

2014-03-14

Relación entre motivación y estudio secundario en función del nivel socio-económico

Chachero, Antonela

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/23>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y ESTUDIO SECUNDARIO EN FUNCIÓN DEL
NIVEL SOCIO-ECONÓMICO.**

Informe final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme OCS 143/89

Integrantes

| | | |
|-------------------------|------------------|----------------|
| Chachero, Antonela | Mat. N° 08023/07 | DNI 33.852.620 |
| Fernández, Natalín | Mat. N° 08039/07 | DNI 33.148.780 |
| Field, Florencia Flavia | Mat. N° 08040/07 | DNI 32.198.198 |

SUPERVISOR: Dr. Sebastián Urquijo

CO- SUPERVISOR: Dra. Ana Comesaña

FECHA DE PRESENTACIÓN: / /2013

"Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Chachero Antonela, Mat. N° 08023/07; Fernández Natalín, Mat. N° 08039/07 y Field Florencia Flavia, Mat. N° 08040/07, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras ".

"El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Chachero Antonela, Mat. N° 08023/07; Fernández Natalín, Mat. N° 08039/07 y Field Florencia Flavia, Mat. N° 08040/07, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los XX días del mes dedel año 2013."

Firma, aclaración y sello del Supervisor y Co- supervisora

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Chachero, Antonela, Mat. N° 08023/07; Fernández Natalín, Mat. N° 08039/07 y Field Florencia Flavia, Mat. N° 08040/07"

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación:

INDICE

| | |
|--|--------------|
| <i>Resumen y palabras claves</i> | Pág. 1 |
| <i>Introducción</i> | Pág. 2-28 |
| <i>Metodología</i> | Pág. 29 |
| <i>Hipótesis</i> | Pág. 29 |
| <i>Objetivo</i> | Pág. 29 |
| <i>Participantes</i> | Pág. 29 |
| <i>Instrumentos</i> | Pág. 30 - 34 |
| <i>Procedimiento</i> | Pág. 34 |
| <i>Presentación de los resultados</i> | Pág. 35-48 |
| <i>Discusión de los resultados y conclusiones</i> | Pág. 49-57 |
| <i>Referencias Bibliográficas</i> | Pág. 58-59 |
| <i>Anexo</i> | Pág. 60 |

Introducción

Metodología

Instrumentos

Presentación de los resultados

Discusión de los resultados y conclusiones

Referencias Bibliográficas

Anexo

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestro director Dr. Sebastián Urquijo, a nuestra Co-directora Dra. Ana Comesaña, por su ayuda y predisposición en la elaboración de este proyecto, a las instituciones educativas que nos abrieron sus puertas de manera totalmente desinteresada para poder llevar a cabo este trabajo y a los adolescentes que brindaron su colaboración.

RESUMEN

El concepto central de este estudio es el de motivación, definido como lo que mueve a la persona en una dirección y con una finalidad determinada, la disposición al esfuerzo mantenido por conseguir una meta. Tomando en cuenta este concepto, se busca indagar la asociación existente entre el nivel socioeconómico y cultural, el género y el tipo de escuela a la que asisten diversos adolescentes y la motivación hacia el estudio secundario que poseen los mismos.

A partir del análisis de los datos obtenidos en esta investigación y siguiendo la hipótesis formulada, se pudo establecer que el género, el nivel socioeconómico y el tipo de institución educativa, se relacionan con la motivación de los adolescentes para realizar estudios a nivel secundario.

PALABRAS CLAVES: Motivación – Adolescencia – Género – Nivel socioeconómico y cultural.

CONCEPTO DE MOTIVACIÓN Y TIPOS

En el marco de esta investigación, en la que se aborda el tema de la motivación en adolescentes en relación con el aprendizaje académico durante la escolaridad secundaria, es necesario plantear de antemano a qué refiere el término motivación, así como definir las variables implicadas en este estudio. En este recorrido se pretende una aproximación a estos conceptos para esclarecer un poco más la temática a investigar.

Heredia (1999, citado en Cruz Pérez, 2004), establece que en el estudio del comportamiento humano, el interés en el tema de los procesos motivacionales reside en la potencia explicativa y predictiva que la motivación tiene de la conducta humana en los diversos contextos.

Existen diversas definiciones de esta variable. Ryan y Deci (2000) conceptualizan a la motivación en relación con la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención.

Estos autores proponen dos tipos de motivación: *La motivación intrínseca*, es la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender. El término *motivación extrínseca* se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma.

Con respecto a las conductas extrínsecamente motivadas estos autores sostienen que las mismas no son prototípicamente interesantes, la razón primaria por la que las personas inicialmente ejecutan tales acciones es debido a que las conductas son promovidas, modeladas, o son valiosas para otras personas significativas con quienes ellas se sienten (o desean sentirse) apegados o

relacionados. Esto sugiere que la necesidad de relacionarse, de sentirse perteneciendo y conectado con otros, es centralmente importante para la internalización.

Escaño Aguayo y Gil de la Serna Leira (2001), sostienen que la motivación es lo que mueve a la persona en una dirección y con una finalidad determinada; es la disposición al esfuerzo mantenido por conseguir una meta. Constituye, por lo tanto, un factor que condiciona la capacidad para aprender. Al igual que los intereses, depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores de la persona pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan para el aprendizaje tengan significado lógico y sean funcionales. En la motivación de un alumno, desempeñan un papel fundamental la atención y el refuerzo social que éste reciba del adulto (profesor, padres...). Por eso, son importantes las expectativas que los adultos manifiestan hacia el adolescente y las oportunidades de éxito que se le ofrezcan.

Definen a la motivación como una *amplia capacidad* que precisa enseñar valores superiores como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía y la libertad que da el conocimiento. También, es una cuestión de procedimientos que implica un trabajo importante, utilizar auto-instrucciones, relacionar contenidos, trabajar en equipo, etc.

Y por último, exige conocimiento sobre el riesgo que se corre en caso de fracasar en el intento o por el contrario, y más importante, la satisfacción que supone la obtención del éxito.

Escaño Aguayo y Gil de la Serna Leira (2001), hacen referencia a la motivación intrínseca y extrínseca complementando la anterior definición de Ryan y Deci (2000).

- *Motivación intrínseca* que hace referencia a que la meta que persigue el sujeto es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación que produce la realización misma de la tarea y no depende de recompensas externas.

-*Motivación extrínseca* que estaría relacionada con la realización de la tarea para conseguir un premio o evitar un castigo.

Por otro lado, Woolfolk (2006) plantea que la motivación es un estado interno que despierta dirige y mantiene la conducta. La motivación puede definirse, como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo.

La motivación implica estados internos que activan la conducta y dirigen el organismo hacia metas o fines determinados; son los impulsos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación.

Dicha autora establece cuatro planteamientos para la motivación.

1) *Planteamientos conductuales para la motivación.* Los adeptos del conductismo plantean a la motivación haciendo referencia a conceptos como “recompensas e incentivos”.

2) *Planteamientos humanistas de la motivación.* Los humanistas establecen que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial.

3) *Planteamientos cognoscitivos para la motivación.* Los partidarios de este planteamiento suponen que la gente no responde a eventos externos o condiciones físicas como el hambre, sino a sus interpretaciones sobre estos eventos.

4) *Planteamientos de aprendizaje social para la motivación.* La motivación para ellos se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo.

Es posible encontrar en otros estudios definiciones que concuerdan con las anteriores como la de Campbell y Pritchard (1976, citado en Cruz Pérez, 2004), que consideran que la motivación está asociada al conjunto de relaciones entre variables independientes y dependientes que explican la dirección, amplitud y persistencia del comportamiento del individuo.

Cabanach, Valle, Nuñez, Gonzáles-Pienda (1996), sostienen que las definiciones antes mencionadas parecen presentar tres aspectos comunes del proceso de motivación. Estos se asocian con lo que le confiere energía a la conducta humana, la forma en que se dirige o encausa esta conducta y la manera en que se puede sostener. De lo anteriormente expuesto, se desprende que la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.

Maslow (1943) elaboró una teoría humanista de la motivación, cuya suposición principal es que la conducta no está motivada por una deficiencia, sino por el deseo de empeñar todo nuestro potencial y lograr el crecimiento personal. Esto es, convertirse en todo lo que uno es capaz de ser. Este autor supone que casi todos los actos humanos representan un esfuerzo por satisfacer necesidades, y éstas siguen un orden jerárquico. Las necesidades básicas, son las fisiológicas, seguidas por las de seguridad, pertenencia y estima hasta alcanzar el nivel más alto, marcado por la necesidad de autorrealización.

Alonso Tapia (1992) ha comprobado además que las personas con motivación intrínseca tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la

competencia y el esfuerzo, mientras que los individuos con motivación extrínseca tienden a hacerlo a causas externas, como el azar o las características de la tarea, con lo que estos chicos no se consideran capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen.

Por todo lo anterior, es importante destacar que la educación no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe además ser capaz de transmitir valores y actitudes positivas hacia la actividad escolar. Se debe apuntar a que los sujetos con alta motivación persisten más en la tarea y por tanto es más probable que alcancen sus metas, hagan juicios independientes y se propongan retos sopesando cuidadosamente sus posibilidades de éxito, y el propio éxito alcanzado, refuerza su forma adecuada de afrontar las tareas.

Jiménez Zapata (2006) en su investigación establece que la motivación es básicamente un sentimiento a partir del cual se posibilita el despliegue de fuerzas y energías internas que generan confianza, reconocimiento y deseo por emprender, reforzar o cambiar un modo de pensar y/o una acción. Es un estado de exaltación de la conciencia donde “el yo puedo” se convierte en el estímulo por el cual la acción podrá ser potencialmente orientada hacia una meta definida. La motivación puede provenir tanto de estímulos externos como internos en un grado de incidencia diferenciado según las circunstancias. En la primera situación los estímulos son dirigidos de manera intencional desde y hacia sujetos individuales o colectivos en aras de alcanzar un objetivo determinado: en el caso del binomio *docente-alumno*, sería hacia el logro de aprendizajes significativos o cambios de actitud. En la segunda situación, estos estímulos se determinan por la estructura psicológica de cada individuo, por su voluntad y disponibilidad para movilizar los recursos necesarios y llevar una acción a buen término.

Redondo (2000), en su tratamiento de la motivación relacionada con el ámbito laboral, sostiene que la misma es el resultado de la interacción del individuo con la situación. Su nivel varía tanto entre individuos como entre situaciones diferentes. Es la regulación interna y directiva de la conducta que no es accesible a la observación pero es deducida del análisis de los datos de la investigación experimental, como concepto que expresa esa regulación. Básicamente motivación es lo que mueve o tiene la capacidad de mover a alguien; es la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo para alcanzar metas organizacionales.

Propone como claves tres elementos que pueden señalarse como relevantes para el ámbito del aprendizaje escolar.

Esfuerzo es una medida de intensidad. Cuanto mas motivada esta una persona, mayor nivel de esfuerzo esta dispuesta a brindar.

Metas organizacionales solo debemos buscar el esfuerzo dirigido hacia las metas de la organización y que es consistente con ellas.

Necesidades es un estado interno que hace que ciertas manifestaciones parezcan atractivas. Una necesidad no satisfecha crea tensión que origina estímulos dentro del individuo. Estos estímulos generan un comportamiento de búsqueda de metas específicas que satisfarán la necesidad reduciendo la tensión. Los estímulos pueden ser internos a la persona o externos.

Por su parte, García Bacete y Doménech Betoret (2004) en un trabajo de investigación afirman que la motivación es la palanca que mueve toda conducta. En el contexto escolar, es preciso considerar el carácter intencional de la conducta humana. Parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de

las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico. Estos autores explican cada uno de los factores que influyen en la motivación. Primeramente exponen al *Autoconcepto* como el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesores. Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia. En segundo lugar, mencionan las *Metas del aprendizaje* las cuales se eligen y dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Por último, señalan como aspecto crucial las *Emociones*, se asume que estas forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

MOTIVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Cruz Pérez (2004), en su investigación encontró que existe una correlación positiva media entre el nivel de motivación de logro y el rendimiento académico. Se consideró importante el estudio del perfil motivacional y el rendimiento académico de estudiantes que están por egresar de bachilleres a fin de predecir su nivel de rendimiento futuro (profesional). Por otra parte, Cruz Pérez establece que el concepto de motivación deriva del vocablo en latín *movere* que significa mover.

En relación con la motivación escolar y según una investigación llevada a cabo por Alonso Tapia (1992) existen diferentes causas que pueden afectar la motivación a la hora de realizar actividades académicas. Particularmente las metas que se persiguen son fundamentales para entender la motivación en los adolescentes en el contexto del aprendizaje. Estas metas, según el autor, pueden ser de muy distintos tipos y su importancia, como factor determinante del interés y el esfuerzo que el alumno pone en el aprendizaje escolar, varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del alumno.

Se pueden describir las siguientes metas:

A) Metas relacionadas con la tarea: están vinculadas a la motivación intrínseca y tienen que ver con el hecho de incrementar la propia competencia (aprender) y de disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella.

B) Metas relacionadas con la libertad de elección: tiene que ver con la posibilidad de elegir algo. La experiencia emocional que produce la percepción más o menos consciente de este hecho es gratificante, así como es aversiva la que produce el hecho de hacer algo obligado. La implicación de los alumnos en una tarea en este caso es mucho mayor, ya que se está haciendo la tarea que se desea hacer; se hace algo no porque otro lo quiere, para su interés, sino porque uno lo ha elegido.

C) Metas relacionadas con el yo: relacionadas a la autoestima. Se trata de conseguir una evaluación positiva de la propia competencia y evitar una evaluación negativa.

D) Metas relacionadas con la valoración social (conseguir ser aceptado socialmente, tratar de evitar ser rechazado): las metas que se incluyen en esta

categoría no están directamente relacionadas al aprendizaje ni al rendimiento académico, sin embargo, son muy importantes ya que tienen que ver con la experiencia emocional derivada de la respuesta social a los propios logros o fracasos escolares.

E) Metas relacionadas con la consecución de recompensas: Este tipo de metas (ganar dinero, conseguir premios, etc.) con frecuencia se convierten en instigadores muy importantes del esfuerzo selectivo que el sujeto pone para conseguir diferentes logros en el contexto de la actividad académica.

La literatura registra otras investigaciones sobre la motivación, ya no circunscriptas a las metas como la anterior, sino con una visión más abarcativa. De acuerdo con el trabajo realizado por Barca Lozano, Porto Rioboo y otros (2010), *“...a los procesos motivacionales se los puede considerar como los factores primarios de toda conducta. Las personas están interesadas en lo que hacen, están implicadas en sus tareas, tienen metas, obtienen resultados, reaccionan afectivamente y tratan de explicar sus conductas. Por lo tanto, toda secuencia motivacional comienza, en un primer momento con la obtención de resultados (logro), en segundo lugar, se valoran en función de unas metas (reacciones afectivas) y, por último, se explican o se atribuyen a diferentes causas (atribuciones)...”* (pág. 265).

Estos autores elaboran un instrumento de evaluación psicológica (escala CEAP48) que pueda facilitar información sobre variables importantes relacionadas con el proceso de motivación escolar, atribuciones causales y las metas académicas y con el objetivo de disponer de recursos técnicos que faciliten la investigación, la orientación escolar y asesoramiento vocacional en las áreas

relacionadas con la motivación para el aprendizaje en contextos educativos de niveles de enseñanza media y universitaria.

En un trabajo realizado por Flores, Macías y Gómez (2010), se ha evidenciado que los estudiantes manifiestan su motivación de diversas formas: pueden buscar aprender de una actividad escolar o sólo buscar la calificación; pueden involucrarse en una actividad escolar o evitarla; sentirse capaces o incompetentes al realizarla; buscar el éxito o evitar el fracaso.

Para explicar estas diferencias se han estudiado con amplitud tres variables motivacionales: la percepción de autoeficacia, las atribuciones de éxito y fracaso y la motivación de logro (Murphy y Alexander, 2000, citado por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010).

A) Percepción de autoeficacia: Bandura 1997, (citado por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010) la define como los juicios que hace cada persona sobre su capacidad para llevar a cabo una actividad. Influye en el esfuerzo dedicado a una actividad escolar, en la perseverancia ante los obstáculos que ésta implica, en las estrategias de aprendizaje empleadas y en las reacciones emocionales que se experimentan al realizarla. Un estudiante que se considera autoeficaz se plantea metas personales que representan un reto acorde con su capacidad, son próximas en el tiempo y están claramente definidas; de esta manera aún cuando tenga un resultado menor al esperado continúa esforzándose. En cambio, un alumno que se percibe poco eficaz no advierte que pueda alcanzar logros mayores y aunque tenga el resultado esperado no procurará ir más allá (Pajares, 1996, citado por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010).

B) Atribuciones: Weiner (1985, 1992, citado por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010) las define como las creencias acerca de las causas de éxitos y

fracasos en una actividad, que están asociadas a diferentes sentimientos. Las atribuciones se clasifican de acuerdo con: (1) La estabilidad o inestabilidad de la causa a lo largo del tiempo, asociada a sentimientos de esperanza o desesperanza de que la situación pueda cambiar. (2) Modificabilidad que alude a la posibilidad de ejercer un cambio sobre la causa, asociada a sentimientos resultantes del desempeño de una actividad y de la evaluación de los otros. (3) Locus, que puede ser interno o externo al individuo, asociado a sentimientos derivados de identificar las causas del éxito o del fracaso como propias o ajenas.

Un planteamiento que se ha derivado de las investigaciones sobre atribuciones es que los estudiantes que atribuyan sus éxitos a causas internas y estables (como son las habilidades y las aptitudes) tenderán a buscar el éxito y a ser independientes; en cambio, los que atribuyan el éxito a causas inestables y externas (como la suerte o la baja dificultad de una tarea) no tendrán una expectativa positiva de éxito y evitarán situaciones que representen un reto (Pintrich y Schunk, 2002, citado por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010).

C) Motivación de logro: se define por una norma de excelencia para el desempeño en una actividad; generalmente en la escuela se establece con las calificaciones. Las diferencias en la motivación de logro se explican a partir de las metas, ya que determinan la forma en que un estudiante se involucra en las actividades académicas y el valor que les concede.

Estudios en diferentes partes del mundo (Canadá, Australia, Alemania, Estados Unidos) reportan cambios en la metas de los estudiantes en el transcurso de su vida escolar (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997; Roeser y Eccles, 1998 citados por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010).

Se ha observado que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca y una mayor extrínseca en relación con la escuela (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005, citados por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010)

Del mismo modo, el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria favorece que los estudiantes se perciban menos competentes y capaces al realizar actividades académicas (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997; Spinath y Spinath, 2005, citados por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010). Esto puede relacionarse con el aumento en la carga de trabajo, la demanda de autonomía e independencia al trabajar, el cambio a formas de evaluación más exigentes y la falta de apoyos para responder a estos cambios.

Estudios longitudinales han mostrado cambios en la motivación a lo largo del año escolar. Conforme pasan los meses el interés por el aprendizaje decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir con la demanda escolar; hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo creciente de las formas de evaluación en las que los exámenes tienen el mayor peso para la calificación (Meece y Miller, 2001; Spinath y Spinath, 2005; Smith, 2004, citados por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010)

Se destaca que el ambiente social y las demandas educativas de la escuela influyen de forma diferenciada en cada estudiante. El factor principal que contribuye a esta situación es un sistema de calificación que clasifica a los alumnos de acuerdo con el rendimiento académico y favorece manifestaciones de motivación bien conocidas por los maestros: una mayor preocupación por las calificaciones que por lo que puedan aprender; una participación en actividades escolares basada en un principio de mínimo esfuerzo; percepción de sí mismos

como aprendices poco competentes, especialmente en asignaturas difíciles; poca disposición a afrontar retos; deterioro en el interés en ciertas asignaturas hasta llegar, incluso, a aborrecerlas; valoración de actividades académicas –como hacer tareas o preparar exámenes- sólo por el puntaje que significan.

La naturaleza de la actividad escolar influye directamente en la forma en que un estudiante manifiesta su motivación, de tal suerte que las mismas actividades se perciben de manera distinta (Pintrich y Shunck 2002, citado por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010)

Siguiendo la investigación o inexistente, lo adecuado es reconocer que, sin de Flores, Macias y Gómez (2010), los resultados indican que no es apropiado hablar de la motivación como un estado existente importar el grado que cursan, su sexo y rendimiento, todos los alumnos están motivados, sólo que no de la misma manera. El reconocimiento de estas diferencias puede orientar los cambios para propiciar una motivación orientada a la autonomía y el aprendizaje.

Los maestros podrían influir positivamente para que los estudiantes logren o mantengan una motivación orientada a la autonomía. Por ejemplo, si los perciben con un bajo nivel de autoeficacia es importante que les enseñen a estudiar, a hacer la tarea o preparar exámenes estableciendo metas de aprendizaje que sean próximas, específicas y desafiantes, de esta manera las alcanzarán y se sentirán más competentes (Bandura, 1997; Pajares, 1996, citados por Flores Macías, Gómez Bastida, 2010). Si los estudiantes consideran que sus logros o fracasos en las actividades se deben a causas fuera de su control, es importante ofrecer retroalimentación que les demuestre la importancia de su esfuerzo o el empleo de estrategias de aprendizaje adecuadas y que, en ambos casos, estas variables pueden estar bajo su control y sean susceptibles de modificarse.

Otra variable que fue considerada en este trabajo acerca de la relación entre motivación y estudio secundario es el nivel socioeconómico y cultural. Se sabe que el mismo suele relacionarse al desempeño académico y probablemente al nivel motivacional de los alumnos.

ADOLESCENCIA

A fin de establecer un completo abordaje de los conceptos tomados como variables en esta investigación sobre motivación en adolescentes, es de suma importancia definir lo que se entiende por adolescencia.

La adolescencia es caracterizada como un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad (período que conlleva cambios fisiológicos y orgánicos que se manifiestan principalmente con el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios).

Generalmente se enmarca su inicio entre los 10 a 12 años, y su finalización a los 19 o 20. Es la fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta.

El concepto de adolescencia es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esta fase de la vida, y que son universales, participan de ese concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro. Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, por tanto, que se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos (Ação Educativa et al., 2002).

Sánchez (2011), coincide en este punto al expresar que la adolescencia es un concepto que corresponde a una construcción social, histórica y cultural, por lo tanto, su significado es diferente en cada sociedad y en cada época. Se considera que la adolescencia se inicia con la pubertad caracterizada por importantes modificaciones biológicas universales: se producen cambios hormonales derivados del proceso de maduración somática y se desarrollan los caracteres sexuales secundarios que dan como resultado un cuerpo adulto con capacidad para la reproducción. Es un fenómeno psicosociológico que se acompaña de una reestructuración del psiquismo, es un tiempo de vacilación y reposicionamiento subjetivo de conmoción de las identificaciones de cambios a nivel cognitivo e intelectual y en el status social.

Dimov (2000), por su parte, menciona como importantes las transformaciones no perceptibles, aquellas que se desarrollan en la esfera psíquica, evidenciadas en los signos corporales y que explican algunos de los cambios en la conducta y en la actitud de los adolescentes.

Frecuentemente, los adolescentes son percibidos como revulsivos porque ponen en cuestionamiento las costumbres, los hábitos sociales y porque instituyen nuevos códigos comunicacionales. Por lo general, la sociedad no aprueba esta clase de subversión a lo establecido. La descalificación y la marginación suelen ser efectos de esta desaprobación. En lo que respecta a los códigos comunicacionales los adolescentes no están demasiado interesados en sostener una interacción fluida con los adultos, su lenguaje suele ser hermético y casi monosílabo.

La palabra adolescencia proviene del verbo en latín “adoleceré” que significa “crecer” o “crecer hacia la madurez”. El adolescente se encuentra con su propia crisis, que una crisis vital, importante, necesaria, donde él tiene que poner

en duda todo lo recibido y tamizar para ver con que se queda de ello. Si el marco externo todavía no está relativamente estable y equilibrado, si no tiene una familia relativamente estable y continente en sus valores, en lo que le aporta y una escuela que lo acompañe, la crisis puede ser caótica, porque puede ser muy difícil tolerar todo esto al mismo tiempo.

La adolescencia es un periodo de cambios rápidos (físicos, sexuales e intelectuales), que ponen a prueba su capacitación de adaptación, y de cambios ambientales en la naturaleza de las exigencias externas que la sociedad impone a sus miembros en desarrollo. El adolescente encontrará a corto plazo que se siente como un extraño con su propio yo.

Cognitivamente el adolescente atraviesa dos cambios fundamentales: cambios cualitativos, que tienen lugar en su forma de pensar y cambios cuantitativos que tienen lugar en la inteligencia y el procesamiento de la información. Los cambios cognitivos tienen su efecto sobre la personalidad, la conducta, la educación y la escolarización del adolescente.

Stanley Hall (1904, citado por Dávila León, 2004) con la publicación de un tratado sobre la adolescencia, se constituyó como hito fundacional del estudio de la adolescencia y pasara a formar parte de un capítulo dentro de la psicología evolutiva. Para Hall, la adolescencia es una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados.

Teniendo en consideración las diferentes concepciones que pueden relevarse en torno a la adolescencia —clásicas y contemporáneas—, podemos encontrar algunos rasgos más o menos comunes a ellas, sea desde el *punto vista biológico y fisiológico*, en cuanto a desarrollo físico, durante ella se alcanza la etapa final del crecimiento, con el comienzo de la capacidad de reproducción: pudiendo decirse que la adolescencia se extiende desde la pubertad hasta el desarrollo de la madurez reproductiva completa. No se completa la adolescencia hasta que todas las estructuras y procesos necesarios para la fertilización, concepción, gestación y lactancia no han terminado de madurar (Florenzano, 1997, citado por Dávila León, 2004)

Desde el *punto de vista del desarrollo cognitivo o intelectual* en la adolescencia, se ha venido caracterizando por la aparición de profundos cambios cualitativos en la estructura del pensamiento. Piaget (1947, citado por Dávila León, 2004) denomina a este proceso, *período de las operaciones formales*, donde la actuación intelectual del adolescente se acerca cada vez más al modelo del tipo científico y lógico. Junto al desarrollo cognitivo, comienza con la adolescencia la configuración de un razonamiento social, teniendo como relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y societales, los cuales aportan en la comprensión del nosotros mismos, las relaciones interpersonales, las instituciones y costumbres sociales; donde el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros, la adquisición de las habilidades sociales, el conocimiento y aceptación/negación de los principios del orden social, y con la adquisición y el desarrollo moral y valórico de los adolescentes (Moreno y Del Barrio, 2000, citado por Dávila León, 2004)

Más específicamente, a los fines de este estudio, se podría relacionar la motivación con el aprendizaje en la adolescencia. Según Alonso Tapia (1992), existe una creciente falta de interés, por parte de algunos alumnos, por aprender los contenidos académicos generando falta de atención y de esfuerzo sostenido que va aumentando en la adolescencia. A pesar de contar con habilidades cognitivas para poder estudiar y aprender, no quieren hacerlo; y si lo hacen, manifiestan malestar y aburrimiento, no sostienen mucho el esfuerzo y cualquier cosa resulta más interesante que lo planteado en el ámbito escolar. Su preocupación pasa más por memorizar aquello que les permita aprobar que por aprender los conocimientos que le serán de utilidad en un futuro. Esta falta de motivación puede ser explicada desde variables externas e internas al sujeto. Las primeras, se refieren a una serie de elementos directamente relacionados con la estructura de la clase (Ames, 1992 en citado en González Cabanach, 1996), como por ejemplo, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Si pensamos estas cuestiones dentro del marco de la adolescencia, aparece como variable contextual el nivel medio de educación. La escuela media, a lo largo de estos años, se ha ido conformando en un lugar donde muchos jóvenes sienten que es una pérdida de tiempo, generándose una falta de motivación e interés por lo que la escuela media pueda ofrecer a los jóvenes y esta falta de motivación es una de las incidencias fuertes en las problemáticas de aprendizaje en la adolescencia (García Ripa, 2005).

Dávila León (2004), presenta diferentes teorías en relación a la adolescencia. La teoría psicoanalítica concibe la adolescencia como resultado del desarrollo que se produce en la pubertad y que llevan a una modificación del equilibrio psíquico, produciendo una vulnerabilidad de la personalidad. A su vez,

ocurre un despertar de la sexualidad y una modificación en los lazos con la familia de origen, pudiendo presentarse una desvinculación con la familia y de oposición a las normas, gestándose nuevas relaciones sociales y cobrando importancia la construcción de una identidad y la crisis de identidad asociada con ella (Erikson, 1971, citado por Dávila León, 2004) Desde esta perspectiva, la adolescencia es atribuida principalmente a causas internas. Por su parte, desde la teoría sociológica, la adolescencia es el resultado de tensiones y presiones que vienen del contexto social, fundamentalmente en lo relacionado con el proceso de socialización que lleva a cabo el sujeto y la adquisición de roles sociales, donde la adolescencia puede comprenderse primordialmente a causas sociales externas al mismo sujeto. La teoría de Piaget, releva los cambios en el pensamiento durante la adolescencia, donde el sujeto tiende a la elaboración de planes de vida y las transformaciones afectivas y sociales van unidas a cambios en el pensamiento, donde la adolescencia es el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales (Delval, 1998, citado por Dávila León, 2004).

NIVEL SOCIO-ECONÓMICO

Teniendo en cuenta esta relación de la motivación con el Nivel Socioeconómico (NSEC) se utilizó la conceptualización realizada por la Asociación Argentina de Marketing (2009), (AAM). El NSEC es un atributo del hogar compartido y extensible a todos sus miembros; caracteriza la inserción económica del hogar en forma indirecta por el acceso potencial y la disponibilidad real de recursos económicos y se basa en los siguientes indicadores:

- Nivel ocupacional del principal sostén del hogar – *PSH* -.

- Posesión de automóvil.
- Posesión de bienes familiares.
- Nivel educacional del PSH – cónyuge - 2º aportante.
- Aportantes en el hogar.
- Cobertura médica.

La conceptualización define al NSEC como una integración de dos dimensiones, una social y otra económica, reflejada a través de las siguientes variables:

- La dimensión social está medida a través del mayor nivel de *educación* del PSH, cónyuge o 2º aportante y la cobertura médica familiar.
- La dimensión económica está medida a través de la *ocupación* del PSH, los aportantes del hogar y el patrimonio familiar.

En este trabajo consideramos que el nivel de estudio y el tipo de trabajo de ambos progenitores resultan indicadores suficientes del nivel socioeconómico y cultural en relación con la motivación que presenta el alumno a la hora de la realización de actividades académicas (aprendizaje y rendimiento).

Al realizar una revisión de la literatura científica acerca del tema de este estudio, se encontraron investigaciones que indagan sobre la motivación y la relacionan con diferentes factores.

Por ejemplo, Cattaneo, Huertas y De la Cruz (2004), realizaron una investigación sobre los procesos psicológicos de la motivación para el aprendizaje de estudiantes de la enseñanza media, que provienen de grupos sociales diferentes. Los objetivos del estudio eran delimitar las metas, las atribuciones y las expectativas de control que se proponen para el aprendizaje y estudiar la incidencia de las variables sector socioeconómico y rendimiento académico.

Concluyeron que dichos estudiantes muestran importantes diferencias en las metas, en las atribuciones y en las expectativas de control sobre la consecución de las metas, según el grupo socioeconómico y cultural de pertenencia de los alumnos. La procedencia socioeconómica determina diferencias notables en diversos aspectos que tienen que ver con la motivación. En los estudiantes que provienen de un grupo social con mayor poder adquisitivo es mayor la tendencia a la evitación del esfuerzo que en los estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Esto conduce a los primeros a buscar actividades que no impliquen esfuerzo y eligen también como meta el incremento de la competencia. Esto permite pensar que se sienten motivados cuando enfrentan situaciones novedosas, que suponen desafíos y compromisos personales, cuya resolución les permite experimentar sentimientos de competencia y autodeterminación, propios de una motivación intrínseca por el aprendizaje. Por el contrario, cuando la situación no es tan desafiante, prefieren la comodidad y evitar el esfuerzo. Los estudiantes que provienen de un grupo social con menor poder adquisitivo, en cambio, tienden más a buscar la evitación de juicios negativos de competencia y muestran más miedo a equivocarse en público, que los de nivel socioeconómico mayor. Debido a ello, evitan enfrentar situaciones novedosas que impliquen desafío o exposición ante los demás. Su motivación hacia el aprendizaje es básicamente extrínseca y se vincula al logro de beneficios externos al aprendizaje como, por ejemplo, la aprobación de los demás, el ascenso social. Muestran, además, una disposición positiva hacia el esfuerzo, dedican tiempo al estudio, manifiestan interés por las tareas académicas y por aprobar las asignaturas. Experimentan, además, cierta ansiedad facilitadora del rendimiento, lo que les permite concentrarse en tareas difíciles y rendir más y mejor cuando se

sienten presionados. Sin embargo, la preocupación por la evitación de juicios negativos de competencia para aprender y la búsqueda de lucimiento dan cuenta de su dificultad para desarrollar una motivación intrínseca y para posicionarse como sujetos agentes del aprendizaje.

Los resultados muestran el importante papel que genera obtener éxitos como uno de los mejores modos de motivarse. Cuando un estudiante ve reconocidos sus esfuerzos y actividades, ese hecho carga motivacionalmente al individuo. Se hace entonces cierto que tener la sensación de aprender motiva a aprender, incluso cuando se tienen otras circunstancias en contra, como puede ser las que derivan de un contexto socioeconómico desfavorecido.

MOTIVACIÓN Y GÉNERO

Haciendo referencia a la asociación entre la motivación y el género, no se han encontrado estudios al respecto. Sin embargo, existen investigaciones que indagan cómo repercuten la motivación y el género en el rendimiento académico. Dentro de éstas se encuentra la de Alemán, Trías y Curione (2011), quienes realizaron un estudio con estudiantes de bachillerato de nivel socioeconómico medio-alto, cuyo objetivo fue indagar en qué medida la orientación motivacional y el género se reflejan en su rendimiento académico. Pretendieron conocer qué motiva a los estudiantes y cuáles son las consecuencias de su orientación motivacional sobre el rendimiento académico. Los resultados obtenidos reflejaron que el rendimiento académico difiere significativamente al considerar las distintas orientaciones motivacionales. Por otro lado, es la orientación al aprendizaje la que

redunda en niveles más altos de rendimiento. Las mujeres obtienen niveles de rendimiento significativamente más altos.

En el mismo estudio, Alonso Tapia (2001, citado por Alemán, M.J.; Trías, D. y Curione, K. (2011) establece que motivación y rendimiento académico se encuentran íntimamente relacionados de forma bidireccional. Señala que muchas veces los alumnos no aprenden porque no están motivados. En cambio, otras veces, no están motivados porque no aprenden. En estos casos su modo de afrontar el aprendizaje y las estrategias utilizadas no son efectivas, esto les impide experimentar la sensación de competencia. Siendo éste uno de los factores centrales que motivan al estudiante.

La investigación sobre motivación en contextos educativos ha mostrado que los estudiantes tienden a diferenciarse en algunos constructos motivacionales según el género. Se ha observado que los varones tienden a presentar mayor sensación de competencia que las mujeres, mientras ellas tienden a presentar niveles más altos de orientación a metas de aprendizaje (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Yeung, Lau & Nie, 2011, citados por Alemán, Trías y Curione (2011).

Por su parte, Cerezco y Casanova (2004), citados por Alemán, Trías y Curione (2011), investigaron las diferencias de género en distintas variables cognitivo-motivacionales y el rendimiento en dos asignaturas (lenguaje y matemáticas). A partir de su estudio con alumnos de educación secundaria, observaron la existencia de diferencias de género en las atribuciones causales, metas académicas y estrategias de aprendizaje significativo. Las mujeres presentan menores niveles de motivación extrínseca, se responsabilizan más de sus fracasos, utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de la

información y obtuvieron mejor calificación en la asignatura de lenguaje que sus pares varones. Por otro lado, no observaron diferencias de género en las medidas de: autoconcepto académico, motivación intrínseca, atribuciones causales ante los éxitos y rendimiento académico en matemáticas.

De esta manera, pudimos ver que la motivación de los alumnos hacia el estudio, se halla vinculada a diferentes factores tales como rendimiento académico, aprendizaje escolar, metas, atribuciones y expectativas de control, y que puede variar según el nivel socioeconómico y cultural o grupo social al que pertenece la persona y su género. No se han encontrado investigaciones que incluyan otras variables vinculadas a la motivación que las antes mencionadas. En base a esto, este trabajo se propone explorar la existencia de relaciones entre la motivación de los estudiantes secundarios para estudiar, el nivel socioeconómico, el género, la edad y el tipo de institución (pública o privada) a la que asisten.

HIPÓTESIS

El género, el nivel socioeconómico y el tipo de institución educativa, se relacionan con la motivación de los adolescentes para realizar estudios a nivel secundario.

OBJETIVO

Explorar la existencia de relaciones entre la motivación de los estudiantes secundarios para estudiar, el nivel socioeconómico, el género y el tipo de institución (pública o privada) a la que asisten.

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra de 229 alumnos de 1ero, 3ero y 5to año de Educación Secundaria Básica de entre 12 y los 18 años, que concurren a instituciones públicas y privadas, seleccionados entre quienes cuentan con el consentimiento informado firmados por sus padres y con su asentamiento en la ciudad de Tres Arroyos, Prov. de Bs. As. A continuación en la tabla 1 se presenta la muestra discriminada por escuelas.

Tabla 1. Muestra total discriminada por Escuela

| Tipo de escuela | Alumnos | Porcentaje de muestra |
|------------------------|----------------|------------------------------|
| Privada | 135 | 58,95 % |
| Pública | 94 | 41,05% |
| Total | 229 | 100 % |

INSTRUMENTOS

En el presente trabajo se aplicó como instrumento para determinar el nivel socioeconómico, una encuesta basada en los criterios de la AAM, que permitió relevar el máximo nivel de estudios alcanzados y el tipo de empleo de los progenitores.

Para analizar los datos obtenidos en la encuesta del NSE se utilizaron los criterios propuestos Torrado (1992) utilizando los datos de condición socio-ocupacional de ambos padres (tipo de empleo) y nivel educacional de los padres.

Nomenclador de la Condición Socio- Ocupacional.

1. DIRECTORES
2. PROFESIONALES EN FUNCIÓN ESPECÍFICA
3. PROPIETARIOS DE PEQUEÑAS EMPRESAS
4. CUADROS TÉCNICOS Y ASIMILADOS
5. PEQUEÑOS PRODUCTORES AUTONOMOS
6. EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS Y VENDEDORES
7. TRABAJADORES ESPECIALIZADOS AUTONOMOS
8. OBREROS CALIFICADOS
9. OBREROS NO CALIFICADOS
10. PEONES AUTONOMOS
11. EMPLEADOS DOMESTICOS
12. SIN ESPECIFICAR
13. AMA DE CASA
14. DESOCUPADO

Con el objetivo de evaluar la motivación, se utilizó la Escala CEAP48 (Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribucionales), que consta de 48 elementos divididos en dos subescalas: SEMAP-01 y SEAT-01. La forma de respuesta está en un formato tipo de escala Likert de 7 posibles alternativas de respuesta o rangos: desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

Dentro de la Subescala de Motivación Académica (SEMAP-01), existen tres tipos básicos de motivación general académica: la *motivación profunda/intrínseca* (MP), que

delimita correctamente la que podríamos llamar en términos clásicos la motivación intrínseca. Los ítems que la representan son: me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo; me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas; estudio a fondo los temas que me resultan interesantes; pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad; creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro; cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios; cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo; prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles; tengo buenas cualidades para estudiar (ítems 2,5,8,11,13,14,17,20,23).

La *motivación de rendimiento o logro* (MR), que trata de evaluar aspectos motivacionales dirigidos a la obtención de buenos resultados académicos, de buen rendimiento: pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones; me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos; me gusta competir para obtener las mejores calificaciones; lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias; si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as; cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as; creo que soy un buen/a alumno/a, son ítems que definen este factor (ítems 3,9,12,15,18,21,22).

La *motivación superficial o de evitación de fracaso* (MS), se encuentra definida por los siguientes ítems: me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación; reconozco que estudio para aprobar; es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer; a la hora de hacer los exámenes, tengo miedo de suspender; cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as; lo que quiero es estudiar solamente lo que me

van a preguntar en los exámenes; me considero un alumno del montón (ítems 1,4,6,10,16,19,24).

La Subescala de Estilos Atribucionales (SEAT-01), implica en primer lugar las actividades derivadas de las atribuciones causales internas (capacidad y esfuerzo). Éstas se definen por constructos que tienen que ver con estilos de atribución dirigidos a metas de rendimiento y metas de aprendizaje, mediadas por atribuciones al esfuerzo. Los ítems que definen este primer factor son: me esfuerzo en mis estudios porque mis padres se sienten orgullosos de mí, las buenas notas se deben siempre a mi capacidad, me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura, normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase, estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas, cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad, me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases, me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase, estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase, me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas (ítems 1,4,7,8,9,11,14,15,16,21).

En segundo lugar, actividades derivadas de atribuciones causales externas (tareas/materias, profesorado y suerte/azar). Los ítems más representativos son: siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas; cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes; mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte; las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas; el profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico; si obtengo malas

notas es porque tengo mala suerte; es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas; cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas; cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias; a veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes; mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles; cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente; mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte; mis malas notas reflejan que las materias son difíciles (ítems 2,3,5,6,10,12,13,17,18,19,20,22,23,24). Son variables externas, incontrolables e inestables las responsables del bajo rendimiento académico de los alumnos que optan por este tipo de estilo atribucional. De esta forma, queda elaborada la Subescala SEAT-01: Subescala de Atribuciones Causales que consta de 24 ítems.

PROCEDIMIENTO

Para la realización de esta investigación se concurrió a cuatro escuelas de la ciudad de Tres Arroyos, dos públicas y dos privadas.

Luego de la obtención del consentimiento de los directivos de las instituciones procedimos a la aplicación de los instrumentos (CEAP48 Barca Lozano, Porto Rioboo et.al ,2010) con sus dos subescalas SEMAP y SEAT para medir la motivación hacia el aprendizaje, y una encuesta basada en los criterios AAM para recabar información sobre el nivel socioeconómico) en 1ero, 3ero y 5to año.

Finalmente se analizaron los datos obtenidos por medio de estos instrumentos.

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las edades de los sujetos del estudio y la información sobre el nivel educacional y el tipo de empleo de los padres.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de edad, nivel educacional y tipo de empleo de los padres

| Variables | Tipo de escuela | N | Media | Desviación típ. |
|-------------------------|------------------------|----------|--------------|------------------------|
| Edad | Pública | 94 | 14,68 | 2,136 |
| | Privada | 135 | 14,31 | 1,641 |
| Nivel educacional padre | Pública | 90 | 3,69 | 1,443 |
| | Privada | 135 | 5,41 | 2,027 |
| Nivel educacional madre | Pública | 94 | 4,11 | 1,852 |
| | Privada | 135 | 5,72 | 1,950 |
| Ocupación padre | Pública | 89 | ,94 | ,232 |
| | Privada | 134 | ,99 | ,122 |
| Ocupación madre | Pública | 94 | ,72 | ,450 |
| | Privada | 135 | ,84 | ,371 |
| Tipo de trabajo padre | Pública | 89 | 6,57 | 2,658 |
| | Privada | 134 | 5,13 | 2,563 |
| Tipo de trabajo madre | Pública | 94 | 9,62 | 4,223 |
| | Privada | 135 | 7,31 | 4,268 |

A simple vista, el nivel educacional de ambos padres de los niños de la escuela pública, es inferior a la de los padres de los niños de la escuela privada. Con respecto a la ocupación de ambos progenitores, es inferior en la escuela pública, siendo mayor la diferencia en relación a la ocupación de la madre. Finalmente, en referencia al tipo de trabajo de ambos padres, se observa que en la escuela pública es superior a la de los padres de la escuela privada, teniendo en cuenta que a mayor número, menor categoría de trabajo.

Tal como hemos comprobado en los resultados presentados anteriormente, se observan diferencias en el nivel educacional y el tipo de empleo de los padres, según el tipo de escuela a la que asisten. Con el objeto de determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, a continuación realizamos una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes (tipo de escuela). Los resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Resultado prueba t para muestras independientes para tipo de trabajo de los padres y nivel educativo.

| Variables | T | GI | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|----------|-----------|-------------------------|
| Edad | 1,480 | 227 | ,140 |
| Nivel educacional padre | -6,981 | 223 | ,000 |
| Nivel educacional madre | -6,283 | 227 | ,000 |
| Ocupación padre | -1,734 | 221 | ,084 |
| Ocupación madre | -2,089 | 227 | ,038 |
| Tipo de trabajo padre | 4,045 | 221 | ,000 |
| Tipo de trabajo madre | 4,039 | 227 | ,000 |

Estos resultados, permiten establecer que las diferencias en función del tipo de escuela, resultan estadísticamente significativas para el nivel educacional del padre y de la madre, la ocupación de la madre y el tipo de trabajo del padre y de la madre. Las únicas variables que no se diferencian en función del tipo de escuela son la edad y la ocupación del padre.

Con el objeto de describir las diferencias en el nivel educacional del padre, según el alumno asista a una escuela pública o privada, en la tabla 4, mostramos las frecuencias y los porcentajes del nivel educacional del padre, discriminado por tipo de escuela.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del nivel educacional del padre.

| Tipo de Escuela | Nivel educacional | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------|--------------------------|------------|------------|----------------------|
| PRIVADA | Primario Completo | 8 | 5,9 | 5,9 |
| | Secundario Incompleto | 20 | 14,8 | 20,7 |
| | Secundario Completo | 32 | 23,7 | 44,4 |
| | Terciario Incompleto | 4 | 3,0 | 47,4 |
| | Terciario Completo | 24 | 17,8 | 65,2 |
| | Universitario Incompleto | 17 | 12,6 | 77,8 |
| | Universitario Completo | 26 | 19,3 | 97,0 |
| | Cursos de Posgrado | 4 | 3,0 | 100,0 |
| | Total | 135 | 100,0 | |
| PUBLICA | Primario Incompleto | 2 | 2,2 | 2,2 |
| | Primario Completo | 14 | 15,6 | 17,8 |
| | Secundario Incompleto | 26 | 28,9 | 46,7 |
| | Secundario Completo | 35 | 38,9 | 85,6 |
| | Terciario Incompleto | 3 | 3,3 | 88,9 |
| | Terciario Completo | 4 | 4,4 | 93,3 |
| | Universitario Incompleto | 3 | 3,3 | 96,7 |
| | Universitario Completo | 3 | 3,3 | 100,0 |
| | Total | 90 | 100,0 | |

Tal como se observa en los resultados, existen claras diferencias en los niveles de educación alcanzados por los padres de los diferentes tipos de escuelas. Mientras que la mayoría (85,6%) de los padres de alumnos de la escuela pública solo ha alcanzado como nivel máximo de educación al secundario, en la escuela privada los estudios secundarios completos, representan tan sólo al 44% de los padres. En la escuela pública ningún padre cuenta con estudios de posgrado y tan sólo un 3,3% ha completado estudios universitarios, en la escuela privada observamos que un casi un 20% ha completado estudios universitarios y un 3% tiene estudios de posgrado.

Para describir las diferencias en el nivel educacional de la madre, según el alumno asista a una escuela pública o privada, en la tabla 5, se muestran las frecuencias y los porcentajes del nivel educacional de la madre, discriminado por tipo de escuela.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del nivel educacional de la madre.

| Tipo de Escuela | Nivel Educativo | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|-----------------|--------------------------|------------|------------|----------------------|
| PRIVADA | Primario Incompleto | 1 | ,7 | ,7 |
| | Primario completo | 6 | 4,4 | 5,2 |
| | Secundario Incompleto | 7 | 5,2 | 10,4 |
| | Secundario Completo | 34 | 25,2 | 35,6 |
| | Terciario Incompleto | 9 | 6,7 | 42,2 |
| | Terciario Completo | 32 | 23,7 | 65,9 |
| | Universitario Incompleto | 11 | 8,1 | 74,1 |
| | Universitario Completo | 27 | 20,0 | 94,1 |
| | Cursos de Posgrado | 8 | 5,9 | 100,0 |
| | Total | 135 | 100,0 | |
| PUBLICA | Primario Incompleto | 4 | 4,3 | 4,3 |
| | Primario Completo | 12 | 12,8 | 17,0 |
| | Secundario Incompleto | 23 | 24,5 | 41,5 |
| | Secundario Completo | 28 | 29,8 | 71,3 |
| | Terciario Incompleto | 5 | 5,3 | 76,6 |
| | Terciario Completo | 10 | 10,6 | 87,2 |
| | Universitario Incompleto | 6 | 6,4 | 93,6 |
| | Universitario Completo | 4 | 4,3 | 97,9 |
| | Cursos de Posgrado | 2 | 2,1 | 100,0 |
| | Total | 94 | 100,0 | |

En el nivel educacional de las madres, se observa una tendencia semejante a la observada en el caso de los padres. Mientras que en las escuelas privadas casi el 90% de las madres ha concluido sus estudios secundarios y más del 45% tiene títulos terciarios, universitarios o de posgrado, en la escuela pública más del 40% de las madres no ha concluido con sus estudios secundarios y tan sólo un 15% de ellas posee títulos terciarios o universitarios.

A continuación, en la tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos del tipo de trabajo de los padres, según el tipo de escuela, ya sea pública o privada.

Tabla 6. Tabla de frecuencias para el tipo de trabajo del padre según el tipo de escuela a la que asisten los alumnos.

| Tipo de escuela | Categorías | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------|-------------------------------------|------------|-------------------|
| PRIVADA | Directores | 3 | 2,2 |
| | Profesionales en función específica | 17 | 12,7 |
| | Propietarios de pequeñas empresas | 15 | 11,2 |

| | | | |
|---------|--|-----|-------|
| | Cuadros técnicos y asimilados | 19 | 14,2 |
| | Pequeños productores autónomos | 29 | 21,6 |
| | Empleados administrativos y vendedores | 30 | 22,4 |
| | Trabajadores especializados autónomos | 3 | 2,2 |
| | Obreros calificados | 2 | 1,5 |
| | Obreros no calificados | 8 | 6,0 |
| | Peones autónomos | 2 | 1,5 |
| | Sin especificar | 4 | 3,0 |
| | Desocupados | 2 | 1,5 |
| | Total | 134 | 100,0 |
| PUBLICA | Propietarios de pequeñas empresas | 5 | 5,6 |
| | Cuadros técnicos y asimilados | 6 | 6,7 |
| | Pequeños productores autónomos | 27 | 30,3 |
| | Empleados administrativos y vendedores | 23 | 25,8 |
| | Trabajadores especializados autónomos | 4 | 4,5 |
| | Obreros calificados | 7 | 7,9 |
| | Obreros no calificados | 7 | 7,9 |
| | Peones autónomos | 2 | 2,2 |
| | Sin especificar | 3 | 3,4 |
| | Desocupados | 5 | 5,6 |
| | Total | 89 | 100,0 |

Las diferencias observadas en el nivel educacional de los padres, parecen mantenerse en el tipo de empleo. A simple vista, en ambos tipos de escuela, las categorías de trabajo que presentan mayor frecuencia de casos (porcentaje), son las de empleados administrativos y vendedores, y pequeños productores autónomos. A su vez, es posible ver que en la escuela privada hay padres que se encuentran ocupando las categorías más elevadas en la jerarquía de trabajo. Éstas son directores y profesionales en función específica, las cuales se encuentran ausentes en la escuela pública.

Tabla 7. Tabla de frecuencias para el tipo de trabajo de la madre según el tipo de escuela a la que asisten los alumnos.

| Tipo de escuela | Categorías | Frecuencia | Porcentaje válido |
|-----------------|--|------------|-------------------|
| PRIVADA | Directores | 1 | ,7 |
| | Profesionales en función específica | 12 | 8,9 |
| | Propietarios de pequeñas empresas | 8 | 5,9 |
| | Cuadros técnicos y asimilados | 28 | 20,7 |
| | Pequeños productores autónomos | 5 | 3,7 |
| | Empleados administrativos y vendedores | 30 | 22,2 |
| | Trabajadores especializados autónomos | 8 | 5,9 |
| | Obreros no calificados | 2 | 1,5 |
| | Empleados domésticos | 3 | 2,2 |

| | | | |
|---------|--|-----|-------|
| | Sin especificar | 2 | 1,5 |
| | Ama de casa | 14 | 10,4 |
| | Desocupado | 22 | 16,3 |
| | Total | 135 | 100,0 |
| PÚBLICA | - | 2 | 2,1 |
| | Profesionales en función específica | 1 | 1,1 |
| | Propietarios de pequeñas empresas | 3 | 3,2 |
| | Cuadros técnicos asimilados | 6 | 6,4 |
| | Pequeños productores autónomos | 8 | 8,5 |
| | Empleados administrativos y vendedores | 15 | 16,0 |
| | Trabajadores especializados autónomos | 4 | 4,3 |
| | Obreros no calificados | 3 | 3,2 |
| | Empleados domésticos | 6 | 6,4 |
| | Sin especificar | 3 | 3,2 |
| | Ama de casa | 20 | 21,3 |
| | Desocupado | 23 | 24,5 |
| | Total | 94 | 100,0 |

Se observa, por una parte, que en la escuela privada las categorías de trabajo de las madres que presentan mayor frecuencia de casos (casi un 45%), son las de empleadas administrativas y vendedoras y cuadros técnicos asimilados, mientras que en la escuela pública la mayor cantidad de madres (más del 45%) son amas de casa o se encuentran desocupadas.

El análisis del nivel educativo y el tipo de empleo de padres y madres, permitió confirmar la existencia de diferencias en el NSEC de los alumnos de escuelas públicas y privadas.

A continuación, se presentarán los datos referentes a la motivación. En la tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos de los resultados de las dos subescalas utilizadas para evaluar el tipo y atribución de la motivación (CEAP- 48 - SEMAP Y SEAT), discriminados por el tipo de escuela a la que asisten.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las subescalas del CEAP-48 según tipo de escuela.

| Subescalas | Tipos de Motivación | Tipo de escuela | N | Media | Desviación típica |
|------------|---------------------|-----------------|-----|-------|-------------------|
| SEMAP | Motivación Profunda | Privada | 135 | 42,98 | 8,694 |
| | | Pública | 94 | 43,10 | 9,242 |

| | | | | | |
|------|---------------------------|---------|-----|-------|--------|
| | Motivación de Rendimiento | Privada | 135 | 28,84 | 6,948 |
| | | Pública | 94 | 30,49 | 8,652 |
| | Motivación Superficial | Privada | 135 | 30,56 | 6,624 |
| | | Pública | 94 | 31,60 | 6,161 |
| SEAT | Motivación extrínseca | Privada | 135 | 35,25 | 9,022 |
| | | Pública | 94 | 36,93 | 12,597 |
| | Motivación intrínseca | Privada | 135 | 52,36 | 7,981 |
| | | Pública | 94 | 55,76 | 12,208 |

De acuerdo con lo observado en la tabla 8, es posible establecer que los alumnos de la escuela pública presentan, de forma sistemática, puntuaciones superiores a las de los alumnos que asisten a escuelas privadas, en todas las escalas.

Con el objeto de determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes, en función del tipo de escuela, cuyos resultados se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Prueba t de diferencias en las escalas de motivación en función del tipo de escuela

| Tipos de motivación | T | GI | Sig. (bilateral) |
|---------------------------|--------|-----|------------------|
| Motivación profunda | -,098 | 227 | ,922 |
| Motivación de rendimiento | -1,592 | 227 | ,113 |
| Motivación superficial | -1,194 | 227 | ,234 |
| Motivación Intrínseca | -1,172 | 227 | ,243 |
| Motivación Extrínseca | -2,542 | 227 | ,012 |

Los resultados de la prueba t permiten confirmar que las diferencias observadas en la motivación de los alumnos para el estudio, resultan estadísticamente significativas tan solo para la motivación extrínseca. De esta manera es posible afirmar que los alumnos de las escuelas públicas presentan

más motivación extrínseca que los alumnos de la escuela privada y sus otras motivaciones no se diferencian de forma significativa.

Con el objeto de determinar la existencia de asociaciones entre la motivación y los indicadores del NSEC, se sometieron los datos a un análisis de correlación bivariados. En la tabla 10 se presentan los resultados obtenidos para cada subescala del instrumento. Se destacan en color las asociaciones (correlaciones) estadísticamente significativas.

Tabla 10. Tabla de correlaciones entre nivel educacional de padre y madre, ocupación del padre y de la madre y tipo de trabajo del padre y de la madre (Escuela privada y pública).

| Tipo de escuela | Variables | Correlación | Total SEMAT | Total SEAT |
|-----------------------|-------------------------|------------------------|-------------|------------|
| PRIVADA | Nivel educacional padre | Correlación de Pearson | ,026 | -,091 |
| | | Sig. (bilateral) | ,762 | ,292 |
| | | N | 135 | 135 |
| | Nivel educacional madre | Correlación de Pearson | ,063 | ,018 |
| | | Sig. (bilateral) | ,470 | ,834 |
| | | N | 135 | 135 |
| | Ocupación padre | Correlación de Pearson | -,026 | ,054 |
| | | Sig. (bilateral) | ,769 | ,534 |
| | | N | 134 | 134 |
| | Ocupación madre | Correlación de Pearson | -,018 | ,062 |
| | | Sig. (bilateral) | ,832 | ,472 |
| | | N | 135 | 135 |
| | Tipo de trabajo padre | Correlación de Pearson | -,195(*) | -,236(**) |
| | | Sig. (bilateral) | ,024 | ,006 |
| | | N | 134 | 134 |
| Tipo de trabajo madre | Correlación de Pearson | -,004 | -,052 | |
| | Sig. (bilateral) | ,960 | ,549 | |
| | N | 135 | 135 | |
| PUBLICA | Nivel educacional padre | Correlación de Pearson | -,205 | -,236(*) |
| | | Sig. (bilateral) | ,053 | ,025 |
| | | N | 90 | 90 |
| | Nivel educacional madre | Correlación de Pearson | -,320(**) | -,275(**) |
| | | Sig. (bilateral) | ,002 | ,007 |
| | | N | 94 | 94 |
| | Ocupación padre | Correlación de Pearson | ,131 | ,127 |
| | | Sig. (bilateral) | ,221 | ,234 |
| | | N | 89 | 89 |
| | Ocupación madre | Correlación de Pearson | ,009 | -,060 |
| | | Sig. (bilateral) | ,934 | ,563 |
| | | N | 94 | 94 |
| | Tipo de trabajo padre | Correlación de Pearson | -,086 | -,027 |
| | | Sig. (bilateral) | ,424 | ,803 |
| | | N | 89 | 89 |
| Tipo de trabajo madre | Correlación de Pearson | ,228(*) | ,303(**) | |
| | Sig. (bilateral) | ,027 | ,003 | |
| | N | 94 | 94 | |

Estos resultados indican que en las escuelas privadas, se observa únicamente una correlación negativa entre el tipo de trabajo del padre y la motivación académica y los estilos atribucionales. Al respecto debemos destacar que la clasificación del tipo de empleo asume que cuanto mejor remuneración y status social tiene un empleo, menor es el valor de su categoría (por ejemplo, un

Director de empresas tiene un valor 1 y un desempleado tiene valor 14), este resultado implica que, tan solo en las escuelas privadas, cuanto mejor es el trabajo del padre, mayor es el nivel de motivación académica y mayores son las atribuciones internas y externas. En las escuelas privadas los resultados no permiten establecer otro tipo de asociación entre el NSEC y la motivación.

Sin embargo, las relaciones cambian en las escuelas públicas. Observamos que existe una correlación negativa entre el nivel educacional del padre y los resultados de los estilos atribucionales, es decir que, a menor nivel educacional del padre, los alumnos presentan niveles más altos de atribución interna y externa. La Subescala de Estilos Atribucionales (SEAT-01), implica en primer lugar las actividades derivadas de las atribuciones causales internas (capacidad y esfuerzo) y, en segundo lugar, actividades derivadas de atribuciones causales externas (tareas/materias, profesorado y suerte/azar). Además, en la escuela pública observamos una correlación negativa entre el nivel educacional de la madre y los resultados de ambas subescalas, lo que indicaría que, cuanto menor es el nivel educacional de la madre mayor es la motivación para el estudio y mayor es el nivel de atribución interna y externa de sus hijos para el estudio.

Con el objeto de determinar la comparar la motivación para el estudio según el género, en la tabla 11, se muestran los estadísticos descriptivos discriminados por género (Masculino-Femenino) para la totalidad de la muestra.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las subescalas del CEAP-48 según género.

| Tipos de motivación | Género | N | Media | Desviación típica |
|----------------------------|---------------|----------|--------------|--------------------------|
| Motivación profunda | Femenino | 121 | 44,26 | 8,613 |

| | | | | |
|---------------------------|-----------|-----|-------|--------|
| | Masculino | 108 | 41,65 | 9,060 |
| Motivación de rendimiento | Femenino | 121 | 29,98 | 7,966 |
| | Masculino | 108 | 29,01 | 7,434 |
| Motivación superficial | Femenino | 121 | 31,19 | 6,714 |
| | Masculino | 108 | 30,76 | 6,152 |
| Motivación Intrínseca | Femenino | 121 | 36,97 | 10,385 |
| | Masculino | 108 | 34,79 | 10,854 |
| Motivación Extrínseca | Femenino | 121 | 53,98 | 10,873 |
| | Masculino | 108 | 53,50 | 9,087 |

A simple vista, se puede destacar que las mujeres presentan puntuaciones superiores a los varones en todos los tipos de motivación y atribución.

Con el fin de determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes, en función del género, cuyos resultados se presentan en la tabla 12.

Tabla 12. Prueba t de diferencias en las escalas de motivación en función del género.

| Tipos de motivación | T | GI | Sig. (bilateral) |
|----------------------------|----------|-----------|-------------------------|
| Motivación Profunda | 2,232 | 227 | ,027 |
| Motivación de Rendimiento | ,945 | 227 | ,346 |
| Motivación Superficial | ,504 | 227 | ,615 |
| Motivación Intrínseca | 1,552 | 227 | ,122 |
| Motivación Extrínseca | ,363 | 227 | ,717 |

Los resultados, indican que varones y mujeres sólo se diferencian significativamente en la motivación profunda.

En la siguiente tabla, es posible observar los estadísticos descriptivos de las dos subescalas del CEAP- 48 (SEMAP Y SEAT), para los alumnos discriminados por género y tipo de escuela a la que asisten.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos discriminados por género y tipo de escuela

| Tipo de escuela | Tipo de motivación | Género | N | Media | Desviación típica | |
|---------------------------|---------------------------|---------------------|-----------|-------|-------------------|-------|
| PRIVADA | Motivación profunda | Femenino | 75 | 43,88 | 8,564 | |
| | | Masculino | 60 | 41,85 | 8,795 | |
| | Motivación de rendimiento | Femenino | 75 | 28,85 | 7,642 | |
| | | Masculino | 60 | 28,83 | 6,034 | |
| | Motivación superficial | Femenino | 75 | 30,59 | 6,895 | |
| | | Masculino | 60 | 30,53 | 6,326 | |
| | Motivación intrínseca | Femenino | 75 | 35,33 | 9,257 | |
| | | Masculino | 60 | 35,15 | 8,797 | |
| | Motivación extrínseca | Femenino | 75 | 52,27 | 8,772 | |
| | | Masculino | 60 | 52,48 | 6,937 | |
| | PUBLICA | Motivación profunda | Femenino | 46 | 44,87 | 8,752 |
| | | | Masculino | 48 | 41,40 | 9,468 |
| Motivación de rendimiento | | Femenino | 46 | 31,80 | 8,226 | |
| | | Masculino | 48 | 29,23 | 8,945 | |
| Motivación superficial | | Femenino | 46 | 32,17 | 6,357 | |
| | | Masculino | 48 | 31,04 | 5,982 | |
| Motivación intrínseca | | Femenino | 46 | 39,63 | 11,619 | |
| | | Masculino | 48 | 34,33 | 13,065 | |
| Motivación extrínseca | | Femenino | 46 | 56,78 | 13,258 | |
| | | Masculino | 48 | 54,77 | 11,163 | |

Se puede observar que en las escuelas, tanto públicas como privadas, las mujeres obtienen mayores puntuaciones en las dos subescalas (SEMAT Y SEAT) con excepción de la motivación extrínseca en la escuela privada. Sin embargo, es posible destacar que en la escuela privada la brecha de puntuaciones entre los dos sexos es menor que la que se da entre los alumnos que concurren a la escuela pública.

Finalmente, para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó una prueba t de comparación de medias para dos muestras independientes, discriminando el tipo de escuela, cuyos resultados se presentan en la tabla 14.

Tabla 14. Prueba t de diferencias en los tipos de motivación en relación al género discriminados por tipo de escuela.

| Tipo de escuela | Tipo de motivación | T | GI | Sig. (bilateral) |
|-----------------|---------------------------|-------|-----|------------------|
| PRIVADA | Motivación profunda | 1,352 | 133 | ,179 |
| | Motivación de rendimiento | ,017 | 133 | ,987 |
| | Motivación superficial | ,046 | 133 | ,963 |
| | Motivación Intrínseca | ,117 | 133 | ,907 |
| | Motivación Extrínseca | -,156 | 133 | ,876 |
| PÚBLICA | Motivación profunda | 1,845 | 92 | ,068 |
| | Motivación de rendimiento | 1,451 | 92 | ,150 |
| | Motivación superficial | ,890 | 92 | ,376 |
| | Motivación Intrínseca | 2,074 | 92 | ,041 |
| | Motivación Extrínseca | ,797 | 92 | ,427 |

En la tabla 14 podemos ver que entre los alumnos que concurren a una escuela privada no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa entre varones y mujeres en ninguna de las variables. En la escuela pública, sin embargo, se observa la existencia de diferencias significativas en la motivación intrínseca entre hombres y mujeres.

En base al objetivo principal de este estudio que, fue explorar la existencia de relaciones entre la motivación de los estudiantes secundarios para estudiar, el nivel socioeconómico, el género, y el tipo de institución (pública o privada) a la que asisten alumnos de 1ero, 3ero y 5to año de Educación Secundaria Básica, entre 12 y 18 años, de Tres Arroyos, los resultados han permitido establecer las siguientes conclusiones:

En principio, fue planteada la necesidad de describir y caracterizar la muestra en cuanto a edad y NSEC, para lo cual se utilizaron como índices el nivel educacional y tipo de empleo de los progenitores de los participantes.

Se describieron las diferencias en el nivel educacional del padre y de la madre, según el alumno asista a una escuela pública o privada. En la escuela pública la mayoría de los padres de los alumnos ha alcanzado como nivel máximo de educación al secundario, mientras tanto en la escuela privada los estudios secundarios completos, representan menos de la mitad de los padres. En cuanto al nivel universitario y posgrados, en la escuela pública tan sólo un 3,3% ha completado estudios universitarios y ningún padre ha realizado cursos de posgrado. En contraposición, en la escuela privada observamos que un casi un

20% de los padres ha completado estudios universitarios y un 3% tiene estudios de posgrado.

Con respecto al nivel educacional de la madre se pudo visualizar que en la escuela privada casi el total de las madres ha concluido sus estudios secundarios y más del 45% tiene títulos terciarios, universitarios o de posgrado. En la escuela pública más del 40% de las madres no ha concluido con sus estudios secundarios y tan sólo un 15% de ellas posee títulos terciarios o universitarios. En función de esto, pudimos observar que el nivel educacional de ambos padres de alumnos de la escuela pública, es inferior al de los padres de los adolescentes de las escuelas privadas.

Con respecto al tipo de trabajo del padre, pudimos distinguir que las categorías de trabajo que presentan mayor frecuencia, en ambos tipos de escuela, son las de Empleados administrativos y vendedores, y Pequeños productores autónomos. A su vez, es posible ver que en la escuela privada hay padres que se encuentran ocupando las categorías más elevadas en la jerarquía de trabajo. Estas son Directores, y Profesionales en función específica, las cuales se encuentran ausentes en la escuela pública. En relación al tipo de trabajo de la madre, en las escuelas privadas las categorías de trabajo que presentan mayor frecuencia de casos son las de Empleados administrativos y vendedores, y Cuadros técnicos y asimilados. En las escuelas públicas la mayor cantidad de madres son amas de casa o se encuentran desocupadas.

Los análisis estadísticos revelaron que las diferencias en función del tipo de escuela, resultan significativas para el nivel educacional de ambos padres, ocupación de la madre y tipo de trabajo del padre y de la madre, confirmando que los sujetos que concurren a la escuela pública provienen de familias que han

alcanzado un nivel educacional menor y que tienen empleos menos especializados y menos remunerados. Por ello podría afirmarse que existen diferencias en cuanto al NSEC en ambos tipos de escuelas y que los alumnos de la escuela pública presentan un menor NSEC (nivel socioeconómico y cultural) que los alumnos de las escuelas privadas analizadas en este estudio.

Una vez establecida la existencia de diferencias en el NSEC de los alumnos de escuelas públicas y privadas, se indagó acerca de la motivación de los mismos para estudiar.

Se pudo establecer que los alumnos de escuelas públicas presentan puntuaciones superiores a las de los alumnos que asisten a escuelas privadas en los diferentes tipos de motivación. De lo cual se desprendería que los alumnos de la escuela pública presentan mayor motivación académica (profunda, de rendimiento o logro y superficial o de evitación al fracaso) y mayor atribución de motivaciones respecto a sus logros escolares (tanto extrínsecas como intrínsecas). Sin embargo, los resultados de los análisis estadísticos permitieron confirmar que las diferencias observadas en la motivación de los alumnos, comparando ambos tipos de instituciones, son significativas tan sólo para la motivación extrínseca. De esta manera, se pudo establecer que los alumnos de la escuela pública atribuyen en mayor medida sus éxitos académicos a causas externas, como el azar, los profesores o las características de la tarea, que a sus propias capacidades. Además, es dable suponer que la tarea se realiza para conseguir un premio o evitar un castigo (algo separable) y no por la satisfacción que le genera al alumno la tarea en sí misma. Por lo que, podría suponerse que los alumnos no se consideran capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cattaneo, Huertas y De la Cruz (2004),

quienes establecen que los estudiantes que provienen de un grupo social con menor poder adquisitivo, tienden más a buscar la evitación de juicios negativos de competencia y muestran más miedo a equivocarse en público, que los de nivel socioeconómico mayor. Debido a ello, evitan enfrentar situaciones novedosas que impliquen desafío o exposición ante los demás. Su motivación hacia el aprendizaje es básicamente extrínseca y se vincula al logro de beneficios externos al aprendizaje como, por ejemplo, la aprobación de los demás, el ascenso social. Muestran, además, una disposición positiva hacia el esfuerzo, dedican tiempo al estudio, manifiestan interés por las tareas académicas y por aprobar las asignaturas. Experimentan, además, cierta ansiedad facilitadora del rendimiento, lo que les permite concentrarse en tareas difíciles y rendir más y mejor cuando se sienten presionados.

Así mismo para el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, deberían considerarse las conclusiones a las que arribó Alonso Tapia (1992) acerca de la motivación para estudiar de los adolescentes de hoy. Para este autor existe una creciente falta de interés, por parte de algunos alumnos, por aprender los contenidos académicos generando falta de atención y de esfuerzo sostenido que va aumentando en la adolescencia. A pesar de contar con habilidades cognitivas para poder estudiar y aprender, no quieren hacerlo; y si lo hacen, manifiestan malestar y aburrimiento, no sostienen mucho el esfuerzo y cualquier cosa resulta más interesante que lo planteado en el ámbito escolar. Su preocupación pasa más por memorizar aquello que les permita aprobar que por aprender los conocimientos que le serán de utilidad en un futuro. Esta falta de motivación puede ser explicada desde variables externas e internas al sujeto. Las primeras, se refieren a una serie de elementos directamente relacionados con la

estructura de la clase (Ames, 1992 en citado en González Cabanach, 1996), como por ejemplo, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc.

De esta manera, en cuanto a la motivación en los adolescentes, es necesario considerar además de la variable NSEC, la particularidad que adquiere la motivación de los adolescentes de hoy. Ellos se encuentran inmersos en una sociedad consumista y globalizada, caracterizada por la fluidez y la instantaneidad. Esto impacta en ellos impidiéndoles la concentración y el esfuerzo sostenido en sus tareas, sobre todo en las académicas.

El análisis de las relaciones del NSEC con la motivación de los alumnos, indicó que en las escuelas privadas, cuanto mejor es el tipo de trabajo del padre, mayor motivación académica y mayores fuentes atribucionales. Esto podría deberse a que los padres que presentan trabajos de mayor jerarquía motivan en mayor medida a sus hijos transmitiéndoles un ideal de progreso, un modelo a seguir relacionado con el esfuerzo y dedicación al estudio. Y de esta manera obtener un trabajo más rentable que les asegure una mejor calidad de vida.

Con respecto a las escuelas públicas, se observó que a menor nivel educacional del padre, mayores son las fuentes atribucionales que utiliza el alumno, es decir, que atribuyen sus logros tanto a causas internas como externas. Con relación al nivel educacional de la madre, se verificó que cuanto menor es, mayores son los niveles de motivación para el estudio y mayor es la atribución interna y externa. Esto permitiría suponer que el menor nivel educacional de la madre, supone que sus hijos sientan mayor motivación para estudiar y tiendan a buscar mayores niveles de recompensa para ello. Podría llegar a inferirse que la

escasa formación de sus madres podría motivar a los hijos a alcanzar mejores logros académicos.

Estos resultados permiten establecer que los niveles educacionales y tipo de trabajo de los progenitores, se relacionarían, parcialmente con la motivación de los estudiantes.

Discriminando los resultados según el tipo de escuela, fue posible observar que las variables que inciden en la motivación de los alumnos, en cada escuela, son diferentes e impactan en la motivación de diferente forma. En el caso de la escuela pública, el menor nivel educacional de los padres es el factor predominante relacionado con la motivación, y en el caso de la escuela privada, el mejor tipo de trabajo del padre es el elemento predominante. De esta manera, se puede ver que el tipo de escuela es un factor importante a tener en cuenta al momento de analizar la motivación de los alumnos. También es posible inferir que se asocia el menor nivel educacional con peores empleos, ya que aquellos alumnos que presentan más motivación tienden a caracterizarse por tener padres con mejores empleos o por tener madres con menor nivel educacional. Las madres con menos educación tenderían a motivar a sus hijos para que estudien más y alcancen niveles superiores a los de ellas y el ejemplo de padres con buenos empleos, también tiende a motivar más a sus hijos para estudiar y obtener mejores empleos

En relación con la asociación entre la motivación y el género (masculino - femenino), y sin considerar el tipo de escuela se puede destacar que las mujeres en todos los tipos de motivación obtienen puntuaciones superiores en relación a los hombres. Sin embargo, la diferencia sólo es significativa en la motivación profunda. Esto quiere decir que las mujeres tienden a presentar mayor Motivación

Profunda, la cual hace referencia a la clásicamente definida como motivación intrínseca. Siguiendo a Ryan y Deci (2000), *la motivación intrínseca*, es la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender. Se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma.

De esta forma, los resultados de este trabajo coinciden con Cerezco y Casanova (2004), citados por Alemán, Trías y Curione (2011), quienes investigaron las diferencias de género en distintas variables cognitivo-motivacionales y el rendimiento en lenguaje y matemáticas. A partir de su estudio con alumnos de educación secundaria, observaron la existencia de diferencias de género en las atribuciones causales, metas académicas y estrategias de aprendizaje significativo. Las mujeres presentaron menores niveles de motivación extrínseca, se responsabilizan más de sus fracasos, utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información y obtuvieron mejor calificación en la asignatura de lenguaje que sus pares varones. Por otro lado, no observaron diferencias de género en las medidas de: autoconcepto académico, motivación intrínseca, atribuciones causales ante los éxitos y rendimiento académico en matemáticas. En este último aspecto, nuestros resultados contradicen dicha investigación.

Relacionando la motivación con el género pero ahora en función del tipo de escuela, se puede ver que las mujeres obtienen puntuaciones mayores en todas las subescalas a excepción de la motivación extrínseca en la escuela privada. Sin embargo, esta diferencia en la motivación extrínseca no resulta significativa, pasando a ocupar su lugar la motivación intrínseca y en relación con ella, la motivación profunda, que está muy cerca de ser significativa.

Al diferenciarse estos resultados de los obtenidos cuando se analizó la motivación sólo en relación al tipo de escuela, podríamos inferir que el tipo de escuela es un factor que se vincula con la motivación, teniendo en cuenta el NSEC, tal como fue explicado al analizar las relaciones entre el NSEC y la motivación.

A partir del análisis de los datos obtenidos en esta investigación y siguiendo la hipótesis formulada, se pudo establecer que el género, el nivel socioeconómico y el tipo de institución educativa, se relacionan con la motivación de los adolescentes para realizar estudios a nivel secundario, en la medida en que el tipo de motivación predominante en las mujeres es diferente al de los hombres, y los factores que resultan determinantes en relación a esto en cada tipo de escuela son diferentes.

Finalmente, es necesario considerar que los resultados y conclusiones mencionados en esta investigación no son generalizables a la totalidad de la población, dado que para constituir la muestra sólo fueron seleccionados cuatro establecimientos educativos, dos públicos y dos privados, de la ciudad de Tres Arroyos. Por otra parte, la cantidad de alumnos encuestados difiere por tipo de escuela y por sexo. Así, debería analizarse si los resultados de esta investigación no difieren al igualar la cantidad de participantes.

Para profundizar estas conclusiones, sería necesario realizar una investigación con una muestra de mayor número de sujetos y verificar la incidencia de otras variables que puedan impactar en la motivación de los adolescentes hacia el estudio secundario. Así mismo, se cree importante llevar a cabo un estudio más idiosincrático de la motivación, es decir, que no sólo considere en ella el impacto

de variables generales sino que además tenga en cuenta la incidencia de las características personales (subjetividad) de cada adolescente.

Por lo tanto, se debe considerar que los resultados y conclusiones obtenidos quedan abiertos a cualquier revisión posterior.

- Ação Educativa et al. (2002): Adolescência. Escolaridade de, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixas escolaridades e baixa renda. São Paulo: Ação Educativa *Revista Ciencia Psicológica Scielo*. Recuperado el 17 de noviembre de 2012, de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-362004000200004&script=sci_arttext>
- Alemán, M.J.; Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Revista Ciencia Psicológica Scielo*; 5(2); 234-256. Recuperado el 30 de agosto de 2013 de: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-40942011000200004&script=sci_arttext>
- Alonso Tapia, Jesús Motivar en la Adolescencia. Teoría, evaluación e intervención. 1992. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. [Citado el 18 de noviembre de 2012] Disponible en: http://www.iupuebla.com/Licenciatura/Educacion_media/MA_EMS/MA_SAB_PSIC_ADOLESCENTE-determinantes-motivacionales-en-el-aprendizaje-en-el-adolescente_EURIDICE_CURRY.pdf
- Asociación Argentina de Marketing (2009) Índice de Nivel Socio Económico Argentino Principales localidades. Recuperado el 10 de noviembre de 2012 de: http://egal2009.easyplanners.info/area05/5199_Falcon_Vilma_Lilian.pdf.
- Barca Lozano, A. Porto Rioboo, A., Santorum Paz, R., & Barca Enriquez, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: La escala CEAP -48, *Revista de Psicología y Educación*, 1 (2), 103-136.
- Cruz Pérez, A. *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico*. Tesis de grado (Psicología). Universidad Francisco Marroquín, Guatemala. 2004. 52 h.
- Cattaneo, Huertas y De la Cruz ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios Pedagógicos*, N° 30, 2004 pp. 21-37 [Citado el 30 de Mayo 2013] Recuperado

- de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-7052004000100002&script=sci_arttext>
- Dávila León, O. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Centro de Estudios Sociales. *Última Década*, núm. 21, diciembre 2004, pp. 83-104. Chile. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502103>>
- Dimov, M (2000). Adolescencia tiempo de transgresión. Ficha de Cátedra, Facultad de Psicología, UNMP. Ficha 7909.
- Escaño Aguayo, J y Gil de la Serna Leira, M. Documentos para trabajar con familias. Papel de la motivación en el aprendizaje. 2001. Disponible en: <http://apoclam.org/cdprimaria/doc/asesoramiento/estudio/motivacion_y_aprendizaje.pdf>
- Flores Macías, R., Gómez Bastida, J. (2010) Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1); 1-21. Universidad Autónoma de Baja California.
- García Bacete, F y Doménech Betoret, F (2004). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Universidad Jaume I de Castellón.
- García Ripa, María Inés (2005) "Llegar y permanecer en la universidad". Trabajo presentado en 17 el Curso de Doctorado: "Orientación para la carrera. Inicios, funciones y desarrollo". Dentro del Programa: Orientación para la carrera. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Pág. 11-15.
- García Ripa, M. I. La motivación hacia el aprendizaje en la adolescencia y su incidencia en las dificultades de aprendizaje. [Citado el 18 de mayo de 2013] Recuperado de: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/La_motivacion_hacia_el_aprendizaje_en_la_adolescencia_y_su_i.pdf
- González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez y González-Pienda (1996) "Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar", en *Psicothema*, vol. 8, nº 1 Pág. 45-61
- Jiménez Zapata, L (2006) Reflexiones sobre motivación, aprendizaje y comunicación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 17, febrero-abril, pp. 1-7. Fundación Universitaria Católica del Norte. Colombia.
- Maslow, A. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, vol. 50, 1943, pp. 370-396.
- Sánchez, M (2011) *La adolescencia y el malestar en la cultura*. Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología, UNMP. Ficha interna N° 12041.
- Redondo, A. (2000) *Teorías de la motivación*. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología UNMP. Ficha 3651.
- Ryan, R. M. & Decy, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1); 68-78
- Woolfolk, A. *Psicología Educativa* 9ª ed. 2006 [Citado el 5 de mayo de 2013] Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/98037230/Psicologia-Educativa-Anita-e-Woolfolk>