: “si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de las asignaturas”, “si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de las asignaturas” que pertenecen al factor creencias de control, y “confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en las asignaturas” del factor autoeficacia. De igual modo, el género femenino se inclina por “si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en las asignaturas y superar a mis compañeros” en orientación a metas extrínsecas y “es importante para mí aprender el contenido de las asignaturas” en el valor de la tarea, mientras que el género masculino se decanta por “la cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en las asignaturas es conseguir una buena calificación” y “quiero desempeñarme bien en las asignaturas porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, a otros” del factor orientación a metas extrínsecas.

En referencia a los de peor valoración, existe coincidencia en ambos géneros al señalar los ítems: “cuando presento una tarea, examen a otra actividad en las asignaturas pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros” (ansiedad), “en las asignaturas prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas” (orientación a metas intrínsecas), “me gustan las asignaturas” (valor de la tarea) y “cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación” (orientación a metas intrínsecas). No obstante, difieren al señalar las chicas el ítem “siento angustia cuando presento un examen o tarea en las asignaturas” (ansiedad), mientras que los chicos indican “creo que recibiré una excelente calificación en las asignaturas” (autoeficacia).

Tabla 1
Ítems motivacionales más y menos valorados según el género.

FEMENINO (M=3.90; DT=.86)		MASCULINO (M=3.78; DT=.89)	
Nº	ITEMS MÁS VALORADOS	Nº	ITEMS MÁS VALORADOS
18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de las asignaturas	18	Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé el contenido de las asignaturas
12	Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en las asignaturas	12	Confío en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en las asignaturas
13	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones en las asignaturas y superar a mis compañeros	2	Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de las asignaturas
2	Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de las asignaturas	11	La cosa más importante para mi ahora es mejorar mi promedio general, por lo que mi principal interés en las asignaturas es conseguir una buena calificación

10	Es importante para mí aprender el contenido de las asignaturas	30	Quiero desempeñarme bien en las asignaturas porque es importante para mí, demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, a otros
Nº	ITEMS MENOS VALORADOS	Nº	ITEMS MENOS VALORADOS
3	Cuando presento una tarea, examen a otra actividad en las asignaturas pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros	3	Cuando presento una tarea, examen a otra actividad en las asignaturas pienso que mi desempeño es deficiente comparado con el de mis compañeros
1	En las asignaturas prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas	1	En las asignaturas prefiero que el contenido de la clase sea desafiante, de tal modo que pueda aprender cosas nuevas
26	Me gustan las asignaturas	26	Me gustan las asignaturas
28	Siento angustia cuando presento un examen o tarea en las asignaturas	5	Creo que recibiré una excelente calificación en las asignaturas
24	Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación	24	Cuando tengo la oportunidad escojo las tareas de las asignaturas en las cuales pueda aprender, aun si ello no me garantiza una buena calificación

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente se realizó la comparación entre las medias según el género por la prueba t de Student (tabla 2). En el caso de los factores: orientación a metas intrínsecas ($t=1.32$, $gl=779$, $p>.05$), orientación a metas extrínsecas ($t=-1.58$, $gl=779$, $p>.05$), creencia de control ($t=-1.03$, $gl=779$, $p>.05$) y ansiedad ($t=-1.03$, $gl=779$, $p>.05$), no se obtuvo diferencia significativa entre los grupos. Sin embargo, se mostraron diferencias significativas en los factores valor de la tarea ($t=-1.91$, $gl=779$, $p<.05$), y autoeficacia ($t=-1.94$, $gl=779$, $p<.05$), lo que indica que el género femenino muestra una motivación (valor de la tarea, autoeficacia) significativamente superior al masculino. El tamaño del efecto de la diferencia fue considerado muy bajo ($d= .198$, $.195$).

Tabla 2

Análisis descriptivos y diferencias según el género y expediente académico en la motivación.

GÉNERO	Total (N = 781)		Femenino (N = 385)		Masculino (N = 396)		t	p	d
	M	DT	M	DT	M	DT			
OMI	14.52	4.63	14.78	4.61	14.31	4.64	1.32	.187	-
OME	16.68	4.76	16.95	4.67	16.41	4.84	1.58	.114	-
VT	23.08	6.52	23.98	6.59	22.69	6.44	1.91	.048	.198
CC	16.19	4.31	16.36	4.04	16.04	4.56	1.03	.304	-
AE	31.01	8.69	31.85	9.13	30.16	8.22	1.94	.042	.195
A	21.86	4.20	21.85	4.02	21.86	4.38	-1.03	.390	-

EXPEDIENTE ACADEMICO	Bajo		Medio		Alto		F	p	Tukey (d)
	M	DT	M	DT	M	DT			

OMI	12.59	4.17	14.41	4.36	15.15	4.71	17.10	.000	A-B (.576) M-B (.427)
OME	13.98	3.96	16.24	5.03	17.68	4.53	36.06	.000	A-B (.869) A-M (.301) M-B (.499)
VT	20.07	5.37	22.55	6.27	24.21	6.64	23.59	.000	A-B (.686) A-M (.257) M-B (.425)
CC	14.20	4.01	15.69	4.27	17.01	4.21	25.75	.000	A-B (.683) A-M (.311) M-B (.359)
AE	26.16	7.78	29.34	8.16	33.15	8.43	43.08	.000	A-B (.862) A-M (.459) M-B (.399)
A	15.30	5.04	18.25	5.34	18.21	5.43	17.06	.000	A-B (.560) M-B (.568)

Fuente: Elaboración propia. Nota. OMI: Orientación a Metas Intrínsecas, OME: Orientación a Metas Extrínsecas, VT: Valor de la Tarea, CC: Creencia sobre el Control del Aprendizaje, AE: Autoeficacia, A: Ansiedad.

A continuación (tabla 2), los resultados alcanzados para la motivación en función del expediente académico (bajo, medio, alto) mostraron diferencias significativas en todos los factores. Así, existen diferencias significativas en la orientación a metas intrínsecas [$F(2, 778) = 17.10$; $p < .001$], siendo mayor en el alumnado con un alto ($d = .576$) o medio ($d = .427$) frente a un bajo expediente académico; orientación a metas extrínsecas [$F(2, 778) = 36.06$; $p < .001$], con mayor presencia en expedientes altos frente a bajos ($d = .869$) o medios ($d = .301$), y en expedientes medios frente a bajos ($d = .499$); valor de la tarea [$F(2, 778) = 23.59$; $p < .001$], siendo superior en expedientes altos frente a bajos ($d = .686$) o medios ($d = .257$), y en medios frente a bajos ($d = .425$); creencia de control [$F(2, 778) = 25.75$; $p < .001$], con mayor aparición en expedientes altos frente a bajos ($d = .683$) o medios ($d = .311$), y en expedientes medios frente a bajos ($d = .359$); autoeficacia [$F(2, 778) = 43.08$; $p < .001$], siendo mejor en expedientes altos frente a bajos ($d = .862$) o medios ($d = .459$), y en medios frente a bajos ($d = .399$); y finalmente, en ansiedad [$F(2, 778) = 17.06$; $p < .001$], con mayor existencia en expedientes académicos altos ($d = .560$) o medios ($d = .568$) frente a bajos. En consecuencia, las pruebas post hoc de Tukey sostienen que el alumnado con un expediente académico alto o medio (tamaño de efecto moderado-alto) presenta una mayor motivación en todos sus factores.

Finalmente, el estudio de correlación entre las puntuaciones de la escala motivacional (tabla 3), muestra una mejor correlación de los factores en el género femenino (r entre $-.121$ y $.720$) que en el masculino (r entre $-.323$ y $.705$). Señalar la ausencia de correlación entre orientación a metas intrínsecas y ansiedad (chicas: $r = -.048$, $p > .05$), valor de la tarea y ansiedad (chicas: $r = .062$, $p > .05$), y ansiedad con autoeficacia (chicos: $r = -.086$, $p > .05$). Es de destacar también, la correlación negativa tanto en el género femenino como masculino de la ansiedad con los restantes factores que conforman la motivación académica.

Tabla 3
Correlaciones en los factores motivacionales según el género

MOTIVACIÓN	OMI	OME	VT	CC	AE	A
OMI	-	.590**	.720**	.588**	.702**	-.048
OME	.608**	-	.642**	.648**	.675**	-.121*
VT	.679**	.693**	-	.627**	.680**	.062
CC	.528**	.656**	.610**	-	.643**	-.144**
AE	.705**	.692**	.686**	.635**	-	.102*
A	-.170*	-.323**	-.219**	-.323**	-.086	-

Fuente: Elaboración propia. Nota: OMI: Orientación a Metas Intrínsecas, OME: Orientación a Metas Extrínsecas, VT: Valor de la Tarea, CC: Creencia sobre el Control del Aprendizaje, AE: Autoeficacia, A: Ansiedad. Las correlaciones por encima de la diagonal pertenecen a la muestra femenina (N= 385), aquellas por debajo de la diagonal pertenecen a la muestra masculina (N = 396). Correlación significativa a los niveles ** $p < .001$; * $p < .05$

4. Discusión y conclusiones

Las continuas reformas del sistema educativo español se han enfocado fundamentalmente a las calificaciones académicas, la atención a la diversidad del alumnado y sobre todo, al abandono escolar en la etapa de la ESO, sin profundizar en la influencia que pueden ejercer los diversos factores motivacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pues bien, consideramos que conocer el nivel motivacional (valoración, expectativas y afectividad) del alumnado de ESO, y analizar la existencia de diferencias significativas entre distintas variables independientes y los factores que la conforman (orientación a metas intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea, creencia sobre el control del aprendizaje, autoeficacia y ansiedad) se convierte en uno de los aspectos estratégicos para abordar la implicación del alumnado en su aprendizaje. En particular nos hemos centrado en las variables género y expediente académico dados los datos previos de investigaciones que señalan la existencia de diferencias en factores y niveles motivacionales (Cerezo y Casanova, 2004; Torrano y Soria, 2017).

Como paso previo a la realización de cualquier tipo de análisis estadístico de los datos recogidos, se comprueba que el instrumento utilizado presenta un coeficiente de confiabilidad (alpha) adecuado (.91), en la línea de los trabajos realizados por Rocés, Touron y González-Torres (1995), Fernández, Anaya y Suárez (2005), Cardozo (2008), Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak y Demirel (2008), o Burgos y Sánchez (2012).

Así pues, tal y como reflejan los análisis descriptivos realizados se confirma la primera hipótesis establecida, ya que los datos obtenidos muestran un nivel motivacional medio en el alumnado de ESO, evidenciando una motivación ligeramente superior en el género femenino y del alumnado que presenta mejores expedientes académicos. Paralelamente, al considerar la motivación como el conjunto de procesos

que influyen en la conducta de un individuo dirigiéndolo hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (Valle, Núñez, González-Cabanach y González-Pienda, 2002; Pintrich y Schunk, 2006), este estudio refleja como los procesos motivadores más utilizados por los adolescentes están enfocados a las creencias de control sobre el aprendizaje (grado de confianza con el cual los individuos perciben que sus esfuerzos por aprender producirán resultados positivos), autoeficacia (valoración a priori a la realización de la tarea que incluye por una parte juicios sobre la propia capacidad para la realización de la tarea, y por otra, el nivel de confianza sobre las propias habilidades para llevar a cabo la tarea con éxito) y orientación a metas extrínsecas (grado en el cual los individuos perciben que están realizando una tarea por razones externas al individuo, como la comparación con pares o la obtención de resultados académicos), y los de menor uso hacen referencia a la orientación a metas intrínsecas (grado en que un individuo percibe que participa en una tarea por razones referentes al desarrollo personal como desafío, curiosidad o dominio de la actividad) o ansiedad (factor que se relaciona negativamente con las expectativas y el rendimiento académico). El estudio de Garrote, Garrote y Jiménez (2016) realizado en una población diferente (alumnado de grado) difiere ligeramente en el orden de los diferentes factores motivacionales: metas intrínsecas, valor de la tarea, autoeficacia, metas extrínsecas, creencias de control y ansiedad. Pero estas diferencias pueden deberse a la transcendencia que tienen los estudios universitarios en la vida personal y profesional.

Al analizar si el género o el expediente académico del alumnado producen diferencias significativas en su motivación, se confirma parcialmente nuestra segunda hipótesis. Solamente se obtienen diferencias significativas en los factores valor de la tarea y autoeficacia para el género, y en todos los factores motivacionales para el expediente académico. En consecuencia, la evidencia empírica ha demostrado que los patrones motivacionales difieren en función del género (Pintrich y Schunk, 2002; Shibley y Durik, 2005), pero no en todos los factores, concediendo a las mujeres una mejor motivación en aspiraciones, expectativas y metas educativas (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle, 2010; Ramudo, Barca-Lozano, Brenlla y Barca-Enríquez, 2017; Sánchez, Colón y Esparza, 2005). No obstante, en cuanto al expediente académico si presenta diferencias motivacionales significativas sosteniendo una mejor motivación en el alumnado con buenos expedientes. Del mismo modo, investigaciones como las llevadas a cabo por Becerra (2013); Boza y Méndez (2013), Fisfalen (2015) o Gomero (2015), avalan que el rendimiento escolar está influenciado por la motivación, afirmando que la obtención de mejores calificaciones incrementa la valoración y expectativa motivacional.

Finalmente, se confirma la tercera hipótesis, ya que la correlación entre los factores que conforman la motivación es significativa, positiva y alta, excepto en el factor ansiedad. Además, se evidencia una relación ligeramente superior en el género femenino (r entre .58 y .72) que en el masculino (r entre .52 y .70). De hecho, una mayor ansiedad en el género femenino produce una menor orientación a metas extrínsecas, creencia sobre el control del aprendizaje y autoeficacia, mientras que una mayor ansiedad en el género masculino genera una menor orientación a metas

intrínsecas, orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea y creencia sobre el control del aprendizaje. Dichos resultados están en la línea de Pintrich et al. (1991) al afirmar que la ansiedad es una de las fuentes que mayor influencia negativa tiene en el rendimiento.

Las implicaciones de estos resultados sugieren que el profesorado debe conocer los motivos que llevan al alumnado a satisfacer sus necesidades de conocimiento, ya que se dispone de suficientes evidencias científicas como para confirmar que la motivación del alumnado se puede mejorar a través de experiencias educativas apropiadas. Aquí, la ansiedad juega un importante papel en la motivación académica del alumnado de ambos géneros, por lo que habría que fomentar programas o actividades encaminadas a minimizarla en periodos críticos de su itinerario académico.

El estudio permite conocer en mejor medida el efecto de los factores motivacionales en su rendimiento académico. En función de ello, sería importante para todo el alumnado elaborar estrategias que mejoren las metas extrínsecas e intrínsecas intentando asociar las actividades y problemas planteados en el aula con los intereses y necesidades del alumnado de forma que el aprendizaje sea funcional, utilizar diferentes técnicas y estrategias metodológicas que le faciliten centrarse en la actividad y resolver las actividades en grupo de forma colaborativa, crear en el estudiante la conciencia de responsabilidad ante su propio aprendizaje y la importancia del mismo para su formación personal y laboral, evitar centrar toda la importancia del estudio en la calificación y fomentar el gusto por aprender conceptos o habilidades nuevas, o utilizar recursos novedosos que faciliten la creatividad e imaginación de los estudiantes, que tengan que pensar para resolver la situación de manera original.

Entre las limitaciones del estudio indicar que la motivación “no es una variable observable, sino un constructo hipotético que parte de inferencias realizadas a partir de manifestaciones de la conducta” (Fernandes y Alves, 2012, p. 447). De hecho, para establecer una relación más robusta entre los factores motivacionales y las variables sociodemográficas analizadas sería necesario aumentar la muestra de individuos, ampliar el rango de edad de los participantes y tener en consideración otros agentes del contexto (profesorado y familias). Para futuras líneas de investigación sería positivo determinar cuáles son las variables que influyen en estas diferencias, como pueden ser los estereotipos de cada género, el papel de la familia o el sistema metodológico utilizado, entre otras. Además, dado que las mujeres obtienen mejor motivación en aspiraciones, expectativas y metas educativas sería importante averiguar las causas de estas diferencias y diseñar programas ad hoc.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Piña, J. (2009). Motivación en Psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo. *Revistas Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 5(1), 27-35.
<http://revistas.usta.edu.co/index.php/Diversitas/article/view/686/645>

- Atkinson, J. K. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Van Nostrand.
- Bausela, E. (2011). Metacognición, autoestima, autoconcepto y autoeficacia. *Comunidad Escolar*, 868, 1-3. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91680/00820113012999.pdf?sequence=1>
- Becerra, S. (2013). *Rol del estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima*. Tesis de maestría inédita: Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).
- Becerra-González, C. y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Boza, Á. y Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.163581>.
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Burgos, E. y Sánchez, P. (2012). *Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)*. Tesis Doctoral: Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades (Chillán).
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus, Revista de Educación*, 14(28), 209-237.
- Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://doi.org/10.1002/bs.3830330104>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). An overview of Self-determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E.L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). The University of Rochester Press.
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Fernández, A., Anaya, D. y Suárez, J. (2005). Niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y su discriminación en función de las estrategias motivacionales. *REOP*, 23(1), 50-65. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11394>
- Fernández, A., Anaya, D. y Suárez, J. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 95- 112.

- Fernandez, D. C. y Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447-455. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>
- Fisfalen, M. (2016). Relación entre motivación, locus de control, hábitos de estudio y rendimiento en estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería. *Tecnia*, 26(1), 45-56. <https://doi.org/10.21754/tecnica-26012016.05>
- Gajardo, A. (2012). *Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- García, J. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *Reidocrea*, 5(1), 1-8.
- Garrote, D., Garrote, C. y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- Gomero, J. (2015). *La motivación y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer y segundo ciclo de la Escuela Académica Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - Huacho - 2011-*. Lima.
- Izquierdo, T., Escarbajal, A. y Latorre, P. A. (2016). Motivaciones que condicionan la formación y previenen la exclusión social de los futuros educadores. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 385-397. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.238381>
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Çakmak, E. y Demirel, F. (2008). El estudio de Adaptación Turca del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) para niños 12-18 años: Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 7(4), 12-24.
- Martín de Benito, M. y Guzmán, J. F. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 39-44.
- Medellín, G. (2016). *Correlación entre Motivación y Rendimiento Escolar en Estudiantes de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral: Cd. De México.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Universidad del Minho.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. McGraw-Hill.

- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 2nd. edition. Prentice Hall.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R. y Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teorías, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Ramudo, I., Barca-Lozano, A., Brenlla, J.C. y Barca-Enríquez, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr., 1, A1-144. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Roces, C., Tourón, J. y González-Torres, M. C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366
- Rodríguez-Moneo, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero & A. Caballero (Eds.), *La crisis de la escuela educadora* (pp. 207-242). Laertes.
- Sánchez, B., Colón, Y. y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Shibley, J. y Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. En C. Dweck, C. & Elliot, A. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). Guilford.
- Torrano, F. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 127-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51096>
- Valle, A. Núñez Pérez, J. C. González-Cabanach, R. y González-Pienda, J. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Psicología Pirámide.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.

Vallerand, R. J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

Cómo citar este artículo:

Pino-Juste, M., Pérez-Fernández, A. y Domínguez-Rodríguez, V. (2021). Prevalencia motivacional en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. ¿El género y el expediente académico determinan la diferencia? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25 (2), 351-365. DOI: 1030827/profesorado.v25i2.9274