



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Flores, R. y Gómez, J. Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 12, No. 1, 2010

Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos

A Study on the Motivation of Mexican High School Students to Attend High School

Rosa del Carmen Flores Macías
rosadelcarmenf@yahoo.com

Josefina Gómez Bastida
rcfm@servidor.unam.mx

Facultad de Psicología
División de estudios de Posgrado
Universidad Nacional Autónoma de México

Avenida Universidad 3004
Col. Copilco Universidad 04510
Delegación Coyoacán, México, D. F.

(Recibido: 10 de abril de 2007; aceptado para su publicación: 17 de julio de 2008)

Resumen

Los estudios sobre motivación se han enfocado en tres aspectos que son importantes por sus implicaciones educativas: las variables relevantes para valorar la motivación hacia la escuela; las diferencias motivacionales entre estudiantes con diferente rendimiento académico y los cambios en la motivación conforme se avanza en la escuela. Considerando estos aspectos se desarrolló el presente estudio con los objetivos de: diseñar, validar y confiabilizar un instrumento psicométrico para indagar cómo se perciben

diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares típicas de la escuela secundaria mexicana, e identificar si existe una relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, el grado escolar y el sexo. Los resultados indican que el rendimiento académico se relaciona con la forma como se percibe la motivación, que los alumnos cambian su percepción de la motivación en el transcurso de su vida escolar y existen diferencias entre hombre y mujeres sólo en algunos aspectos.

Palabras clave: Motivación del alumno, educación secundaria, rendimiento académico.

Abstract

Motivation studies have focused on three aspects that are important for their educational implications: relevant variables for assessing motivation to attend school; motivational differences between students with different academic performance, and changes in motivation as they advance in school. Considering these aspects, the present study was developed with these objectives: to develop, and to set up the validity and reliability of a psychometric instrument for investigating how people perceive different motivational variables regarding various school activities typical of the Mexican junior high school; and to find out whether there is a relationship between motivational variables and academic achievement, grade level and gender. The results indicate that academic performance is related to the way motivation is perceived, that students change their perception of motivation during their school life, and that boys and girls differ concerning this only in some respects.

Key words: Student motivation, secondary education, academic achievement.

Introducción

Motivar a los estudiantes de secundaria para que se vuelvan aprendices autónomos e interesados en aprender es una meta que la escuela debe perseguir. Para ello es pertinente comprender cómo se manifiesta la motivación de los estudiantes al realizar tareas académicas. En este trabajo se analiza la percepción de la propia motivación en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria y su relación con aspectos que, de acuerdo con la literatura especializada, influyen en ella.

La motivación hacia la actividad escolar se ha enfocado en tres aspectos que son importantes por sus implicaciones educativas: las variables que influyen en la motivación hacia la escuela; el cambio de la motivación en el transcurso de la vida escolar y las diferencias en la motivación entre estudiantes con rendimiento académico diferente.

I. Variables que Influyen en la motivación hacia la escuela

Al estudiar la motivación se han considerado diferentes constructos. 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. Entender con mayor claridad cómo funciona cada una ha llevado necesariamente a considerar las otras (Murphy y Alexander, 2000).

a) Percepción de autoeficacia. Bandura (1997) 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 aun 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).

b) Atribuciones. Weiner (1985, 1992) 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).

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.

Se han propuesto básicamente dos tipos de metas, las de maestría y las de desempeño: las metas de maestría favorecen la aparición de procesos cognoscitivos complejos que repercuten en un mejor aprendizaje, el logro de la autonomía cognoscitiva y la aparición de reacciones afectivas positivas en la realización de las tareas; de aquí que se considere que tienen un valor intrínseco (Ames, 1992; Covington, 2000; Pintrich y Schunk, 2002).

Las metas de desempeño favorecen la aparición de procesos cognoscitivos simples, pueden implicar la aproximación a la tarea si es sencilla y favorece el alcanzar un beneficio o la evitación si la tarea es desafiante y una realización incorrecta provoca críticas o juicios negativos, de aquí que se considere que estas metas poseen un valor extrínseco (Elliot y Church, 1997).

II. La motivación en el transcurso de la vida escolar

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. Conforme pasa de año, el estudiantado muestra mayor interés en metas de desempeño dirigidas a la obtención de beneficios como una calificación aprobatoria y una menor preocupación por las metas dirigidas al aprendizaje (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997; Roeser y Eccles, 1998). Igualmente, se ha observado que al llegar a la adolescencia los estudiantes muestran una menor motivación intrínseca (metas de maestría) y una mayor extrínseca (metas relacionadas con el desempeño), en relación con la escuela (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005).

Del mismo modo, el cambio de primaria a 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). 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).

III. Motivación y rendimiento académico

El ambiente social y las demandas educativas de la escuela influyen de forma diferenciada en cada estudiante. El principal factor 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; 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.

Los estudios (Wentzel y Wigfield, 1998; Rao; Kopal, Lebarico y Kolenc, 2005; Covington, 2000; Schiltz, 2004; Flores, Stevens y Lo, 2005) indican que el rendimiento académico se relaciona con la disposición del estudiantado hacia las actividades escolares. Aquellos con alto rendimiento sustentan su aprendizaje en estrategias cognoscitivas más complejas, son más autónomos en sus actividades académicas, perciben que son competentes para tener éxito en la escuela, sus metas están más enfocadas en desarrollar nuevos conocimientos, perciben mayor control sobre las situaciones de aprendizaje y manejan de forma adecuada situaciones de estrés derivadas de las obligaciones escolares.

En cambio, los estudiantes con bajo rendimiento académico basan su aprendizaje en estrategias y conocimientos pobremente desarrollados, muestran una mayor dependencia al aprender, un menor interés por desarrollar nuevos conocimientos, una percepción pobre de sí mismos como aprendices, y se les dificulta manejar situaciones de estrés.

Los antecedentes hasta aquí presentados ofrecen información importante para analizar la situación de los estudiantes de secundaria en México. Sin embargo, en forma particular no se ha indagado cómo estas variables se manifiestan en actividades en torno a las cuales giran las demandas de la escuela secundaria mexicana, como son: hacer la tarea, estudiar y presentar exámenes.

Tampoco contamos con información sobre cómo se manifiesta la motivación de los estudiantes mexicanos dependiendo de su rendimiento académico o su grado escolar, datos que permitirían identificar situaciones motivantes en el aula. Por estas razones el presente estudio se desarrolló con los objetivos de: (1) Diseñar, validar y confiabilizar un instrumento para indagar cómo los estudiantes de secundaria perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares; (2) identificar si existe una relación entre las variables motivacionales, el rendimiento académico y el grado escolar.

IV. Método

Se trata de un estudio transversal en el que se empleó un diseño transeccional correlacional (García, 2009). Participaron estudiantes de secundaria de cuatro escuelas públicas (dos matutinas y dos vespertinas) del sur de la Ciudad de

México, ubicadas en una zona cuya población se ubica mayoritariamente en los niveles socioeconómicos medio bajo y bajo.

La selección de estudiantes se hizo con un muestreo intencional no aleatorio, participaron los grupos que las escuelas asignaron, para ello se respetó, en la medida de lo posible, el criterio de mantener equilibrada la muestra por rendimiento académico, grado y sexo (ver Tabla I).

Tabla I. Conformación de la muestra

Turno	Sexo		Grado Escolar			Rendimiento		
	M	H	1º	2º	3º	Bajo	Medio	Alto
Escuela 1 Matutina	44	47	31	28	32	32	47	12
Escuela 2 Vespertina	54	49	35	33	35	45	19	39
Escuela 3 Vespertina	109	131	94	77	69	71	116	53
Escuela 4 Matutina	132	107	86	73	80	67	107	65
Total	339	334	247	211	216	215	290	169

Se desarrolló el instrumento *Motivación hacia actividades académicas*, el cual incluye reactivos relacionados con autoeficacia, atribución externa, atribución interna y motivación de logro (metas de maestría y metas de desempeño). Se empleó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. El puntaje más alto corresponde a “muy parecido a mí” y el más bajo a “nada parecido a mí”.

La versión inicial se validó mediante juicio de expertos y se piloteó con una muestra de estudiantes de bajo rendimiento. La versión final se aplicó a finales de mayo, cuando ya se cuenta con una aproximación cercana del promedio final de cada estudiante. La aplicación fue anónima. Se realizó en horario escolar en el espacio y tiempo asignado por las escuelas, este último sin un límite definido.

V. Resultados

5.1 Propiedades del instrumento motivación hacia actividades académicas.

Después de eliminar los reactivos que disminuían la consistencia interna global del instrumento se obtuvo un índice Alpha de Cronbach de 0.88. El análisis factorial (rotación Varimax con normalización Kaiser) identificó nueve subescalas (ver Anexo 1) cuyos reactivos, en general, mostraron cargas factoriales superiores a 0.60. A continuación se describen dichos reactivos indicando su número y la varianza explicada.

1) *Autoeficacia*: Es la percepción del estudiante sobre su capacidad para llevar a cabo actividades escolares ($r = 7$; $R^2 = 43.4\%$).

2) *Aprendizaje*: Pertenece a la motivación de logro, es una meta de maestría relacionada con la importancia y deseo de lograr un aprendizaje, como resultado de las actividades escolares ($r = 6$; $R^2 = 48.1\%$).

3) *Juicio social*: Pertenece a la motivación de logro, es una meta de desempeño relacionada con la preocupación por el reconocimiento y opinión de los demás al cumplir con actividades escolares ($r = 7$; $R^2 = 25.3\%$).

4) *Calificaciones*: Pertenece a la motivación de logro, es una meta de desempeño relacionada con la calificación que pueda obtenerse por realizar actividades escolares ($r = 5$; $R^2 = 19.8\%$).

5) *Habilidad*: Es una atribución interna no controlable, para considerar qué éxitos y fracasos en las actividades escolares dependen de una habilidad inmutable ($r = 7$; $R^2 = 24.6\%$).

6) *Esfuerzo*: Es una atribución interna controlable, para explicar éxitos y fracasos en actividades escolares dependiendo del esfuerzo al realizarlas ($r = 7$; $R^2 = 16.6\%$).

7) *Suerte-maestro*: Es una atribución externa no controlable, para considerar que éxitos y fracasos en actividades escolares dependen de la suerte y del maestro ($r = 9$; $R^2 = 22.8\%$).

8) *Maestro*: Es una atribución externa no controlable, para considerar que los resultados obtenidos en las actividades escolares dependen del maestro ($r = 4$; $R^2 = 10.8\%$).

9) *Dificultad de la tarea*: Es una atribución externa no controlable, para considerar que éxitos y fracasos se deben a la dificultad de la tarea ($r = 4$; $R^2 = 14.9\%$).

La exploración inicial de los datos (prueba Kolmogorov-Smirnov) indicó que ninguna de las subescalas se ajustaban a una distribución normal, por lo que para su análisis se empleó estadística no paramétrica.

En la Tabla II se muestra la consistencia interna (Alpha de Cronbach) de las subescalas y su estadística descriptiva. Las subescalas aprendizaje, autoeficacia, aprendizaje, calificaciones, habilidad y esfuerzo presentan un sesgo negativo, en ellas las repuestas se cargan hacia la opción "parecido a mí". Las escalas juicio social, suerte-maestro, maestro y dificultad presentan un sesgo positivo, en ellas las respuestas se cargan hacia la opción "poco parecido a mí".

Tabla II. Estadística descriptiva y confiabilidad de las subescalas

Subescalas	Mín	Máx	Media	Desv. est.	Asimetría/sesgo	Curtosis	Confiabilidad
Autoeficacia	12.00	30.00	24.52	4.10	-0.57	-0.16	0.70
Aprendizaje	6.00	30.00	21.24	5.20	-0.36	-0.56	0.77
Juicio social	6.00	28.00	11.65	5.48	0.84	-0.25	0.81
Calificaciones	5.00	25.00	15.64	5.06	-0.18	-0.82	0.78
Habilidad	7.00	35.00	24.29	6.79	-0.60	-0.21	0.84
Esfuerzo	15.00	35.00	29.80	4.30	-0.59	-0.34	0.69
Suerte- maestro	9.00	40.00	17.54	7.41	0.82	-0.26	0.86
Maestro	3.00	19.00	7.74	3.55	0.85	0.08	0.72
Dificultad	6.00	30.00	15.94	5.75	0.04	-0.88	0.73

Para determinar la congruencia conceptual del instrumento y los vínculos entre subescalas se analizaron sus correlaciones con el coeficiente de Spearman (ver Tabla III). Aprendizaje (meta de maestría) correlaciona con autoeficacia. Esfuerzo (atribución interna controlable) correlaciona con aprendizaje y autoeficacia, y moderadamente con habilidad. Suerte-maestro (atribución externa) correlaciona con calificaciones y juicio social (metas de desempeño). Maestro (atribución externa no controlable) con juicio social, calificaciones y suerte-maestro. Dificultad de la tarea (atribución externa) muestra una correlación moderada con juicio social y calificaciones y con suerte-maestro, y maestro.

Las subescalas suerte-maestro, maestro y dificultad correlacionan entre sí. Todas estas correlaciones son congruentes con la definición conceptual y con la literatura especializada.

Tabla III. Correlaciones entre las subescalas

Subescalas	Autoeficacia	Aprendizaje	Calificaciones	Juicio Social	Habilidad	Esfuerzo	Suerte- maestro	Maestro	Dificultad
Autoeficacia	1.000								
Aprendizaje	0.491**	1.000							
Juicio social	-0.153**	-0.056	1.000						
Calificaciones	0.016	-0.243**	0.260**	1.000					
Habilidad	0.278**	0.162**	0.180**	0.228**	1.000				
Esfuerzo	0.610**	0.360**	-0.192**	0.103**	0.330**	1.000			
Suerte-maestro	-0.294**	-0.212**	0.643**	0.369**	0.144**	-0.339**	1.000		
Maestro	-0.245**	-0.180**	0.516**	0.300**	0.136**	-0.260**	0.732**	1.000	
Dificultad	-0.107**	-0.165**	0.445**	0.428**	0.273**	-0.065	0.659**	0.531	1.000

*La correlación es significativa en el nivel 0.012 (2-colas).

5.2 Motivación y rendimiento académico

Para identificar los grupos se consideraron los siguientes rangos de calificación: *bajo rendimiento*, 5 a 6.9; *rendimiento medio*, 7 a 8.5; *alto rendimiento*, 8.6 a 10. No se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, por lo que se reportan juntos (ver Tabla IV).

Tabla IV. Distribución de las variables en los grupos de hombres y mujeres formados de acuerdo con el rendimiento escolar

Rendimiento ^a		Autoeficacia ^{***}	Aprendizaje ^{***}	Juicio social ^{***}	Calificaciones ^{***}	Habilidad	Esfuerzo ^{***}	Suerte maestro ^{***}	Maestro ^{***}	Dificultad ^{***}
Bajo N=215	Media	23.4	19.5	12.9	16.7	24.7	28.9	20.6	9.1	17.9
	Mediana	24.0	20.0	12.0	17.0	25.0	29.0	19.0	9.0	19.0
	Desv. estándar	4.2	4.9	5.8	4.7	6.0	4.2	7.9	4.0	5.2
Medio N=289	Media	24.6	21.2	11.7	15.5	23.9	29.8	17.1	7.4	15.7
	Mediana	25.0	22.0	11.0	16.0	26.0	31.0	15.0	7.0	16.0
	Desv. Estándar	4.0	5.0	5.4	5.2	7.2	4.3	6.9	3.1	5.7
Alto N=169	Media	26.0	23.6	10.0	14.5	24.5	31.0	14.3	6.5	13.8
	Mediana	27.0	25.0	8.0	15.0	25.0	32.0	12.0	6.0	13.0
	Desv. Estándar	3.8	4.9	4.8	4.9	7.1	4.1	5.7	3.1	5.6
Total N=673	Media	24.5	21.3	11.6	15.6	24.3	29.8	17.5	7.7	15.9
	Mediana	25.0	22.0	10.0	16.0	25.0	30.0	16.0	7.0	16.0
	Desv. estándar	4.1	5.2	5.5	5.1	6.8	4.3	7.4	3.5	5.7

***p < .001

Nota: Se resaltan las variables en las que sí existen diferencias entre los grupos y se indica el nivel de significancia.

Se encuentra que a mayor rendimiento, mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por el aprendizaje (meta de maestría) y se cree que el esfuerzo (atribución interna) es central para lograr el éxito y evitar el fracaso.

En contraste, cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones (metas de desempeño), menor credibilidad en el esfuerzo y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben al maestro, la suerte o la dificultad de la tarea (atribuciones externas).

La subescala habilidad no presentó diferencias significativas, lo que indica que en general los estudiantes consideran que el éxito o fracaso en la escuela depende de una característica interna inmutable y fuera de su control.

5.3 Motivación y grado escolar

Se identificaron las diferencias en la motivación en función del grado cursado. Comparando hombres y mujeres se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p = <0.03$).

En los tres grados escolares los hombres muestran mayor tendencia a atribuir éxitos o fracasos a la variable suerte-maestro y a plantearse metas relacionadas con el juicio social; mientras que las mujeres de tercero muestran mayor tendencia a atribuir éxitos o fracasos a su esfuerzo. Tomando en consideración estas diferencias se analizaron por separado ambos sexos.

En el grupo de los hombres (ver Tabla V) se encontraron diferencias significativas dependiendo del grado escolar en las subescalas: aprendizaje, calificaciones, suerte-maestro, maestro y dificultad de la tarea.

Tabla V. Distribución de las variables en los grupos de hombres formados de acuerdo con el grado escolar que cursan

Grado^a		Autoeficacia	Aprendizaje**	Juicio social	Calificaciones**	Habilidad**	Esfuerzo	Suerte maestro*	Maestro***	Dificultad***
Primero N=246	Media	24.8	22.0	11.4	15.0	23.6	30.1	16.7	7.0	14.7
	Mediana	25.0	22.0	10.0	15.0	25.0	31.0	15.0	6.0	15.0
	Desv. estándar	4.2	5.2	5.5	5.2	7.2	4.4	6.6	3.2	5.8
Segundo N=211	Media	24.3	21.1	11.8	15.3	24.0	29.2	17.5	8.0	16.4
	Mediana	25.0	22.0	10.0	15.0	25.0	30.0	15.0	7.0	16.0
	Desv. Estándar	4.3	5.3	5.6	5.3	6.6	4.6	7.9	3.9	5.8
Tercero N=216	Media	24.5	20.5	11.7	16.6	25.4	30.1	18.5	8.3	16.9
	Mediana	25.0	21.0	10.0	17.0	27.0	30.0	17.0	8.0	17.5
	Desv. Estándar	3.8	4.9	5.4	4.6	6.3	3.7	7.5	3.5	5.4
Total	Media	24.5	21.3	11.6	15.6	24.3	29.8	17.5	7.7	15.9
	Mediana	25.0	22.0	10.0	16.0	25.0	30.0	16.0	7.0	16.0
	Desv. estándar	4.1	5.2	5.5	5.1	6.8	4.3	7.4	3.5	5.7

*p< .05 ; **p< .01; ***p< .001

Nota: Se resaltan las variables en las que sí existen diferencias entre los grupos y se indica el nivel de significancia.

Considerando que estas diferencias pudieran acentuarse o ser menores si se comparaban los estudiantes de un grado en específico con alguno de los otros dos, se hizo un análisis por pares (prueba U de Mann-Whitney). Los contrastes más marcados se encontraron entre los estudiantes de primero y tercero, difieren en todas las subescalas ($p < 0.05$) a excepción de autoeficacia y esfuerzo.

La comparación entre los estudiantes de segundo y tercero indica que no hay diferencias significativas entre estos grupos, mientras que la comparación entre primero y segundo indica diferencias sólo para la subescala de dificultad, siendo mayor en los de segundo.

En el grupo de las mujeres también hay cambios en el transcurso de la secundaria (ver Tabla VI), se encontraron diferencias significativas para las subescalas: calificaciones, esfuerzo, maestro y dificultad.

Tabla VI. Distribución de las variables en los grupos de mujeres formados de acuerdo con el grado cursado

Grado^a		Autoeficacia	Aprendizaje	Juicio social	Calificaciones*	Habilidad	Esfuerzo*	Suerte maestro	Maestro***	Dificultad*
Primero N=113	Media	25.0	21.8	10.6	14.6	23.7	30.7	15.6	6.3	14.9
	Mediana	26.0	23.0	9.0	15.0	24.0	32.0	14.0	6.0	15.0
	Desv. estándar	4.0	5.5	5.2	5.1	7.3	4.2	6.1	2.7	5.5
Segundo N=107	Media	23.7	21.0	10.5	14.9	23.8	29.4	16.0	7.4	16.0
	Mediana	24.0	22.0	9.0	15.0	25.0	30.0	13.0	7.0	15.0
	Desv. Estándar	4.4	5.5	4.9	5.3	6.7	4.4	7.4	3.4	5.7
Tercero N=119	Media	24.9	20.8	10.3	16.3	25.2	30.8	16.8	7.6	16.7
	Mediana	25.0	22.0	9.0	16.0	26.0	31.0	15.0	8.0	17.0
	Desv. Estándar	3.6	5.0	4.7	4.6	6.4	3.6	6.4	3.0	5.4
Total N=339	Media	24.5	21.2	10.5	15.3	24.2	30.3	16.2	7.1	15.9
	Mediana	25.0	22.0	9.0	15.0	26.0	31.0	14.0	6.0	16.0
	Desv. estándar	4.0	5.3	4.9	5.0	6.8	4.1	6.6	3.1	5.6

*p< .05 ; ***p< .001

Nota: Se resaltan las variables en las que sí existen diferencias entre los grupos y se indica el nivel de significancia.

Siguiendo la misma lógica que con el grupo de hombres, se hizo una comparación por pares (prueba U de Mann-Whitney) y se encontraron las siguientes diferencias ($p < 0.05$): las mujeres de tercero dirigen más sus metas a las calificaciones (meta de desempeño) y las de primero menos. Las mujeres de tercero y segundo atribuyen más sus éxitos y fracasos al maestro, las de tercero también los atribuyen a la dificultad de la tarea, ambas atribuciones son menores en las mujeres de primero.

Las mujeres de primero y tercero, a diferencia de las de segundo, atribuyen más sus éxitos y fracasos al esfuerzo invertido, y las mujeres de segundo se perciben menos autoeficaces que las de primero y tercero.

VI. Conclusiones

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). La perspectiva ofrecida por los estudiantes que participaron en el estudio muestra diferentes aspectos que merecen ser considerados.

Primero, los resultados indican que no es apropiado hablar de la motivación como un estado existente o inexistente, lo adecuado es reconocer que, sin 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.

En segundo lugar, se puso de manifiesto la importancia de analizar cómo el rendimiento académico se relaciona con la forma en que se participa en las actividades escolares: la mayoría de los alumnos hace la tarea, estudia o presenta exámenes, pero la huella que dejen estas actividades en su motivación es muy diferente (ver Figura 2).



Figura 2. Diferencias en motivación dependiendo del rendimiento académico

Los alumnos de alto rendimiento muestran una motivación orientada a la autonomía en el aprendizaje, caracterizada por una elevada percepción de autoeficacia, metas de maestría y atribuciones internas controlables. En contraste los de bajo rendimiento muestran una motivación orientada hacia la dependencia en el aprendizaje, caracterizada por metas de desempeño, atribuciones no controlables y una baja percepción de autoeficacia.

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).

Si los estudiantes dan menos peso al valor del aprendizaje que pueden lograr con las actividades, entonces es importante resaltar cómo favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas o la comprensión de los contenidos escolares (Covington, 2000, Pintrich y Schunk, 2002). Si consideran que sus logros o fracasos en las actividades se deben a causa 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 son susceptibles de modificarse.

De igual manera, las modificaciones en la forma de calificar pueden ayudar a que los alumnos se orienten más hacia el aprendizaje. Paris y Ayres (1994) señalan la importancia de promover que los estudiantes examinen sus propios trabajos y analicen el dominio de sus metas de acuerdo con estándares acordes con sus capacidades, y que la calificación se base en información diversa (tareas, trabajos en clase, exámenes, reflexiones personales) que evidencie el aprendizaje.

Si bien la forma de evaluación en la escuela secundaria mexicana considera tres aspectos: tareas, participación en clase y exámenes, sigue privilegiando los aspectos cuantitativos.

Tercero, no obstante sus diferencias, existen regularidades en el transcurso de la vida escolar de hombres y mujeres. De primero a tercero se observa que incrementa el interés en las calificaciones (meta de desempeño). Igualmente, hay una mayor tendencia a atribuir éxitos y fracasos a causas externas, como son la dificultad de la tarea y el maestro. Ambas cosas pueden relacionarse con: deficiencias en las estrategias de aprendizaje, poco interés por las actividades escolares, el cual se hace más notorio conforme se avanza de grado y la presión social por concluir la secundaria.

Es decir, la escuela promueve más una motivación que orienta a la mayoría hacia la dependencia y los distancia de la posibilidad de estar motivados a aprender de manera autónoma y sentirse capaces de lograrlo. Sólo unos cuantos, los de alto rendimiento, lo logran.

Cuarto, se observan diferencias entre hombre y mujeres que deben estudiarse con mayor profundidad en futuros estudios; sin embargo, los resultados encontrados permiten algunas conjeturas. Las diferencias entre sexos podrían explicarse por las expectativas sociales que se tienen en el nivel socioeconómico de la población en la que se realizó el estudio: de los hombres se espera que sigan estudiando para conseguir un mejor trabajo, lo que puede resultar en una mayor preocupación por el juicio social y una tendencia mayor a atribuir éxitos o fracaso a la variable suerte-maestro; mientras que lo que se espera de las mujeres es que sigan estudiando sólo si demuestran que se esfuerzan.

Los investigadores explican la motivación orientada hacia la dependencia y el desinterés en actividades escolares desde diversas perspectivas, entre ellas: se establecen estándares de éxito que sólo una parte de los estudiantes alcanzan adecuadamente (Anderman y Maehr, 1994; Anderman y Midgley, 1997), de manera que disminuye su autoeficacia o simplemente no se modifica; se privilegian prácticas educativas (por ejemplo, dictar apuntes o copiar del pizarrón, escuchar la clase o hacer ejercicios de repetición y práctica) y formas de evaluación (exámenes donde se privilegia la repetición, revisión de apuntes, comportamiento en clase) que no despiertan el interés por aprender (Smith, 2004); predomina una gran preocupación por cubrir el programa y porque los estudiantes pasen los exámenes (Otis, Grouzet, y Pelletier, 2005), circunstancia que lleva a que los alumnos aprendan de manera superficial.

Las creencias de los docentes acerca de la motivación en sus estudiantes son contraproducentes, por ejemplo, consideran que es normal que sólo alcancen el éxito los más aptos y que los estudiantes se perciban menos competentes, pues la demanda de la escuela secundaria es mayor (Spinath y Spinath, 2005).

La escuela puede revertir la orientación hacia la dependencia y el desinterés. Un ejemplo mexicano de prácticas escolares que favorecen la motivación lo dan Aguinada, Salvador y Rueda (2005) al describir la escuela Tatu'utsi Maxakwaxi, una secundaria técnica perteneciente a una comunidad indígena que ha sido notoria por los bajos índices de deserción y por promover que sus estudiantes continúen estudiando. En esta escuela se promueve que los alumnos tomen decisiones y propongan sus propias metas de aprendizaje, que tengan una actitud crítica y proactiva respecto a la forma de mejorar su aprendizaje y, lo más importante, se fortalece entre estudiantes y docentes la colaboración y el sentido de pertenencia a un proyecto educativo común. Las prácticas de esta escuela parecen ser los componentes de una fórmula, simple pero no trivial, para propiciar una motivación hacia la autonomía y el interés por aprender.

Referencias

Aguinada, R., Salvador, C. y Rueda, M. (2005). La experiencia de Tatu'utsi Maxakwaxi un ejemplo de educación secundaria en evolución permanente. En M. Zorrilla (Coord.), *Hacer visibles las buenas prácticas* (pp. 189-212). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Anderman, E. y Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.

Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman and Company.

Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

Elliot, E. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.

Flores, R. C., Stevens, R. y Lo, E. (2005). Entendiendo la motivación de los estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje [disco compacto]. En COMIE, *Memorias del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

García, C. B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: UNAM, Facultad de Psicología-El Manual Moderno.

Kobal G., Lebarico, N. y Kolenc, J. (2005). Relation between self-concept, motivation for education and academic achievement: A Slovenian case. *Pratiques Psychologiques*, 11 (1), 55-68.

Otis, N., Grouzet, F. y Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183.

Mankeliunas, M. (1996). *Psicología de la motivación*. México: Trillas

Meece, J. L. y Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.

Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578

Paris, S. y Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers: With portfolios and authentic assessment. Psychology in the classroom a series on applied educational psychology*. Washington D.C.: American Psychological Association.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Roeser, R. y Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 123-158.

Schiltz, L. (2004). Motivation de performance, destinée scolaire et stratégies d'ajustement. Quelques implications d'une étude longitudinale comparée. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52 (2), 70-77

Smith, L. (2004). Changes in student motivation over the final year of high school. *Journal of Educational Enquiry*, 5 (2), 64-85.

Spinath, B. y Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.

Weiner, B. (1992). Metaphors in motivation an attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wentzel, K. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.

Anexo 1. Instrucciones y reactivos clasificados por subescalas. Al aplicar el instrumento los reactivos se mezclaron.

Instrucciones: *Aquí te presentamos una serie de oraciones que los estudiantes emplean al hablar de la escuela. Lee con mucha atención cada una de las oraciones y traza una (X) en el cuadro que más se acerca a tu forma de ser. Para practicar, lee los siguientes ejemplos y analiza que significa la (X). Si tienes alguna duda pregunta al instructor. Recuerda que tus respuestas son anónimas y no cuentan en tus calificaciones, la información que nos proporcionas nos será de gran utilidad para conocer cómo piensan los estudiantes y así poder ayudarlos a estudiar y aprender.*

Reactivos clasificados por subescalas

AUTOEFICACIA
Me siento capaz de hacer mis tareas bien
Me siento capaz de hacer la mayoría de mis tareas
Me siento capaz de resolver mis exámenes para pasarlos
Me siento capaz de resolver un examen extraordinario para aprobarlo
Me siento capaz de estudiar para pasar mis exámenes
Me siento capaz de estudiar para pasar un examen extraordinario
APRENDIZAJE
Realizo mis tareas porque me interesa saber más sobre el tema de la tarea
Cumplo con la mayoría de mis tareas porque me gusta aprender de ellas
Me gusta resolver exámenes
Estudio para los exámenes porque me gusta aprender el tema de estudio
Estudio para los exámenes extraordinarios porque me interesa aprender
me interesa pasar de año porque quiero aprender nuevas cosas
JUICIO SOCIAL
Cumplo con la mayoría de las tareas porque me importa lo que piensen los demás
Al resolver los exámenes lo que me importa es la opinión de los demás
Al resolver los exámenes extraordinarios lo que me importa es la opinión de los demás
Estudio para los exámenes porque me importa lo que los demás piensan de mí
Estudio para los exámenes extraordinarios porque me importa la opinión de los demás
Me apuro a pasar el año para que los demás piensen bien de mí

CALIFICACIONES
Realizo tareas sólo por la calificación Resuelvo los exámenes extraordinarios solo por la calificación Estudio para los exámenes sólo por la calificación Estudio para los exámenes extraordinarios por la calificación Lo único que me importa al pasar el año escolar, son las calificaciones
HABILIDAD
Que la tarea me salga bien depende de mi habilidad Cumplir con la mayoría de las tareas depende de mi habilidad Pasar o reprobar los exámenes depende de mis habilidades Resolver bien un examen extraordinario depende de mi habilidad Estudiar para un examen depende de mi habilidad Estudiar para aprobar un examen extraordinario depende de mi habilidad Pasar o reprobar el año escolar depende de mi habilidad
ESFUERZO
Que la tarea me salga bien depende de mi esfuerzo Cumplir con la mayoría de las tareas depende de mi esfuerzo Pasar o reprobar un examen, depende de mi esfuerzo Resolver bien un examen extraordinario depende de mi esfuerzo Estudiar para un examen depende de mi esfuerzo Estudiar para aprobar un examen extraordinario depende de mi esfuerzo Pasar o reprobar el año depende de mi esfuerzo durante el año escolar
MAESTRO
Que la tarea me salga bien o mal depende del maestro Aprobar o reprobar el año escolar depende de los maestros Estudiar para mis exámenes depende de los maestros Cumplir con la mayoría de las tareas depende de los maestros

DIFICULTAD DE LA TAREA
Resolver bien o mal mis exámenes extraordinarios depende de lo difícil que sean
Resolver bien o mal mis exámenes extraordinarios es cosa de suerte
Estudiar para los exámenes extraordinarios depende de que tan difíciles sean estos
Resolver bien o mal mis exámenes depende de que tan difíciles sean
Cumplir con la mayoría de las tareas depende de que tan difíciles sean
Aprobar o reprobado el año, depende de lo difícil que éste sea

SUERTE-MAESTRO
Que la tarea me salga bien o mal depende de mi suerte
Cumplir con la mayoría de las tareas depende de que tan difíciles sean
Estudiar bien para los exámenes extraordinarios depende de mi suerte
Estudiar para los exámenes extraordinarios depende de los maestros
Cumplir con la mayoría de las tareas depende de la suerte
Estudiar para un examen depende de la suerte
Resolver bien o mal mis exámenes depende de los maestros
Resolver bien o mal mis exámenes extraordinarios es cosa de suerte
El resolver bien o mal mis exámenes extraordinarios depende de los maestros