



Motivación en el alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia

Motivation in students of secondary education in Galicia

Maria del Mar Rodríguez González*, Carmen Calleja Lameiras*

*Centro de Formación e Recursos

Resumen

El propósito del estudio es conocer en profundidad aspectos relacionados con la motivación de los adolescentes gallegos en el contexto escolar. Se utiliza el cuestionario CMEA (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje) que mide la motivación intrínseca, extrínseca, valor de la tarea, autoeficacia, control y ansiedad. La muestra quedó formada por 500 alumnos que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados del trabajo permiten confirmar que los adolescentes gallegos poseen un buen nivel motivacional y al mismo tiempo presentan variaciones significativas en función de las diferentes variables socioeducativas (*edad, sexo, estudios, y provincia*) del entorno de referencia.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, motivación, metodología cuantitativa, adolescentes.

Abstract

The main objective of the study is to advance, from the point of view of students, in the understanding of the motivational construct in order to assist in the design of programs or measures for the prevention and intervention in improving school performance adapted to the educational contexts. Considering the context and consistent with the approach, is decided to use as a tool for data collection the questionnaire CMEA (questionnaire of motivation and learning strategies) composed of 31 items measuring intrinsic motivation, self-efficacy, self-control, the value of the task and anxiety. The sample was made up of 500 students who are pursuing Compulsory Secondary Education in Galicia. The results of this study allow us to confirm that Galician teenagers have a good motivational level and also presented significant variations depending on the socio-educational variables in the context of reference (age, sex, studies, province).

Keywords: Compulsory Secondary Education, motivation, quantitative methodology, teenagers.

La existencia de motivación entre los estudiantes de educación secundaria es un tema actualmente muy estudiado y el cual nos remite a uno de los principios fundamentales que recoge la nueva ley de educación (LOMCE, 2013), y que se fundamenta en la calidad de la enseñanza. Los distintos estudios sobre el tema se asientan sobre la base de que muchos de los problemas

de aprendizaje son consecuencia de la falta de motivación del alumnado.

En general, se relacionan las distintas dificultades que tienen los alumnos, o bien por una parte con el plano motivacional afectivo o bien por otra, cuya base es de tipo cognitiva y estratégica. De hecho, nos lleva a considerar la necesidad de una defensa de su propia imagen como la principal razón motivacional en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), llevándole incluso a mostrar cierta inseguridad en sus acciones. Estos datos, como ya indicaban Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y Gónzalez-Pienda (2004), apoyan la idea de derivar esfuerzos motivacionales hacia la protección de su imagen y valía personal. De esta forma, existirán razones motivacionales vinculadas al logro (buen trabajo, buena posición social) y las referidas a la defensa de la imagen personal, pero todas ellas confirman que el estar motivados mejoran los diversos mecanismos cognitivos automáticos que se ponen al servicio de una meta (Flores y Gomez, 2010).

Así pues, la inteligencia emocional (en adelante IE) ha despertado una gran expectación en el ámbito de la educación por su potencial como instrumento de mejora del componente socioemocional del alumnado. Las publicaciones existentes sobre la cuestión afirman sobradamente la influencia positiva de la inteligencia emocional en el ámbito escolar, pero presentan la carencia de no gozar de una garantía científica que demostrase, por una parte, el nivel predictivo de la IE y, por otra, su función práctica en diferentes ámbitos de la vida. La investigación en el ámbito de la IE se caracteriza por el caos (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

Así pues en este contexto, con el término motivación se intenta explicar un hecho importante de la conducta humana, si existen varias opciones de actuación, por qué se elige una de ellas y se actúa en función de la misma. Consecuentemente, en este proceso se pueden identificar tres funciones: activar y dar energía a la conducta, lo que explicaría que el sujeto se implique en una tarea o la abandone; dirigir la conducta, razonando por qué se elige una forma de actuación y no otra; y sobre todo, regular la persistencia de una conducta dirigida a metas.

La motivación, poderoso condicionante del aprendizaje, es producto de la emoción, es decir, la emoción motiva la acción y, los resultados de la actividad son efectivos en el orden al logro (emoción positiva) o a la evitación (emoción negativa) de la vivencia correspondiente (Anaya, 2009). A través de

este estudio realizado a adolescentes gallegos que cursan Educación Secundaria Obligatoria, se pretende conocer el nivel motivacional que poseen y la relación que existe entre ambos componentes esenciales de la personalidad del individuo.

Método

Participantes

La muestra es suficientemente extensa (500 adolescentes) y representativa para que los datos de nuestro estudio puedan ser generalizados a la población de referencia. Además, se conforma homogénea y equilibrada en términos generales: a nivel de provincia [La Coruña (98), Lugo (91), Ourense (46), Pontevedra (265)]; en referencia al alumnado [Sexo: mujeres (241), Hombres (259); Edad: 12 años (103), 13 años (138), 14 años (132), 15 años (87), 16 años (40); Estructura familiar: estructurada (335), desestructurada (165)]; y en referencia al centro educativo [Curso: 1º ESO (118), 2º ESO (160), 3º ESO (110), 4º ESO (96); Ciclo: primer ciclo (118), segundo ciclo (382); Estudios realizados: repetidores (117), aprobados (273), con alguna materia suspensa (110)].

Instrumento

Se ha utilizado el cuestionario CMEA (Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje) traducido y adaptado al español a partir del MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Dentro del mismo, solamente se ha manejado la escala de motivación compuesta por 31 ítems que miden la motivación intrínseca, extrínseca, el valor de la tarea, la autoeficacia, el control y la ansiedad. La fiabilidad del cuestionario calculada a través del alpha de Cronbach es de .85 (buena).

Procedimiento

Una vez conocida la muestra y los cuestionarios a utilizar, se procede a entrar en contacto con el equipo directivo y los orientadores de los centros, con el objeto de explicarles la finalidad y alcance de la investigación y proponerles su participación voluntaria. Seguidamente, al manifestar la dirección su consentimiento, se mantuvo una reunión informativa para dar a conocer el estudio y que éstos lo trasladasen a toda la comunidad educativa. Los tutores participaron de forma voluntaria y no remunerada. Paralelamente, se informó a los padres sobre la investigación y se recabó su consentimiento acerca de la participación de sus hijos en el estudio.

Resultados

En un primer análisis descriptivo de los resultados globales obtenidos tras la aplicación del cuestionario acerca de aspectos relacionados con la motivación, los adolescentes gallegos presentan porcentajes similares en las seis subescalas que conforman la escala del cuestionario de motivación CMEA, excepto en la orientación a motivación extrínseca que es la mejor valorada (Figura 1).

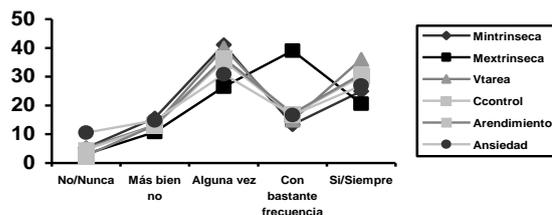


Figura 1. Porcentajes motivacionales del cuestionario CMEA

Seguidamente, para medir el efecto de las metas intrínsecas, metas extrínsecas y valor de la tarea en las variables socioescolares, se analizan las puntuaciones medias, sus desviaciones típicas y el nivel de significatividad (Tabla 1).

Tabla 1.

Medias (\bar{X}), desviaciones típicas (Sx) y análisis de varianza (F) de la motivación intrínseca (MI), extrínseca (ME) y valor de tarea (VT), según: edad, sexo, estudios y provincia

EDAD	MI		ME		VT	
	$\bar{X} \pm Sx$	$F(p)$	$\bar{X} \pm Sx$	$F(p)$	$\bar{X} \pm Sx$	$F(p)$
12 años	20.9±3.4		15.5±2.4		14.5±2.4	
13 años	19.6±3.9	5.79	15.1±2.6	14.05	14.1±2.7	7.09
14 años	18.8±3.8		14.3±3.1		13.2±2.7	
15 años	19.3±3.7	≤.001	14.1±2.9	≤.001	13.5±2.5	≤.001
16 años	18.1±3.7		11.8±2.2		12.2±3.4	
SEXO						
Mujer	19.83±3.6	2.59	14.7±2.8	2.17	14.1±2.5	7.76
Hombre	19.27±4.1	.113	14.3±3.1	.142	13.3±2.9	≤.001
ESTUDIO						
Aprueba	20.21±3.7	11.5	15.4±2.5	32.90	14.1±2.5	10.78
Suspense	19.28±3.6		13.9±2.8		13.6±2.7	
Repite	18.20±4.2		≤.001		13.1±3.3	
PROVINCIA						
A Coruña	19.22±3.9		14.4±3.1		13.3±2.7	
Lugo	18.70±4.3	5.09	13.0±3.2	11.52	12.5±3.2	9.57
Ourense	21.37±3.7	≤.001	15.2±2.7	≤.001	14.8±2.2	≤.001
Pontevedra	19.62±3.6		14.9±2.6		14.0±2.6	

Según los datos obtenidos en las medias, los adolescentes gallegos con mejor orientación a metas intrínsecas, extrínsecas y valor de la tarea tienen 12 años de edad, son mujeres, que nunca ha suspendido ninguna materia, y residen en la provincia de Ourense. Por el contrario, el alumnado con peor orientación a metas intrínsecas, metas extrínsecas y valor de la tarea tiene 16 años, es hombre, repetidor, con ambiente familiar desestructurado, y vive en la provincia de Lugo.

Además, el ANOVA realizado con las variables socioeducativas, evidenció que las variables: edad ($F = 5.79$; $p \leq .001$), los estudios ($F = 11.50$; $p \leq .001$), y provincia ($F = 5.09$; $p \leq .001$), son fuentes significativas de variación con respecto a la orientación a metas intrínsecas; la edad ($F = 14.05$, $p \leq .001$), estudios ($F = 32.90$, $p \leq .001$), y provincia ($F = 11.52$, $p \leq .001$) son fuentes significativas de variación con respecto a la motivación extrínseca; y la edad ($F = 7.09$, $p \leq .001$), sexo ($F = 7.79$, $p \leq .001$), y provincia ($F = 9.57$, $p \leq .001$).

.001), son fuentes significativas de variación con respecto al valor de las tareas.

Los resultados de la prueba Scheffé ponen de manifiesto una probabilidad más elevada de orientación a metas intrínsecas al alumnado de 12 años, que siempre ha aprobado todo, y reside en provincias con menor número de habitantes (Lugo, Ourense); predicen una mejor orientación a metas extrínsecas en los adolescentes de menor edad que tienen buenos expedientes académicos, y residen en poblaciones pequeñas; y finalmente sostienen una probabilidad mayor en la valoración de las tareas el adolescente de edades tempranas (12-13 años), mujer con buen expediente académico, y reside en provincias del interior (menor número de habitantes).

Finalmente, para medir el efecto de la creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento y ansiedad en las variables socioescolares, se analizan las puntuaciones medias, sus desviaciones típicas y el nivel de significatividad (Tabla 2).

Tabla 2.

Medias (\bar{X}), desviaciones típicas (S_x) y análisis de varianza (F) de la creencia de control y autoeficacia, autoeficacia para el rendimiento y ansiedad, atendiendo a: edad, sexo, estudios y provincia

	CA		AR		A	
	$\bar{X} \pm S_x$	$F(p)$	$\bar{X} \pm S_x$	$F(p)$	$\bar{X} \pm S_x$	$F(p)$
EDAD						
12 años	21.4±3.2		18.5±2.6		20.4±4.3	
13 años	20.5±3.6	2.96	17.5±3.3	5.61	19.6±4.4	3.35
14 años	20.6±3.9		16.9±3.4		19.2±4.8	
15 años	19.8±4.1	.013	16.8±3.6	≤.001	19.3±3.8	.016
16 años	19.3±5.0		16.1±4.3		17.4±5.4	
SEXO						
Mujer	20.5±3.6	1.84	17.5±3.4	1.19	20.2±4.5	12.21
Hombre	20.4±4.1	.771	17.2±3.5	.274	18.7±4.5	.018
ESTUDIOS						
Aprueba	21.5±3.3		18.5±2.9		20.1±4.3	
suspense	19.7±3.8	3.40	16.3±3.0	4.73	19.7±4.4	11.47
Repite	18.9±4.4		15.5±3.7		17.7±4.9	
PROVINCIA						
A Coruña	20.4±3.9		17.0±3.2		19.8±4.3	
Lugo	19.0±4.4	6.50	16.1±3.7	8.10	18.6±4.6	2.54
Ourense	21.4±3.1		18.6±3.1		19.1±4.5	
Pontev.	20.8±3.6	≤.001	17.7±3.3	≤.001	19.6±4.6	.206

Según los datos obtenidos de las medias, el adolescente gallego con mayor control y autoeficacia, autoeficacia para el rendimiento y ansiedad, tiene 12 años, es mujer, aprueba todo, y vive en la provincia de La Coruña (control y autoeficacia, ansiedad), y en Ourense (autoeficacia para el rendimiento). Por el contrario, el alumnado con menor control y autoeficacia tiene 16 años, es hombre, repetidor, y reside en la provincia de Lugo.

El ANOVA realizado para las variables socioescolares evidenció que la edad ($F = 2.96$; $p = .013$), estudios ($F = 23.40$; $p \leq .001$), y provincia ($F = 6.50$; $p \leq .001$), son fuentes significativas de variación con respecto al control y autoeficacia; la edad ($F = 5.61$; $p \leq .001$), estudios ($F = 41.73$; $p \leq .001$), y provincia ($F = 8.10$; $p \leq .001$), son fuentes significativas de variación con respecto a la autoeficacia para el rendimiento; y la edad ($F = 3.35$; $p = .016$), el sexo ($F = 12.21$; $p = .018$),

y los estudios ($F = 11.47$; $p \leq .001$), son fuentes significativas de variación con respecto a la ansiedad.

Los resultados de la prueba Scheffé muestran una mejor probabilidad en las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje en los jóvenes de 12 años, con buenos expedientes académicos, y viven en provincias del interior (menor número de habitantes); mayor motivación en la autoeficacia para el rendimiento en el alumnado de menor edad que nunca ha repetido y vive en provincias con menor número de habitantes; y una menor ansiedad en el alumnado de edades más bajas, mujeres y que siempre ha aprobado.

Discusión

Los resultados de este trabajo permiten confirmar el hecho, los adolescentes gallegos poseen un buen nivel motivacional (*si/siempre: 28,9%*) y al mismo tiempo presentan variaciones significativas en función de las diferentes variables socioeducativas (*edad, estudios, provincia*) del contexto de referencia. Destaca aquí, una mejor motivación extrínseca en los adolescentes gallegos, lo que permite inferir en el alumnado de educación secundaria obligatoria una mayor preocupación por su valoración personal (*Sacar buenas notas en las asignaturas es la más importante para mí en este momento*) y social (*Quiero ir bien en las asignaturas porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mis profesores u otras personas*). Además, se puede constatar mayores valoraciones en las afirmaciones centradas en la preocupación de la imagen personal que proyecta (*Lo más importante para mí ahora es mejorar mi expediente, así que mi preocupación principal es sacar buenas notas*), y las peores para las encaminadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (*Me gustan los contenidos de las asignaturas*).

Ello puede derivarse, de los resultados similares en las respuestas en las subescalas motivacionales de metas intrínsecas, valor de las tareas, creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento, y ansiedad, encaminados al procesamiento estratégico y la autoregulación, difiriendo en la subescala de metas extrínsecas. Estos resultados están en la línea de lo encontrado por Harachiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002).

De hecho, los resultados de este trabajo, nos llevan a considerar la necesidad de una defensa de su propia imagen como la principal razón motivacional en el alumnado de ESO (*Creo que obtendré muy buena nota en las asignaturas de este curso*), llevándole incluso a mostrar cierta inseguridad en sus acciones (*Cuando hago un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros*). Estos datos, como ya indicaban Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda (2004), apoyan la idea de derivar esfuerzos motivacionales hacia la protección de su imagen y valía personal.

Por otra parte, si entendemos la motivación adolescente como un proceso de gestión de múltiples factores que pueden converger en la misma o diferentes direcciones, nuestros datos apuntan en una misma

dirección motivacional en las distintas subescalas utilizadas (metas intrínsecas, metas extrínsecas, valor de la tarea, creencia de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento, y ansiedad) hacia un mejor rendimiento (Wolters, 2004).

Estos datos transversales constatan una bajada progresiva de motivación según avanzan cursos en la etapa de educación secundaria (pérdida de motivación con el paso del primer al segundo ciclo de la ESO), sosteniendo además que el sexo femenino posee mayor motivación que sus homólogos masculinos (Printich, 2000). De hecho, el ANOVA utilizado, donde se fuerza la diferenciación en base a los niveles de las variables socioescolares, sostiene la edad y el sexo como fuentes significativas de variación, confirmándose a través de SCHEFFÉ la existencia de razones sólidas para sustentar mayores niveles de motivación en adolescentes de menor edad (12 años con respecto a los de 14, 15 y 16 años), y de sexo femenino.

De esta forma, existirán razones motivacionales vinculadas al logro (buen trabajo, buena posición social) y las referidas a la defensa de la imagen personal, pero todas ellas confirman que el estar motivados mejoran los diversos mecanismos cognitivos automáticos que se ponen al servicio de una meta.

Referencias bibliográficas

- Anaya, D. (2009). *Bases del Aprendizaje y Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1).<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 638-645.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 de 10 de diciembre de 2013, p. 97858-97921.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), pp. 503-517.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 544-555.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16(4), pp. 626-632.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 236-250.