



Universidad Abierta Interamericana

**Motivaciones Académicas en alumnos de 5to año (2 Polimodal)
y 6to año (3 Polimodal) de Secundaria de Escuelas Públicas y
Privadas y su relación con la Autoestima**

Tesista: Ferola, María Soledad

Tutor: Dr. De Ortúzar, Gabriel

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Fecha: 18 de Diciembre del 2012



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

El Dr. De Ortúzar, Gabriel, considera que el siguiente trabajo titulado **Motivaciones Académicas en Alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de Escuelas Públicas y Privadas y su relación con la Autoestima**, presentada por **Ferola María Soledad**, es adecuada para la defensa ante el Jurado.

de ORTUZAR, Gabriel

Lomas de Zamora, Diciembre de 2012.



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Defensa de Tesis

Dictamen _____

Nota _____

Jurados

Fecha _____

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento a mi Director de Tesis Dr. Gabriel de Ortúzar por su dedicación profesional y confianza depositada para la realización de la tesis.

Al personal de la biblioteca de la sede de Lomas de Zamora a Alberto Salas y a Débora Goldstern.

A todos los directivos, profesores y alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de las escuelas públicas y privadas de Lomas de Zamora, sobre todo por la buena predisposición.

A mis padres y mis hermanos por acompañarme en esta carrera brindándome día a día su amor y contención.

PRESENTACIÓN

En la siguiente investigación se abordará las motivaciones académicas en alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de Secundaria de escuelas públicas y privadas y su relación con la autoestima.

Esta organizada en siete capítulos, en el primer capítulo se presenta la introducción, abordando el planteamiento del problema, la relevancia y justificación. En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico y el estado actual del arte. En el tercer capítulo se detalla el procedimiento. En el cuarto capítulo, se explicita los aspectos metodológicos, tipo de estudio, universo, población, muestra, operacionalización de las variables, instrumentos utilizados. En el quinto capítulo se describen los resultados de esta investigación. En el sexto se presenta la discusión y en el séptimo las conclusiones del trabajo.

ÍNDICE

ÍNDICE

RESUMEN.....	11
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	
I.I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
I.II RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN.....	15
I.III OBJETIVOS GENERALES	15
I.IV OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
I.V HIPÓTESIS	17
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
II.I MOTIVACIÓN.....	19
DEFINICIÓN	19
II.II NATURALEZA DE LA MOTIVACIÓN.....	19
II.III MOTIVACIONES ACADÉMICAS.....	20
II.IV MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	21
II.V TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	24
II.V.I Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas	29
II.V.II Teoría de la Evaluación Cognitiva	33
II.V.III Teoría de la Organización Organísmica	33
II.V.IV Teoría de las Orientaciones de Causalidad	35
II.VI MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y DE LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	37
II.VII AUTOESTIMA.....	44
CONCEPTO.....	44
II.VII.I AUTOESTIMA ALTA, FACTORES VINCULADOS Y SUS CARACTERÍSTICAS.....	47
II.VII.II AUTOESTIMA NORMAL	48

I.VII.II AUTOESTIMA BAJA Y SUS CARACTERISTICAS	48
I.VIII LA INFLUENCIA DE OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS	48
II.IX NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS.....	49
III ESTADO ACTUAL DEL ARTE	52
CAPÍTULO III: PROCEDIMIENTO	59
CAPÍTULO IV: ASPECTOS METODOLÓGICOS	
IV.I TIPO DE INVESTIGACIÓN	62
IV.II DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES.....	62
IV.III UNIVERSO	64
IV.IV MUESTRA	64
IV.IV.I Criterios de Inclusión.....	65
IV.IV.II Criterios de Exclusión	65
IV.V FUENTES	66
IV.VI INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	66
IV.VII SISTEMATIZACIÓN	67
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	69
V.I DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	69
CAPÍTULO VI: DISCUSIONES.....	92
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA.....	98

ANEXOS.....	113
ANEXO 1	
ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA	115
ANEXO 2	
ESCALA DE AUTOESTIMA.....	119
ANEXO 3	
RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA.....	121

RESUMEN

RESUMEN

Los alumnos muchas veces no están interesados en aprender, piensan que es una pérdida de tiempo, generándose una falta de motivación e interés por lo que la escuela puede ofrecerles.

Los objetivos principales fueron, explorar y describir las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas, comparar las motivaciones académicas de los alumnos 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas con la autoestima y comparar la motivación y la autoestima en los estudiantes de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas con las variables de género, edad y nivel educativo de los padres.

El tipo de investigación se considera básica. La estrategia teórico metodológica será cuantitativa. Su alcance será exploratorio, descriptivo-comparativo. La secuencia temporal será transversal (octubre 2011-diciembre 2011), el diseño de investigación será de tipo no experimental. La muestra estuvo conformada por 200 alumnos de escuelas secundaria de la Provincia de Buenos Aires del sur del conurbano bonaerense. Se utilizaron la Escala de Motivación Académica de Vallerand (1989) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965).

Las conclusiones fueron las siguientes: los alumnos de escuelas públicas presentan desinterés por el estudio, no se involucran en las tareas y si lo llegaran a hacer experimentarían sensaciones negativas en comparación con los alumnos de escuelas privadas. En lo que respecta al género los hombres de ambas escuelas y cursos poseen mayor motivación académica que las mujeres, es decir de superación y desarrollo. En nivel educativo de los padres influye en las motivaciones académicas en los alumnos de ambas escuelas. Aquellos padres que poseen universitario completo como secundario completo las motivaciones que poseen sus hijos son altas. Mientras que los padres que poseen secundario incompleto las motivaciones académicas son bajas.

PALABRAS CLAVES: MOTIVACIÓN ACADÉMICA- AUTOESTIMA- ESCUELA SECUNDARIA

ABSTRACT

Students often are not interested in learning, they think it's a waste of time, generating a lack of motivation and interest in what the school can offer. The main objectives were to explore and describe the students' academic motivations 5th year (2 Polimodal) and 6th grade (3 Polimodal) of public and private schools, comparing students' academic motivations 5th year (2 Polimodal) and 6th year (3 Polimodal) of public and private schools compare with self-esteem and motivation and self-esteem among students in 5th grade (2 Polimodal) and 6th grade (3 Polimodal) of public and private schools with the variables of gender, age and parental education.

The research is considered essential. The methodology is quantitative theoretical strategy. Its scope will be descriptive and comparative. The timing will cross (October 2011-December 2011), the research design is non-experimental. The sample consisted of 200 students of secondary schools of the Province of Buenos Aires, south of Buenos Aires. We used the Academic Motivation Scale Vallerand (1989) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (1965).

The findings were as follows: public school students show disinterest in the study, are not involved in the work and if they were to do would experience negative feelings compared to private school students. In regard to gender men from both schools and courses have higher academic motivation than women, ie improvement and development. In parents' educational level influences academic motivation in students from both schools. Parents who have complete university as full secondary motivations that have their children are high. While parents have incomplete secondary academic motivation are low.

KEY WORDS: ACADEMIC MOTIVATION - ESTEEM - HIGHSCHOOL

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I INTRODUCCIÓN

I.I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“La motivación es un constructo hipotético que describen las fuerzas internas-externas y que van a producir el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta” Vallerand y Thill (1993) (p.4). El hecho de aprender conlleva una motivación, su propósito es, despertar el interés hacia las tareas de aprendizaje, estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo, y dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de metas. Los alumnos muchas veces no están interesados en aprender, piensan que es una pérdida de tiempo, generándose una falta de motivación e interés por lo que la escuela puede ofrecerles. A medida que se va promoviendo de curso en la secundaria hay mayor probabilidad de que los alumnos manifiesten, aburrimiento constante, apatía escolar, disminución de la autoestima y del autoconcepto, negatividad hacia la escuela y escaso rendimiento académico, esto conlleva al abandono de los estudios. González (2005).

Según un informe del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, realizado durante los años 2008-2009, en el sur del conurbano bonaerense, en la localidad de Lomas de Zamora, se pudo observar que en las escuelas públicas, la tasa de repitencia fue de 11.99% en 5 año (2 Polimodal) y 2.33% en 6 año (3 Polimodal), la tasa de abandono inter-anual de 20.62% 5 año (2 Polimodal) y de 37.15% 6 año (3 Polimodal), mientras que en las escuelas privadas las cifras fueron de, 4.25% y 0.57%, 10.94% y 23.65%. Con respecto a las escuelas públicas, la tasa de repitencia, fue de 11.5% (2004-2005), 12.2% (2005-2006) y 12.1% (2006-2007); la tasa de abandono interanual de 19.2%, 20.6%, 17.7%, a diferencia de las escuelas privadas donde las cifras fueron, 4.3% (2004-2005), 4.6% (2005-2006) y 4.3% (2006-2007); y el abandono 8.0%, 7.9% y 7.3%.

Dado que estas cifras tienden a ir incrementándose año a año es conveniente preguntarse por las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de secundaria de escuelas públicas y privadas y como se relaciona con la autoestima.

I.II RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN

La motivación en la escuela secundaria es crucial ya que le va a permitir a los alumnos en un futuro poder desarrollarse de manera personal, profesional y laboral.

Cuando el alumno está motivado por aprender, rinde más y a su vez, cuanto más rinde, más motivación siente.

En nuestro país son muy pocas las investigaciones vinculadas a las motivaciones académicas y a la autoestima en alumnos de secundaria, motivo por el cual se destaca la importancia del presente trabajo, contribuyendo con un nuevo aporte en la investigación. Los resultados permitirán decidir si es necesario implementar acciones destinadas a incrementar la motivación de los alumnos como una estrategia para favorecer sus logros educativos.

I.III OBJETIVOS GENERALES

- Explorar y describir las motivaciones académicas de los alumnos de 5 Año (2 Polimodal) y 6 Año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas.
- Comparar las motivaciones académicas de los alumnos de 5 Año (2 Polimodal) y 6 Año (3 Polimodal) de escuelas públicas y escuelas privadas con la autoestima.
- Comparar la motivación y la autoestima en los estudiantes de 5 Año (2 Polimodal) y 6 Año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas con las variables de género, y el nivel educativo de los padres.

I.IV OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar y describir las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas públicas.
- Explorar y describir las motivaciones académicas de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas.
- Explorar y describir las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas privadas.
- Explorar y describir las motivaciones académicas de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas.
- Comparar las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas y la autoestima.
- Comparar las motivaciones académicas de los alumnos de 5to (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas según el género.
- Comparar las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas y el género.
- Comparar autoestima de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y el género.
- Comparar autoestima de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas y el género.
- Comparar las motivaciones académicas de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas y el nivel educativo de sus padres.

- Comparar la autoestima de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas y el nivel educativo de sus padres.

I.V HIPOTESIS

Los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas presentan menor motivación académica que los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas por lo que afecta su autoestima.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II MARCO TEÓRICO

II.I MOTIVACIÓN

DEFINICIÓN

Vallerand y Thill (1993) sostienen que “es un constructo hipotético que describen las fuerzas internas-externas y que van a producir el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta” (p.4).

Para Pintrich y Schunk (2006) aseguran que “la motivación está presente en la elección entre distintas actividades, intereses, esfuerzo, constancia y resultados que nos va dirigir hacia el objetivo o a la meta de dicha actividad” (p.18).

Valle, Nuñez, Rodríguez y González-Pumariega, (2002) “comprenden que la motivación se refiere a un conjunto de procesos en el cual están involucrados la activación, dirección y persistencia de la conducta” (p.118).

La psicología de la motivación es el intento de una disciplina por comprender los aspectos dinámicos de la conducta ya que nos referimos tanto al inicio e intensidad (da cuenta de la magnitud de la conducta de acercamiento o evitación) del comportamiento, como la dirección (la tendencia a acercarse o evitar un determinado objetivo o meta), (Chóliz 2004).

II.II NATURALEZA DE LA MOTIVACIÓN

Para Marsh (1993a) en el ser humano la motivación está determinada por diversos aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos, la estructura de la motivación varía según el género y la edad y para (Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour, 2006) en los estilos motivacionales.

La Motivación posee fuentes internas y fuentes ambientales, la primera hace referencia a la historia genética (proceso de evolución), historia personal (experiencia del sujeto) y las variables psicológicas (individualidad); y las segundas, son los estímulos externos que ejercen influencia al sujeto (Palmero, 2005).

Pintrich y De Groot (1990) plantean que la motivación está integrada por tres componentes:

El componente de expectativa: Hace alusión a las posibilidades para realizar una tarea determinada. Está relacionada con el proceso de atribución.

El componente de valor: Señala el interés, y éste va a derivar en las metas o en la orientación motivacional.

El componente afectivo: Son las reacciones emocionales ante la actividad a desarrollar.

II.III MOTIVACIONES ACADÉMICAS

Desde el punto de vista escolar la motivación ha sido estudiada desde los modelos de logro, es decir, desde las perspectiva de meta, pues poseen un marco cognitivo social, dado que este modelo presenta un marco conceptual muy sólido para la investigación de las experiencias de los alumnos en las escuelas (Elliot, 1999; Pintrich, 1994).

Podemos distinguir, en forma general, dos tipos, ya que de acuerdo a los autores que las utilizan, poseen nombres diferentes, aunque conceptualmente se consideran que representan el mismo tipo de constructo; por lo tanto las metas orientadas a la tarea y al ego, según (Nicholls, 1984), para (Dweck y Leggett, 1988) se denominan metas de aprendizaje y de ejecución, respectivamente, o metas centradas en la tarea y en la habilidad (Maehr y Midgley, 1991), o metas de dominio y de ejecución o de rendimiento, (Ames, 1992b), o metas de maestría y de ejecución (Meece, Anderman, y Anderman, 2006).

Midgley, Kaplan y Middleton, (2001) definen:

- *Metas de tarea:* Son aquellas que van a caracterizar a los alumnos interesados en el aprendizaje, en el dominio de nuevas habilidades, en la superación de retos, en la mejora personal, en el dominio de las tareas, en la comprensión de nuevos materiales y todo ello de acuerdo a

una serie de criterios de valoración personal.

- *Metas de rendimiento:* Son las que representan a los alumnos que intentan demostrar habilidad y competencia utilizando un criterio de comparación con los otros, de tal forma que se sienten con mayor capacidad y con más éxito cuando superan a sus pares.

II.IV MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

Cuando hablamos de conductas intrínsecamente motivadas mencionamos a aquellos comportamientos que se realizan en ausencia de contingencias externa aparentes, Morales y Gaviria, (1990) y Jiménez (2003), la ausencia de ese tipo de contingencias puede responder a varias razones, entre las que destacamos la curiosidad, la incongruencia, la discrepancia, el reto, la competencia y el control percibido, (Malone y Lepper, 1987). La motivación intrínseca responde también a la inclinación natural del sujeto para asimilar, explorar, dominar y al interés espontáneo en la tarea, aspectos esenciales para el desarrollo cognitivo y social del mismo y que representan la fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de la vida, (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993).

Se pueden distinguir diversas aproximaciones teóricas a este concepto, desde las conductas que se realizan en ausencia aparente de recompensas externas (Deci, 1971), pasando por las que promueven y favorecen actividades que ofrecen desafíos óptimos (Csikszentmihalyi, 1975) o las que se realizan por simple interés (Grolnick y Ryan, 1989), hasta aquellas que se basan en la satisfacción de necesidades psicológicas innatas, (Deci y Ryan, 1985a)

También se puede señalar que existe una relación entre sujeto y actividad, es decir, que hay personas intrínsecamente motivadas para realizar una tarea y, en cambio, para otras, esa tarea no supone la misma clase de motivación. De la misma forma, la motivación intrínseca depende tanto del momento como del contexto, aspectos que caracterizan a la persona en un momento dado en relación a una actividad en particular (Pintrich y Schunk,

2006).

Además se subraya el rol que le cabe a la autorregulación, definición que está ligado a la motivación. Se entiende por autorregulación el proceso que un sujeto, orientado hacia la dirección de sus metas, activa y sostiene sus cogniciones, conductas y afectos (Zimmerman, 1989). El sujeto motivado para alcanzar una meta concreta, necesita compenetrarse en actividades autorregulatorias que podrán realizar su consecución; así, este proceso proporciona una mejor capacidad de aprendizaje y si le sumamos que el sujeto presenta una mayor percepción de competencia podrá favorecerse el sostenimiento de la motivación y de la autorregulación para lograr nuevas metas (Schunk, 1991). De este modo en la autorregulación un sujeto puede asegurar su motivación, sus procesos cognitivos y su conducta (Pintrich, 2000b); asimismo, la autorregulación puede orientarnos a la perseverancia en la tarea y se asocia favorablemente con la regulación identificada, la manera más autodeterminada de la motivación extrínseca (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002).

La motivación intrínseca se inicia espontáneamente como producto de las tendencias internas del sujeto que logran impulsarlo a concretar conductas en falta de gratificaciones externas y de control ambiental. Además, es un elemento primordial para la comprensión, la adaptación y la asunción de elevadas competencias que es común al progreso de los sujetos (Deci y Ryan, 1995a). Es una disposición normal del sujeto que es elemental para el desarrollo cognitivo, social y físico, pues, la realización de conductas interesantes en sí mismas hace que el sujeto aumente su comprensión y amplíe sus habilidades (Ryan y Deci, 2000a).

Como señala Deci (1972a) la motivación intrínseca aumenta cuando se produce una retroalimentación positiva pero si ésta es negativa la motivación intrínseca disminuye y ante una tarea propuesta la utilización de amenaza de castigo por una mala realización también produce una disminución de la motivación intrínseca. De la misma forma, la motivación intrínseca se acrecienta cuando el sujeto tiene la percepción de ejercer un cierto control frente a una tarea determinada (Zuckerman, Smith y Deci, 1978).

El ser humano no sólo convive con la motivación intrínseca sino que también lo hace con otro tipo de motivación que es la motivación extrínseca, que dirige aquellos procesos que dinamizan la conducta por motivos ambientales (Barberá y Molero, 1996).

Al igual que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca está sujeta al momento y al contexto, que caracteriza a la persona en un tiempo dado en concordancia con una actividad específica (Pintrich y Schunk, 2006).

Un acercamiento genérico a la motivación extrínseca precisa el entendimiento de tres de los conceptos importantes relacionados con esta teoría (Reeve, 1996):

- *Castigo*: Vinculado a un objeto ambiental no simpático que se le provee a la persona después de una serie de comportamientos y que disminuye las posibilidades de que la persona vuelva a reiterar dicha conducta.
- *Recompensa*: Corresponde al objeto ambiental simpático que se le facilita la persona después de una serie de comportamientos que elevan la posibilidad de que la conducta se vuelva a reiterar.
- *Incentivo*: Es un objeto ambiental simpático o no que se le provee a la persona antes de una probable series de conductas donde consigue que el sujeto concrete o repele la conducta.

Algunos acercamientos teóricos presentaron una disposición de dicotomía y antagonismo entre ambos constructos cuando las evidencias muestran que no existe dicha polarización (Rigby, Deci y Ryan, 1992). Por éste motivo, Amabile, Hill, Hennessey y Tighe, (1994) atienden a que existe poco sostén para considerar que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca representan polos opuestos; Lepper y Henderlong (2000) ponen de manifiesto que estas orientaciones no son unas a otras excluyentes y Covington y Mueller (2001), dicen, que existen argumentos que sugieren que las mismas deberían

ser advertidas como orientaciones independientes y no como puntos opuestos de un continuo. En igual sentido, Vallerand y Fortier (1998) consideran que todos los tipos de motivación están presentes en una persona en diversas líneas de graduación y que la relación entre ambas varía en función al tipo de motivación que es evaluado.

II.V TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación fue desarrollada por Deci y Ryan (1980, 1985a) como un acercamiento a la motivación humana y a la personalidad desde la perspectiva de una metateoría orgánismica que maximiza la importancia de los recursos internos de los sujetos para el desenvolvimiento de la personalidad y las conductas autorreguladas (Ryan, Kuhl y Deci, 1997) y se apoya en roles sociales y ambientales que ayudan o no la motivación intrínseca. Deci y Ryan (1987) consideraron que su acercamiento orgánismico se diferenciaba de las cognitivas al distinguir que unas conductas intencionales son iniciadas y reguladas autónomamente y otras son controladas por fuerzas interpersonales o intra-personales.

La autodeterminación es un atributo del sujeto hacia la creación, hacia el aprendizaje, para elegir entre diferentes opciones y ser la finalidad de la acción. Es una capacidad para realizar elecciones que van a determinar las acciones como una necesidad del sujeto para conservar el control sobre sus conductas y efectuar el poder y la voluntad de libre elección. Asimismo, esa necesidad la conduce hacia el encuentro de aquellos recursos psicológicos innatos que son fundamentales para el progreso y desarrollo del bienestar (Deci y Ryan, 2000).

En este proceso intervienen aspectos contextuales y ambientales que sostienen u obstaculizan el mismo; además, es imprescindible un proceso de internalización que normalice los comportamientos extrínsecamente motivados que sean fieles a las normas sociales para poder cambiarlas en valores personales (Deci y Ryan, 1985a).

La teoría de la autodeterminación dispone también un continua autodeterminación que parte de un estado de falta de motivación y de intención

para actuar, y van continuando con unas regulaciones de menor a mayor autodeterminación, lo que implica involucrarse en actividades que están controladas, hasta llegar a una conducta que tiende a la acción, a la asunción de retos y que está dirigida por la voluntad del sujeto. Se distinguen varias clases de motivación y cada una de ellas produce consecuencias propias que afectan a cada uno de los contextos de actuación.

Los diferentes tipos de motivación, según Ryan y Deci, (2000a, 2000b) son los siguientes:

- *Amotivación*: Es la ausencia de motivación, debido al poco valor que la persona proporciona a la acción; además distingue una incompetencia e incapacidad para accionar, hay ausencia de intención y/o de control para concretar una determinada conducta, poca o nula valoración de la tarea, sentimientos de desprotección, falta de expectativas y creencias para realizar o lograr el alcance querido. En este contexto las personas no notan que hay relación entre sus acciones y los logros de las mismas. Por ejemplo un estudiante amotivado es aquél que va al colegio sin saber muy bien por qué lo hace y que tampoco está interesado en saberlo.

- *Motivación extrínseca*: Se vincula con el desarrollo de una tarea orientada a lograr alguna recompensa fuera de la realización de la conducta por ella misma, o sea, que se muestra en aquellas direcciones en las que la razón para que actúe la consecuencia es aislada de ella y administrada por otros o autoadministrada (Deci, Kasser y Ryan, 1997). Podemos diferenciar cuatro niveles de regulación o tipos de motivación extrínseca donde se observan diferentes grados de autonomía y autodeterminación:
 - *Regulación externa*: Primer estadio de la motivación extrínseca y supone la conducta más controlada y alienada y, por eso, menos autónoma. La conducta es regulada a través de medios externos como logros o castigos, la persona percibe el deber de comportarse de un modo determinado y se nota controlada. No

hay aún un proceso de internalización porque la conducta es ordenada y controlada por contingencias o autoridad de orden externo, miedos o normas más que por actos de voluntad o autonomía (Ryan y Connell, 1989) y esas conductas se reúnen bajo nivel de ajuste y de bienestar psicológico (Grolnick y Ryan, 1989). Los procesos asociados, son conductas que se realizan para conformar demandas externas, por contingencias de logros o por evitar castigos y esas conductas se diferencian por la aceptación o por la reacción mediante una acción distinta a la deseada. Por ejemplo, es el alumno que va al colegio sólo para conseguir, posteriormente, un puesto de trabajo prestigioso y bien remunerado.

- *Regulación introyectada:* Regulación interna, aunque la internalización es sólo parcial porque el proceso de la conducta no aparece en el propio sujeto. (Williams y Deci, 1996). Esto define una notoria presión y problema en la conducta, una carencia de integración con uno, por eludir la culpa y la ansiedad o por el contrario, para mejorar la autoestima, el ego y el orgullo. Los sujetos de este tipo de regulación colaboran en una tarea determinada para obtener alguna tipo de recompensa social y además pueden advertir emociones de culpa o presiones de origen interno (García, 2004). Para Meissner (1981) el concepto de introyección son las regulaciones que primero eran de carácter externo y que al ser aceptadas y realizadas por presiones internas, como la culpa, la ansiedad, son relacionadas con la autoestima de la persona y para Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994) la introyección se explica a la internalización de una conducta mediante la cual el sujeto alcanza un mérito, sin embargo, se identifica con él y lo adquiere como propio. Las conductas no son autodeterminadas pero son auto-controladas y aunque la internalización sea sólo incompleta, la introyección tiene una mirada más importante para el mantenimiento de una conducta pues esos comportamientos están externamente regulados (Deci y Ryan, 2000). En lo educativo esto ocasiona

importantes logros, como por ejemplo, en alumnos se presentan mayores niveles de perseverancia frente a otros que han dejado sus estudios (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005). Los procesos que se pueden diferenciar son un compromiso del ego, centrando la conducta en la aceptación por parte de los demás o por él mismo. Por ejemplo, un alumno con altos niveles de regulación introyectada es aquél que asiste a clase sólo para demostrarse que es capaz de finalizar sus estudios.

- *Regulación identificada*: Es un estadio motivacional más independiente y más autodeterminado que los mencionados anteriormente. El sujeto observa que una actividad tiene un precio incluido en sí misma, pues es un medio para lograr alguna meta y acciona la conducta a pesar que no le resulte del todo grato, además de esto, la conducta empieza a ser considerada y notada como fin de decisiones propias, pues la persona piensa que es una actividad favorable y fundamental y que prefiere concretarla libremente. Así, la persona practica un juicio de adaptación activa y de bienestar psicológico (Assor, Roth y Deci, 2004), de conducción y de metas en lugar de estar obligado y presionado. Esta práctica fue denominada internalización por Koestner, Lossier, Vallerand y Carducci, (1996) y los valores asociados a los logros o a las posibles recompensas son estimados de forma que pueden suprimir aquellos factores que imposibilitan el cuidado de la conducta seleccionada, de tal forma que Ryan (1995) y Vallerand (2001) sugirieron que la normativa identificada sería más importante que la motivación intrínseca para sostener la adherencia en las otras labores que manifiestan aspectos de interés o diversión inherentes a ellas. Los procesos asociados se distinguen por la valoración fundada en la actividad y la aceptación del sujeto en algunos objetivos. A modo de ejemplo, un alumno con altos niveles de regulación identificada es aquél que asiste al colegio convencido de que la educación recibida mejorará su competencia laboral.

- *Regulación integrada*: Es el modo más autónomo de la motivación extrínseca. La integración se da cuando las regulaciones son identificadas completamente y aprovechadas por el sujeto, así al involucrarse las conductas aumentan, y la persona determina relaciones congruentes entre sus exigencias, valores y objetivos personales. Para Deci, Eghrari, Patric y Leone, (1994) la integración es la internalización por medio del cual el sujeto se reconoce con el precio de una actividad y admite la obligación total de realizarla. Es una motivación duradera y perdurable y a pesar que continúa siendo una conducta extrínsecamente motivada posee una gran autonomía, rasgo que comparte con la motivación intrínseca. Es importante destacar que tanto una como otra, al ser integradas representan estadios autónomos de motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000b). Sería el estudiante que asiste a clase porque está convencido de cuál es el futuro profesional que persigue y sabe que la educación que reciba le ayudará a conseguirlo.

- *Motivación intrínseca*: Es el desarrollo de una actividad por el agrado inherente que surge de la propia actividad. Son actos curiosos en sí mismos, que no necesitan de fortalezas externas y representan una disposición inherente de la naturaleza humana para indagar lo nuevo, los retos, agrandar y accionar las capacidades propias y explorar y estudiarlas (Ryan y Deci, 2000b). Los procesos asociados prueban a la persona atraída en la actividad, que goza de la misma y que logra agrado en su desenvolvimiento.

El continuo de autodeterminación es notado como el reflejo de la internalización del proceso por el cual la persona se desplaza desde las formas de regulación (menos autodeterminadas) hasta las formas de regulación (más autodeterminados) (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001). En esta forma, la regulación externa y los valores implícitos o asociados a ella pueden ser internalizados mediante un juicio gradual de introyección, reconocimiento y formación. Estos niveles de regulación o de motivación no autodeterminada

implican una enorme probabilidad de descuido de la conducta, (Vallerand y Ratelle, 2002) con las consecuencias de carácter negativo que ello implica.

No es necesario seguir un orden e ir mejorando por cada nivel, en el continuo de autodeterminación que presenta la teoría, es decir que una persona puede localizarse en congruencia con la conducta que esté desarrollando en cualquier sitio a lo largo de ese continuo, en función de las costumbres personales y hechos situacionales del momento, a pesar que la índole general del organismo tiende a la libertad y a la autodeterminación (Ryan, 1995).

La teoría de la autodeterminación es una macro teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad y en las que están incluidas cuatro subteorías: la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la organización organismica y la teoría de la orientación de causalidad.

A continuación pasamos a exponer y explicar las cuatro subteorías.

II.V.I Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

El lugar de estudio de la teoría de la autodeterminación está dirigido a saber cómo se desenvuelve el proceso de desarrollo psicológico y las necesidades que de él proceden, razones fundamentales para llegar a altos niveles de auto-motivación y fomentar una personalidad integrada. Deci y Ryan (2000) consideran que el medio más eficaz para el reconocimiento de los requisitos pasa por la advertencia de los efectos y las derivaciones psicológicas positivas o negativas que agrada o frustra respectivamente; de la misma manera, suponen que los sujetos tienden a seguir metas, poderíos y relaciones donde pueden satisfacer sus necesidades. Por éste motivo, y en concordancia con los postulados de la teoría de la autodeterminación, es necesario resaltar que el ambiente y el contexto actúan en la motivación mediante su impacto en el conocimiento que la persona tiene de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, de tal manera que cuando la persona percibe que éstas

son satisfechas sus motivaciones autodeterminadas aumentarían, en cambio los factores ambientales dañan y obstaculizan la percepción de satisfacción de esas necesidades que efectúan un efecto negativo sobre la motivación más autodeterminada (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004).

Desde la teoría de la autodeterminación se diferencian tres necesidades psicológicas, para entender el comienzo y la regulación de las conductas y que se relacionan con el qué y con el porqué de la investigación de metas (Deci y Ryan, 2000):

- *Percepción de autonomía*: Se relaciona con la voluntad de la persona y con la calidad de las normas de sus conductas. La voluntad es un aspecto del sistema autorregulador que integra a la motivación y a otros procesos cognitivos (Snow, 1989, Pintrich, 1999). La necesidad de autonomía es la sensación de sentirse exento de presiones y tener la probabilidad de concretar elecciones entre las variadas posibilidades que se exhiben. Lo consideramos como una experiencia de inclusión y de libertad esto determina una zona esencial para un funcionamiento saludable del sujeto. Ser un sujeto autónomo no significa una forma de independencia frente a los demás sino que es una impresión de buena voluntad y poder optar cuando el sujeto actúa por propio albedrío o como respuesta a demandas de otros significados (Chirkov, Ryan, Kim, y Kaplan, 2003). Desde la teoría de la autodeterminación, la autonomía es un acto volitivo mientras que el individualismo es la falta de confianza en los demás (Chirkov y Ryan, 2001). La autonomía es un elemento relevante para el desarrollo completo y la salud mental de los sujetos, (Ryan, Deci, Grolnick, y La Guardia, 2006). La autonomía es el hecho que efectúa mayor influencia en la conducta autodeterminada de las personas (Guay y Vallerand, 1997); es importante para que el sujeto se perciba autodeterminado (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991); es clave para entender la calidad de la regulación de la conducta (Ryan y Deci, 2006). Cuando ésta es realizada, los sujetos se perciben autónomos y dirigen su motivación autodeterminada hacia nuevas actividades (Sheldon, Elliot, Kim y Kasser, 2001). Los sujetos se sienten autónomos cuando su conducta actúa de acuerdo a sus intereses

emergentes y/o a valores integrados; esta condición básica del sujeto se opone con la sensación de presión para participar en una actividad determinada (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, y Deci, 2004). Además, su relación con la responsabilidad en las relaciones elude la polarización de ambos conceptos dado que la participación voluntaria en una actividad es compatible con el hecho de confiar en otros sentidos y placer en la necesidad de relación con los demás, indagando apoyo emotivo y sintiéndose sostenidos en los compromisos personales alcanzados (Soenens y Vansteenkiste, 2005) por medio de la adherencia a reglas sociales aceptadas conscientemente (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005).

- *Percepción de competencia:* Los sujetos desean ser eficaces, verse aptos ante la concreción de una labor o frente a un logro de origen extrínseco, también cuando interactúan en el mundo social y físico. Si una persona se enfrenta a retos óptimos y se retroalimenta emocional o positivamente su capacidad de internalización y de integración se elevará, de tal manera que la lucha apreciada produce un aumento de la motivación intrínseca. De la misma manera, una retroalimentación negativa y la percepción de incompetencia ante una falla repetida disminuyen la motivación intrínseca. La necesidad de competencia es estudiada como la necesidad de autonomía y normalmente son examinadas de manera conjunta (Levesque Zuehlke, Stanek, y Ryan 2004) pues, si es cierto que estamos en presencia de una necesidad psicológica básica, altos niveles de competencia, no conducen a un gran mejoramiento psicológico si la conducta no es notada como autodeterminada (Ryan, Mims y Koestner, 1983) y desde el punto de vista educativo óptimo se consideraría la voluntad y la competencia de sus alumnos en los procesos de evaluación (Levesque et al., 2004).
- *Percepción de compromiso en las relaciones:* Se refiere al deseo de sentirse unido a otros, amar, cuidar y ser amado (Baumeister y Leary, 1995). Además se comprende desde un punto de vista de deberes mutuos que se desenvuelven en un grupo humano y los esfuerzos que desarrollan las personas por sostener el contacto con los demás sujetos

del grupo. La pertenencia y la conexión con el grupo de referencia es fundamental en el proceso de internalización y la autoestima es un componente importante de este proceso, (Leary y Baumeister, 2000). En el contexto educacional, Eccles (2004) marca la importancia de la escuela, de la familia, que más influencia ejercen en el desenvolvimiento de los jóvenes. Por otro lado, Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov y Kim (2005) establecen que es importante el soporte sentimental en las relaciones con los otros. Ryan y Stiller, (1991) argumentaron que la clase de relaciones con otros sujetos ejerce un predominio sobre los procesos de internalización, de forma que los valores y las prácticas poseen más posibilidad de ser aceptados por la persona y experimentados como resultado de su voluntad o autodeterminados cuando concuerdan con los sujetos que se relacionan más positivamente. Deci y Ryan (1994) señalan que los sujetos están intrínsecamente motivados para estar unidos y conectados con las otras personas de su entorno social, actuar con eficacia en el mismo y lograr un sentido de iniciativa personal pero además de la aprobación por parte de los otros.

II.V.II Teoría de la Evaluación Cognitiva

La teoría de la evaluación cognitiva fue considerada como una sub-teoría dentro de la teoría de autodeterminación. Parte de la premisa que el carácter interpersonal, las estructuras y las contingencias comportamiento-resultado son entendibles, las expectativas son claras y se retroalimentan. Estas presencias conducen a que un sujeto sea competente durante la acción y mejore la motivación intrínseca porque permiten agrandar una necesidad psicológica básica: la necesidad de sentirse apto (Ryan y Deci, 2000a). Desde esta perspectiva, una persona que es competente necesita además advertirse autónomo para que su motivación intrínseca aumente. Además, elementos de origen externo pueden bajar la motivación intrínseca cuando los sujetos se notan controlados o presionados, por lo que disminuye su sentimiento de autodeterminación.

Con esta teoría se puede observar que cuando una persona está en un

espacio que le permite desafíos óptimos, que le proporciona una retroalimentación que sana su visión de competencia, y además manifiesta actividades que apoyan su autonomía, mejorará su desenvolvimiento y crecerá su motivación intrínseca, de tal manera que la competencia verdadera que es un importante determinante de la motivación autodeterminada (Losier y Vallerand, 1994, Fortier, Vallerand y Guay, 1995). Por eso, la teoría de la evaluación cognitiva se refiere a esos hechos sociales y ambientales que simplifican o mallogran el desenvolvimiento de la motivación intrínseca, o sea, que para que ésta prospere es necesario que lo aprueben las circunstancias (Ryan y Deci, 2000b). De esta forma, es preciso resaltar que en el contexto educativo, el sostén a la autonomía por parte de los profesores favorece un aumento de la motivación intrínseca y produciría además una creciente competencia notada por los estudiantes (Guay, Boggiano y Vallerand, 2001).

II.V.III Teoría de la Organización Organísmica

Dentro del rol de la teoría de la autodeterminación se desarrolló, una segunda sub-teoría, llamada Teoría de la Integración Organísmica, que desarrolla la parte teórica, experimental y funcional de los distintos tipos de motivación extrínseca y sus niveles de regulación. Asimismo, determina cuáles son los hechos contextuales que incrementan o disminuyen la internalización e integración de las regulaciones para esta clase de conductas.

El continuo de regulación de las conductas que distingue a la teoría de la autodeterminación, desde la regulación externa hasta la integrada interpreta un nivel de internalización que cambia en su grado de considerada autonomía, siendo la regulación externa la menos autónoma y la regulación integrada la que más independencia presenta. Los modos de conducta más autónomos poseen mayores grados de placer psicológico que las conductas menos autodeterminadas o más reguladas (Ryan y Deci, 2001b), las conductas extrínsecamente motivadas necesitan más autodeterminación en los procesos de internalización e integración, el primero, consiste en el proceso mediante el cual una persona consigue una creencia, una regulación conductual y, de a poco, lo transforma en un valor personal, un logro (Deci y Ryan, 1985a) también se incluyen las definiciones de introyección e integración que

desarrollan dos formas de internalización, de mayor a menor regulación; desde la teoría de la autodeterminación, se comprende como un proceso motivado por el cual los sujetos tienden a internalizar y completar dentro de ellas la normativa de actividades exentas de interés pero resultan útiles y efectivas para el funcionamiento en el contexto social, el segundo, es el proceso por el cual la persona transforma esa normativa en algo propio, y, a continuación, deriva del propio self de la persona (Ryan y Deci, 2000a).

El resultado del proceso de desenvolvimiento de la internalización integrada está en función de tres clases de factores (Deci y Ryan, 1985a):

- *Competencia*: La internalización de las regulaciones requiere por parte de la persona desafíos óptimos de acuerdo a su nivel de competencia. Debe existir un equilibrio entre lo que la persona es capaz de realizar y la tarea que se le pide. De la misma forma, para que las diferentes regulaciones sean incluidas deben ser lo suficientemente interesantes para que sean procesadas y añadidas. La retroalimentación positiva relativa a la competencia es primordial en el proceso de internalización, igualmente, una retroalimentación negativa que no determine incompetencia desempeña un rol en ese proceso pues puede añadir una información no evaluativa pero sí útil para desarrollar acciones futuras.
- *Conflicto*: Es el problema que comienza cuando las tendencias del organismo objetan la conducta esperada o requerida. Cuando esta cuestión perjudica a la regulación de una conducta ya que no es intrínsecamente interesante, aumenta su complicación, pues podría darse una situación de incongruencia entre la conducta y la tendencia natural del organismo, de tal modo, que las regulaciones raras a esas tendencias nunca serán añadidas, pero sí podrían llegar a ser introyectadas por la persona.
- *Control*: Para que el proceso de internalización se desarrolle favorablemente se requiere la presencia de condiciones que apoyen dicho proceso, como la ausencia de presión y control, ya que reducen la

experiencia de autodeterminación. Demasiado control social empeora el problema y obtiene como resultado la disciplina o la desobediencia, que obstruyen el desenvolvimiento e impiden la inclusión. Por otro lado, con la desobediencia reactiva, surge como reacción contraria a lo que uno espera, la persona no logra el comportamiento querido; por otro lugar, la obediencia de la persona alcanza el comportamiento que no es el deseo de autodeterminarse con respecto a ese comportamiento.

Uno de los factores que perjudican a la respectiva internalización de las conductas extrínsecamente motivadas hace referencia a la competencia percibida. Vallerand y Reid (1984) apreciaron que los hechos de la retroalimentación positiva como los de la retroalimentación negativa estaban arbitrados por la competencia percibida de las persona. Los sujetos se predisponen más para concretar actividades que están mejor consideradas cuando son competentes con respecto a ellas, por lo que el sostén a la competencia facilitará la internalización (Ryan y Deci, 2000b).

II.V.IV Teoría de las Orientaciones de Causalidad

La teoría de la autodeterminación es también un acercamiento a la personalidad del ser humano; desde este marco y considerando una permanente autonomía podemos diferenciar distintas tendencias entre las personas hacia el funcionamiento autónomo. La orientación de causalidad (Deci, 1980; Deci y Ryan, 1985a; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996) proporciona un modelo mediante el cual se estiman las propensiones de los sujetos para regular su conducta y entender la naturaleza de su causación. Distingue entre las personas que presentan:

- *Orientación a la autonomía:* Hace referencia a las personas que organizan la regulación de sus conductas de acuerdo al interés reflexivo basado en las posibilidades y opciones de elección (Ryan y Deci, 2006); describe la tendencia de la conducta a ser iniciada y regulada por sucesos internos, sentidos como propios o por sucesos ambientales que son interpretados como informativos. La idea central es la experiencia de

la elección, es decir, utilizar las diferentes informaciones disponibles para realizar una o varias elecciones y regularlas para lograr los objetivos trazados. La conducta que es consecuencia de una elección es autodeterminada y deriva del sentido integrado del self que subyace a la orientación de autonomía; asimismo, el individuo que habitualmente regula su comportamiento de una manera autodeterminada probablemente manifieste pensamientos y sentimientos que reflejan su conducta, mientras que la persona que funciona de forma controlada con mayor probabilidad manifestará pensamientos y sentimientos que estarán en desacuerdo con sus comportamientos (Koestner, Bernieri y Zuckerman, 1992). Desde la teoría de la autodeterminación, la visión de la autonomía es entendida desde una posición más motivacional que cognitiva, es decir, que el concepto de elección es considerado como libertad de elección con respecto a la acción. Desde una perspectiva conductual, este tipo de orientación debe manifestarse de diversas formas, a través de la búsqueda de oportunidades para ser autónomo, a llevar la iniciativa en las situaciones en las que se involucre y a interpretar el ambiente desde una óptica informativa que posibilita la oportunidad de elegir.

- *Orientación de control:* Define a las personas que tienden a normar su conducta respecto de las contingencias externas y del ambiente social, como premios o castigos (Ryan y Deci, 2006); representan la tendencia de la conducta para empezar por sucesos externos a los elementos que integran la propia identidad de la persona o por hechos ambientales que se interpretan como controladores. La actividad de la persona es establecida por controles ambientales o por órdenes internos que además son controladores; estas situaciones producen dificultades entre el controlador y la persona controlada que, a veces, son la misma persona. Cuando esto ocurre los controles habrían sido introyectados y deberían accionar como una serie de hechos que se registran de forma interna. Las dificultades de control deberían ser eliminadas, por lo que la persona podría elegir por una postura dócil que no supone una sensación de conflicto a pesar de no experimentar una situación de libre albedrío o, podría objetar dinámicamente al control ejecutando la

oposición que fue accionada. Desde una posición conductual esta orientación frecuentemente se dirige a la persona a encontrar y elegir situaciones de control y a investigar el control en situaciones que notoriamente son descriptas como informativas.

- *Orientación de causalidad impersonal:* Personas que muestran una normativa incontrolada, nociva para sus conductas y con ausencia de causación personal (Ryan y Deci, 2006). Es una actividad impersonal, errática y sin intención, pues la persona no tiene las estructuras psicológicas fundamentales para lograr con energía de orden interno o externo. La disposición impersonal se refiere a la creencia que las conductas y los factores son independientes, las fuerzas son incontrolables y el resultado es una costumbre de incompetencia.

Estos tres tipos de orientaciones son representativas de las tendencias generales de cada una de los niveles de motivación; la orientación de autonomía se relaciona con la motivación intrínseca y con las regulaciones integrada e identificada, que son los tipos de motivación más autodeterminados; la orientación de control se relaciona con la regulación externa y con la regulación introyectada, las formas menos autónomas de la motivación extrínseca; y la orientación impersonal se relaciona con la amotivación y con la falta de intención para actuar (Deci y Ryan, 2000). Los efectos en los contextos que apoyan la autonomía se manifiestan en el interés y en el disfrute con la tarea, la creatividad, la actividad cognitiva, las emociones positivas, la mejora de la autoestima y de la competencia percibida y persistencia en la conducta en contraposición a los contextos de control (Deci y Ryan, 1987).

II.VI MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y DE LA MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La teoría de la autodeterminación fue el motor de investigaciones realizadas en diferentes espacios (académico, laboral, deportivo, y de salud, etc.). Los descubrimientos logrados en varios estudios desarrollados desde su

comienzo, así como los realizados sobre motivación intrínseca y motivación extrínseca facilitó el desarrollo de un cuadro teórico que incluye, realiza y promete nuevas vías de estudios sobre la motivación humana, el denominado Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997). Aquí, la motivación actúa e interactúa de tres formas de generalidad, llamados: nivel global o de personalidad, contextual o de dominios de vida y de situación o de estado. El modelo diferencia la variedad de formas de motivación que presenta la persona, y también los determinantes, reguladores y las consecuencias que lo representan, y que valen para organizar y entender los mecanismos que subyacen a las causas motivacionales, extrínsecas como intrínsecas.

Este modelo define a la motivación humana como un complejo constructo cuya investigación necesita considerar tres manifestaciones fundamentales: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y amotivación. Estas tres tipos de motivación que coexisten en el sujeto, en los tres distintos niveles de generalidad, logran consecuencias en cada uno de los éstos. Además, el modelo permite que la estabilidad de la motivación varía en función del nivel de generalidad, de manera que la duración decrece desde la motivación global a la contextual y situacional.

Estos determinantes ejercen su predominio que va desde el nivel más alto en jerarquía al más bajo y de manera escalonada, o sea, entre valores adyacentes. La motivación global puede perjudicar la motivación contextual y ésta además es posible que afecte a la situacional, pero sólo en circunstancias especiales puede hallar una influencia de la motivación global sobre la situacional; esto podría darse en los casos donde los hechos situacionales tienen un golpe débil y cuando no existe una relación entre la labor que se ejecuta y la motivación contextual de la persona. Por todo lo expuesto entendemos que la motivación está condicionada por los hechos contextuales y por la motivación global de la persona.

El modelo se concreta en cinco postulados (Vallerand, 1997)

1º Postulado: Un análisis total de la motivación debe incluir a la motivación intrínseca, a la motivación extrínseca y a la amotivación. Estas tres

manifestaciones de la motivación explican gran parte de la conducta humana, representan un aspecto fundamental empírico y, además, propician efectos múltiples en la conducta última. Una persona sin motivación presenta emociones de incompetencia, ausencia de control, desgano para concretar la acción; una persona extrínsecamente motivado focaliza su ejecución en los logros que tiene como resultado de su participación y eso implica más tensión y presión; una persona intrínsecamente motivado se compromete a una actividad por el goce producido de concretar dicha actividad y eso implica disfrute, sentimientos de libertad y de relajación. Se fomenta el concepto de motivación intrínseca y considera la existencia de tres tipos:

- *Motivación intrínseca al conocimiento:* Es la participación en una acción por el goce y se experimenta mientras se estudia, se investiga o se quiere entender algo nuevo. Procede del intelecto de la persona, con el interés, la investigación y con la motivación intrínseca al aprendizaje. Por ejemplo, se referiría a un alumno que concurre a la escuela porque la enseñanza dada le permite estudiar sobre esos temas de los que quiere saber.
- *Motivación intrínseca al logro:* La participación en una actividad determinada por el goce experimentado mientras el sujeto prueba lograr alguna meta o alcanzar algo. Vale más el proceso que se desenvuelve que el fin último y que se vincula con la motivación de efectividad, enfrentamiento internos y conducidos a la labor en que la persona busca competencias empíricas. Un alumno con esta forma de motivación experimenta goce y se va a destacar en sus estudios.
- *Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes:* La persona que se compromete y experimenta impresiones satisfactorias, se relaciona con las costumbres bellas, de acción, de búsqueda, de emociones y con los conocimientos extremos. Se trataría de un alumno que va a la escuela porque desea colaborar y dar su mensaje en aquellas charlas en donde se exponen diferentes temas.

Por último, la ausencia de motivación se comprende desde una óptica multidimensional. (Pelletier, Dion, Tuson, y Green-Demers ,1999).

- Aceptar la capacidad-habilidad de la persona, o sea, la falta de habilidad-capacidad para realizar una conducta.
- Consecuencia de las convicciones de la persona que las estrategias sugeridas no logran llegar a los fines queridos.
- Las creencias del sujeto sobre la conducta son muy rigurosas, por eso no se involucra con las mismas.
- Es la percepción y afirmación de incapacidades de la persona y que es una sensación general que los trabajos del sujeto son imposibles ante la complejidad del trabajo.

2º Postulado: La motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación se da en tres grados de generalidad: global, contextual y situacional.

En el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y la Motivación Extrínseca (Vallerand, 1997) existen tres grados de generalidad motivacional. En ellos una persona se siente sin motivación, motivado extrínsecamente y/o intrínsecamente. Diferenciarlos facilita una aproximación y comprensión de la motivación más determinada y concretada.

- *Nivel global:* Son las diferencias individuales de las personas que están medianamente firme en el tiempo y es el grado de motivación que usualmente tiene como fin la investigación desde la psicología de la personalidad. En este grado la persona señala una dirección general a interactuar con el lugar, mediante comportamientos que a veces están sin motivación, extrínsecamente o intrínsecamente motivadas. Este grado es el más estable de los tres y determina las diferentes motivaciones de los sujetos como comparativamente duraderos.
- *Nivel contextual:* Diferenciar la motivación a este grado es poder

reconocer que las situaciones de carácter motivacional de los sujetos pueden cambiar de un contexto a otro; asimismo, las probables modificaciones son más firmes en este grado de generalidad que en el global.

- *Nivel situacional:* Es el estado motivacional en acciones determinadas, en un momento específico, desarrollando una acción definida. Aquí, nos planteamos los motivos por los que la persona se compromete en una acción determinada durante un tiempo establecido. La motivación posee altos grados de inestabilidad porque puede ser vulnerable a la orientación del ambiente.

Pero pueden ocurrir conflictos motivacionales entre diferentes dominios o contenidos de acción que serían debidos a la forma motivacional que determina a esos dominios y que accionarían como predictores de esos problemas (Senécal, Vallerand y Guay, 2001).

3º Postulado: La motivación está establecida por factores sociales y efectos del nivel superior al nivel inferior en posición. Esto aborda la investigación de motivaciones concretas en función de las distintas disposiciones adoptadas y se da mediante tres corolarios:

- *Corolario 1:* Puede ser la consecuencia de factores sociales, de forma global, de contenido o situacional de acuerdo al grado de generalidad. Estos hechos se refieren a los agentes de toda clase, humanos y no humanos, que están en cualquier espacio social. Estos factores aluden a esas variables que actúan en una acción determinada pero no perdura en el tiempo, y si además se revela en ese momento; los hechos contextuales evidencian las variables presentes en un establecido dominio o solo en un contexto de vida; y, los hechos globales son las variables que actúan influenciando sobre distintos contenidos de la vida de la persona. Por otro lado, entendemos que cada hecho influye solo en su grado de generalidad, o sea, los hechos situacionales poseen efecto en la motivación situacional, los hechos

contextuales en la motivación de contenido y los hechos.

- *Corolario 2:* La impresión de los hechos sociales en la motivación está arbitrado por la notoriedad de competencia, de autonomía y de compromiso en las relaciones. Es importante definir qué forma de percepciones y cuál es la acción que conduce a éstas a perjudicar a la motivación de los sujetos. La teoría de la evaluación cognitiva da apoyo teórico a esta cuestión y determina que los hechos situacionales tienen influencia en las emociones mediante su impacto en la notoriedad de competencia, de autonomía y de compromiso en las mismas. Estas percepciones están vinculadas con las necesidades psicológicas básicas que propone la teoría de la autodeterminación, por eso los hechos situacionales ofrecen apoyo a esas percepciones que facilitan además que la persona se inmiscuya en esas acciones que satisfacen esas necesidades básicas, y los otros hechos que perjudican esas percepciones tendrán un efecto negativo sobre la motivación intrínseca y las maneras más autodeterminadas de la motivación y agilitarán esas motivación no autodeterminados y sin motivación. Todo esto ayuda al aumento de la motivación intrínseca, sobre lo dicho en la teoría de evaluación cognitiva. También el papel arbitral que ejercen lo aludido hasta ahora no se refiere sólo al grado de la pluralidad situacional sino que además abarca al resto de los grados del modelo jerárquico, o sea, que los hechos globales, contextuales y direccionales ejercerán su influencia en la motivación de los sujetos mediante las observaciones de competencia, independencia y responsabilidad en las relaciones de todos los grados del modelo jerárquico.

- *Corolario 3:* La motivación es la consecuencia escalonada del mayor al menor grado de la totalidad en la jerarquía. Se produce por el hecho potencial que va desde los grados más altos a los más bajos. Aquí la motivación global tendría mayor influencia sobre la motivación contextual que la situacional y la primera

intervendría en la motivación situacional. Resaltar además que una persona con una motivación global o motivacional general hacia una determinada figura dirigirá esas inclinaciones hacia un dominio mando o contexto similar a esas motivaciones.

4º Postulado: Hay relación recursiva entre la motivación a un grado determinado y en el siguiente grado máximo de la jerarquía, señalando la relación bidireccional que se da entre los grados próximos del modelo. Se hace referencia que las modificaciones motivacionales pueden darse con el correr del tiempo y cómo la interacción entre los diferentes grados de la jerarquía afectaría a estos cambios. se aspira que los resultados recursivos que se dirige desde el nivel situacional al contextual y desde éste último al global se presentaría en el momento en que las personas comienzan a preguntarse por su motivación hacia un contenido dado, de tal manera que cuando una persona empieza a sentir indecisión sobre su motivación (malos resultados en un examen) sería la situación adecuada para modificar sus razones sobre sus veracidades motivacionales, de tal manera que los hechos serían un cambio en la motivación contextual y además, en la global.

5º Postulado: La motivación produce consecuencias, de modo cognitivo (concentración, atención, memoria, aprendizaje conceptual, etc.), afectivo (interés, emociones positivas, satisfacción, bienestar, ansiedad, etc.), y/o conductual (persistencia, intensidad, complejidad y ejecución de la tarea, etc.) y son el resultado de una determinada motivación que tiene el sujeto. Distintas maneras de motivación producirán distintas consecuencias, por lo que resaltamos además la distinción entre las distintas formas de consecuencias que se establecería en función de las características de cada persona y la situación en que se encuentre y como interactúa. De este postulado se derivan dos corolarios:

- *Corolario 1:* Las consecuencias van siendo menos positivas, desde la motivación intrínseca hasta la amotivación. La condición de los resultados derivados están en función del modo de motivación; comenzando por la continua autodeterminación podemos considerar que se obtiene además un continuo de

consecuencias en función de los distintas maneras de motivación, de tal manera que la motivación intrínseca ayudará a las consecuencias positivas, mientras que las formas de motivación menos autodeterminados, como la regulación externa y la de ausencia de motivación, allanará las consecuencias de forma más negativo.

- *Corolario 2:* Los efectos motivacionales están en los tres grados de la jerarquía y de generalidades de los efectos depende del grado de motivación que las produjeron. Este interés de importancia se entiende por que no es la motivación por sí misma la que procede a diferentes resultados sino que es su situación en el grado de generalidad correcto, en armonía con los resultados anunciados. Existen consecuencias motivacionales en los tres grados de la jerarquía y su grado de generalidad depende del grado de motivación, y esas consecuencias sólo afectan a ese grado. Por eso, las derivaciones de la motivación situacional son experimentadas en el grado de generalidad situacional, las consecuencias de la motivación contextual son atenuadamente generalizadas en los tres importantes mandato de vida (interpersonal, educación y actividades de ocio) y, finalmente, las derivaciones de la motivación global poseen un alto nivel de generalidad en esa jerarquía.

II.VII AUTOESTIMA

CONCEPTO

Para Ortega Ruiz, Mínguez Vallejo y Rodes Bravo, (2000), el término autoestima es: Auto aceptación, autoajuste, autovaloración, autoestima, autoconcepto, autoimagen, son nombres que se utilizan para denominar el concepto, positivo o negativo, que uno tiene de sí mismo. Mínguez Vallejo y Rodes Bravo, (2000), la definen como el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que a sí mismos se atribuyen.

Para Rosenberg (1965) es la valoración positiva del autoconcepto.

Según Pereira Naranjo, (2007) la autoestima se desenvuelve desde la interacción humana, por medio de la cual los sujetos se consideran importantes respecto al otro. El yo evoluciona por medio de pequeñas ganancias, las aceptaciones y el triunfo.

De Mézerville (2004) señala que: La autoestima está configurada por factores internos (son los que pertenecen o son producidos por el individuo, ideas, creencias, prácticas o conductas) y factores externos (los hechos del entorno: los mensajes transmitidos, ya sean verbales o no, o los conocimientos suscitados por los padres, los educadores, los sujetos significativos para nosotros, las organizaciones y la cultura).

Olivares, Sequeira Solano y Vargas, (1997) indican que la autoestima tiene un concepto complejo, y que necesita de cuatro componentes en su definición:

- *Actitud*: Contempla el razonar, accionar, querer y percibir de los sujetos por ellos mismos.

Además Mézerville (2004), incluye los siguientes subcomponentes

- *Autoimagen*: Consiste en verse a sí mismo como el sujeto que es en verdad, con sus virtudes y defectos. El sujeto que posee una autoestima sana es consciente de sus equivocaciones, por que la autoestima no es vinculante con lo perfecto o el ser perfecto.
- *Autovaloración*: Es cuando el sujeto se considera valioso para él mismo y los demás. Se vincula con la auto aceptación y el auto-respeto y de esta manera nota con alegría la imagen que el sujeto percibe en sí mismo.
- *Autoconfianza*: Aquí el sujeto cree realizar positivamente

diferentes cosas y estar seguro de concretarlas. Esta noción interna logra estar cómodo con los demás y ser espontáneo.

- *Conocimiento*: Relacionado a las percepciones, pareceres, creencias, observaciones y procedimientos que posee el sujeto consigo mismo.
- *Emocional*: Semejante a la estimación positiva y negativa, incluye emociones satisfactorias o no, atractivas o no, que los sujetos notan de ellos mismos.
- *Conductual*: Comprende el propósito y el dictamen de accionar, y conduce a la práctica una conducta consecuente y coherente. Podemos encontrar los siguientes:
 - *Autocontrol*: Es conducirse bien en la esfera personal, esmerándose, juzgándose y organizándose positivamente en la vida. Es la capacidad de formarse adecuadamente y efectuar un dominio propio que impulse el bienestar personal como el grupal al que pertenece. Por eso, abarca otros hechos, como el autocuidado, la autodisciplina, la organización propia o la conducción de uno mismo o en sí mismo.
 - *Autoafirmación*: Es la libertad de ser uno y concretar decisiones para dirigirse con autonomía y madurez. Es la capacidad que posee el sujeto de comportarse abiertamente al expresar sus ideas, aspiraciones o destrezas. Asimismo, hay otras capacidades como la autodirección y la asertividad personal.
 - *Autorrealización*: Es el desenvolvimiento y la palabra concisa de las aptitudes, o sea la persona vive una buena vida y da provecho para ella misma y para los demás. Establece la búsqueda de realizar las metas que determinan el proyecto de vida.

II.VII.I AUTOESTIMA ALTA, FACTORES VINCULADOS Y SUS CARACTERÍSTICAS.

Eisenberg y Patterson (1981) hablan sobre el comportamiento correlacionado tanto a una alta como a una baja autoestima.

Señalan que los sujetos con alta autoestima dirigen sus labores y consideran que los otros sujetos los consideraran exitosos y bien aceptados. Tienen esperanzas en sus juicios y están seguros de conducir sus logros a soluciones positivas. Sus auto-actitudes positivas aprueban sus opiniones planteadas y le dan confianza a sus derivaciones y resoluciones, y a la vez facilita continuar con sus propias opiniones cuando hay diferencia entre las mismas y aceptar otras.

Por otro lado, las disposiciones y esperanzas de conducir al sujeto a una alta autoestima, mayor autonomía y mejora social, además la dirigen a un acto social, de más aserción y fortaleza. Es posible que en los grupos de opinión sea más participativa, con menor dificultad determinando amistades y exprese juicios a pesar que éstas las conduzcan a una recepción conflictiva.

Naranjo Pereira Molina, Baldares y Maya (1996) expresa a los sujetos con alta autoestima de esta forma:

Un sujeto con alta autoestima no se acepta como el núcleo del universo y mejor que los otros. Posee auto-respeto y consciencia de sus valores como sujeto único e irrepetible. Se da cuenta de que no es perfecto y que puede cometer errores, ya que los entiende como representativos del ser humano.

La personalidad sana Jourard y Landsman (1987), podría decirse que corresponde a un sujeto con alta autoestima. Es la forma de conducirse sumando la inteligencia y el respeto por la vida, satisfaciendo de ésta manera las necesidades personales. Además, se diferencia por una mejor aptitud para admitir o resistir nuevos retos, su aptitud para replicar a conceptos, reflexiones o nociones nuevas, siendo un buen indicio de conciencia del sujeto.

Rice (2000) marca una autopercepción positiva o una superior autoestima es un beneficio deseado del proceso de desenvolvimiento humano.

II.VII.II AUTOESTIMA NORMAL

Se caracteriza por el equilibrio que va a permitir afrontar las dificultades. Rosenberg (1965).

I.VII.II AUTOESTIMA BAJA Y SUS CARACTERISTICAS.

Según Rios y Millan (sf) cuando se posee una baja autoestima ésta va a afectar a nuestra salud porque posee ausencia de confianza para referirnos a los continuos desafíos que existen en la vida y esto no hace que sea óptima, pues al carecer de convicción personal, disminuye nuestro volumen para prevalecer a los disímiles inconvenientes que padecen nuestra vida. Al estar falto de autoconfianza, no establecemos posibilidades y aspiraciones pues somos inconstantes debido a que nos dejamos llevar por las expectativas de los demás y no por las propias.

Tierno (2001) agrega que estas personas no realizan críticas constructivas, tienen escasas habilidades sociales, padecen miedos y temores.

I.VIII LA INFLUENCIA DE OTRAS PERSONAS SIGNIFICATIVAS

La autoestima está determinada en parte por las nociones de otras personas, o la forma que las demás personas opinan que de nosotros, es habitualmente ratificada Rice (2000).

Los actores socializantes son las personas que revelan el proceder de la persona en causa de desarrollo, acordándose a las exigencias sociales. De ésta manera, los familiares, profesores e iguales son actores de socialización. Pero simultáneamente, actores de revisión social, o sea ejercen la fiscalización del proceder de la persona que intimida, no está de acuerdo o ataca; o, sostiene en demasía la aprobación, el agrado o la recompensa. Así va

calificando en la persona su consonancia, su auto significado y la estimación con la que se identifica, (Naranjo Pereira, 2007).

En relación a los equivalentes en la autoestima, Golden (2005) señala que las afecciones entre los estudiantes de diferentes sexos dentro de la institución se desarrolla como un propósito crítico de veracidad que los estudiantes en general tienen de sí como persona. Cuando no hay el apoyo y la aprobación de ellos la persona es desistida de lado o agraviada, y esto es importante para la disminución de la autoestima y precio que tiene que pagar el estudiante por ello.

II.IX NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Krauskopf (2007) afirma la importancia de la familia en la educación de los hijos.

“El enfoque que los padres hacen del futuro de sus hijos se ve fuertemente influido por su situación socioeconómica, por su propio nivel educativo por la satisfacción con la ocupación en que se desempeñan, por su orientación hacia el estudio en general y por su visión y capacidad de respuesta a la cambiante realidad que los rodea” (p.179)

Según Grinder (1976) los padres que poseen un nivel educativo bajo pueden darse una escasa motivación para que sus hijos continúen sus estudios. Cuando los hijos reciben apoyo, valoración al esfuerzo, esto hace que éste continúe su educación y de esta manera obtiene notables logros.

Dado que la investigación se llevo a cabo en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, en el conurbano Bonaerense, es necesario hacer un breve recorrido por el sistema educativo.

Ley 24.195 Federal de Educación sancionada el 14 de abril 1993 y promulgada el 29 de abril de 1993. En el Capítulo III, Artículo I, realiza una descripción general de la estructura del sistema educativo nacional en Educación Inicial, Educación General Básica, con una duración de 9 años a

partir de los 6 años, organizada en ciclos; Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica y Educación Superior, profesional académica y de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal.¹

Ley 26.206 Ley Federal de Educación Nacional. En Título II, El sistema educativo nacional, Capítulo IV, Educación Secundaria, artículo 31, establece que la misma se divide en dos ciclos Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.²

Ley 13.688 Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. En el capítulo II establece que son niveles educativos provincial, la Educación Inicial para niños de 45 días hasta los dos años de edad inclusive, el Jardín de Infantes de tres a cinco años, la Educación Primaria, obligatorio de seis años de duración a partir de los seis años, y en el capítulo V de Educación Secundaria, menciona que es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo y la Educación Superior: Podrán ingresar quienes hubieren cumplido con el Nivel Secundario.³

¹ Disponible en http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf

² Disponible en *Disponible en* http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

³ Disponible en www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Leyes/leybuenosaires13688.doc

ESTADO ACTUAL DEL ARTE

III ESTADO ACTUAL DEL ARTE

Flores Macías y Gómez Bastida, (2010). Consideraron que las investigaciones hasta ese momento (2010) se habían focalizado en las variables como motivación hacia la escuela, diferencias motivacionales y son los que se han enfocado los estudios sobre la motivación y los cambios en la motivación conforme se avanza en la escuela. Sus objetivos fueron diseñar, validar y confiabilizar un instrumento psicométrico para indagar cómo se perciben diferentes variables motivacionales ante distintas actividades escolares, e identificar si existe una relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, el grado escolar y el sexo. Se trata de un estudio transversal en el que se empleó un diseño transaccional correlacional. Participaron 673 alumnos de secundaria de cuatro escuelas públicas en la Ciudad de México.

Encontraron que los alumnos de 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.

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.

Nuñez, Martín-Albo, Navarro y Suarez (2010). El propósito de su investigación fue adaptar y validar la Escala de Motivación Educativa (EME-E) en estudiantes de Secundaria postobligatoria. Participaron en el estudio 425 estudiantes, 239 de bachillerato y 186 de ciclos de formación profesional pertenecientes a doce institutos de la Isla de Gran Canaria. La muestra estuvo

compuesta por 218 hombres y 207 mujeres. Evaluaron la motivación académica a través del instrumento adaptado de la versión de la Escala de Motivación Educativa-E (Núñez *et al.*, 2005) y el autoconcepto académico a través de la dimensión académica del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5; García y Musitu, 2001).

Sus resultados con respecto al género, mostraron que existen diferencias en la subescala amotivación, en la que los hombres puntúan más alto que las mujeres y en las subescalas regulación identificada y motivación al logro, en las que las mujeres obtienen mayores puntuaciones, aunque en todas ellas el tamaño del efecto fue pequeño.

Los resultados de las diferencias en función del tipo de estudios mostraron que existen diferencias en las tres subescalas de motivación, donde los estudiantes de formación profesional obtienen mayores puntuaciones que los estudiantes de bachillerato en motivación intrínseca a las experiencias estimulantes en motivación intrínseca al logro y en motivación intrínseca al conocimiento. El tamaño del efecto en todos los casos fue pequeño.

Por otra parte, las correlaciones entre los tres tipos de motivación intrínseca y el autoconcepto académico presentan valores positivos y significativos. En este sentido, aquellos sujetos con mayor grado de autodeterminación, presentan también mayor autoconcepto académico mientras que los estudiantes amotivados presentan correlaciones negativas y, por tanto, menor autoconcepto académico.

Las correlaciones entre las subescalas más autodeterminadas (regulación identificada y las tres subescalas de motivación intrínseca) con el autoconcepto académico y la autoestima fueron más positivas que el resto de las subescalas, siendo negativas o nulas las correlaciones entre el autoconcepto académico y las subescalas de amotivación y de regulación externa; asimismo, la correlación entre autoestima y amotivación fue negativa; todas las correlaciones fueron significativas, excepto las correlaciones entre autoconcepto académico y regulación externa, autoestima y regulación externa y autoestima y regulación introyectada

Legaspi, Aisenon, Valenzuela, Duro, De Marco, Lavatelli, Celeiro, Inaebnit, y Pereda (2009). Se propusieron describir las representaciones tanto del trabajo como del estudio en 1300 alumnos de primero a quinto año en

escuelas públicas en Argentina. Administraron la Escala de Motivación Académica de Vallerand (1989).

Las motivaciones en relación a la educación y las expectativas de éxito se relacionan, al menos en parte, con las características del medio socioeconómico y cultural de pertenencia y con la experiencia escolar. Las condiciones socio-psicológicas de las instituciones escolares impactan en los logros académicos y emocionales de los estudiantes, los cuales incidirán a su vez en la construcción de proyectos valorados para el futuro y en la definición de una identidad positiva.

Barca Lozano, Peralbo Uzquiano, Malmierca, Vicente Castro y Porto Rioboo (2009). Se plantearon en su trabajo conocer el impacto y capacidad predictiva que las Metas académicas, en interacción con las Estrategias cognitivas de aprendizaje, poseen sobre los Estilos/enfoques de aprendizaje del alumnado de educación de 2 y 4 año secundaria, tanto en sus Estilos de Orientación al significado/comprensión, como los de Orientación superficial.

Llegaron a las conclusiones de que las Metas académicas de Aprendizaje y de Rendimiento/logro inciden en el buen rendimiento académico y, en concreto, las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo tienen una incidencia positiva y significativa en el buen rendimiento escolar del alumnado de educación secundaria.

Rodríguez Fuentes, (2009). Análisis de las relaciones entre las siguientes dimensiones: motivacional, cognitivo y rendimiento académico. Su muestra fue de 524 estudiantes entre 12 y 16 años. Los instrumentos de medida fueron: Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria, Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio, Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio. Sus resultados mostraron que los alumnos que promueven de primer año a segundo presentan falta de interés, al igual que aquellos que se encuentran en los últimos cursos de secundaria.

En lo que respecta al género, las mujeres muestran mayores motivaciones académicas que los hombres, ya que de esta manera podrán lograr un reconocimiento social y un futuro digno.

Cordero y Rojas de Chirinos, (2007). Analizaron los efectos por separado y en conjunto de la Motivación y la Autoestima sobre el Rendimiento Académico de 30 alumnos de la Escuela de Informática en San Antonio de Sucre

Encontraron que la correlación entre las variables de la Motivación y la Autoestima, y Motivación y Rendimiento Académico fue significativa y positiva.

Se rebeló una correlación débil y no significativa entre la dimensión de Motivación Extrínseca y de Rendimiento Académico

No hubo relación significativa entre las variables Autoestima y Rendimiento Académico, es decir que durante el transcurso de la investigación la autoestima no afectó significativamente el rendimiento académico de los alumnos.

Toría López; Hernández García; Peña Calvo. (2007). Muestran y analizan los resultados de una reciente investigación efectuada con 2.260 alumnos del de 4 año de último de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias durante el 2003-2004.

La investigación busca fundamentalmente elaborar un diagnóstico de las expectativas de formación y empleo del alumnado asturiano, para determinar si tiene definido un proyecto de futuro académico y profesional.

Parece existir una clara y regular tendencia a que el alumnado de 4 año de ESO perciba mejor su futuro académico en la medida en que mayor y mejor es también el nivel académico y el capital cultural y social de los padres. Las expectativas académicas más favorables suelen tenerlas quienes tienen padres y madres con formación universitaria superior, y las menos favorables, por contra, quienes tienen progenitores que no han terminado los estudios elementales.

Concluyen que es necesario que las escuelas y los padres cuenten con información acerca de los escenarios laborales y profesionales actuales.

Broc Caveró (2006). Profundizo en el modelo sobre la motivación académica en el aula que propone Susan Harter (1984), y lo aplicó a 521 alumnos de ESO y Bachillerato en España.

Respecto a las puntuaciones en motivación extrínseca se observan diferencias estadísticamente significativas entre 1º de la ESO con todos los

demás excepto con 4º; diferencias entre 2º de la ESO con 1º, y con 1º de Bachillerato; diferencias entre 3º de la ESO y 1º; diferencias entre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. Con relación a las puntuaciones de motivación intrínseca, éstas se observan en 1º respecto a 2º de la ESO; diferencias de 2º de la ESO respecto a todos los demás cursos excepto con 3º de la ESO; diferencias de 3º de la ESO con 2º de Bachillerato; diferencias entre 4º de la ESO y 2º; diferencias entre 1º de Bachillerato y 2º de la ESO, y finalmente, diferencias entre 2º de Bachillerato respecto a 2º y 3º de la ESO.

Sus resultados indican que es el descenso de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, uno de los resultados más relevantes detectados en este trabajo, lo que haría que el deseo de estudiar y de aprender por parte de los alumnos no tuviera especial relevancia en la evaluación de su rendimiento, y de esta forma determine que progresivamente, en una gran parte de ellos, la motivación intrínseca sea menor, y redunde negativamente en su aprendizaje y logro académico posterior.

Matos y Lens (2006). En su investigación emplearon la Teoría de la Orientación a la Meta para estudiar el rol que tiene la motivación en alumnos en el contexto educativo con una muestra de 1505 alumnos de secundaria de Lima. Se estudiaron los tres tipos de metas: orientadas al aprendizaje, de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento.

De acuerdo a sus predicciones las metas de aprendizaje se relacionaron positivamente con el uso de las estrategias de aprendizaje.

Piensen que es necesario promover las metas de aprendizaje en los alumnos. La evidencia muestra las consecuencias positivas de seguir las metas de aprendizaje como el uso frecuente de estrategias de aprendizaje y un mejor rendimiento académico.

Alonso Tapia (2005). Presenta el desarrollo de un nuevo cuestionario de evaluación de la motivación que consta de tres partes: metas, valores-intereses y expectativas. Lo administraron a 1.860 alumnos de Secundaria y Bachillerato. Su objetivo fue El objetivo del presente trabajo es dar respuesta a la necesidad de instrumentos de evaluación que, apoyados en los avances teóricos más recientes sobre la conceptualización de la motivación por aprender, permitan un análisis de los patrones motivacionales de los alumnos de Secundaria y

Bachillerato tanto con fines aplicados como de investigación. El instrumento utilizado fue el MEVA motivaciones expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje.

En primer lugar, por lo que a las metas y orientaciones motivacionales se refiere, nuestros datos apoyan la idea comúnmente aceptada de que, al afrontar el trabajo escolar, los alumnos lo hacen a partir de una triple orientación motivacional, la orientación al aprendizaje, la orientación al resultado y la orientación a la evitación

En segundo lugar, los datos han permitido profundizar en la comprensión de las orientaciones motivacionales señaladas al poner de manifiesto que las mismas son el resultado de la interacción entre motivaciones más básicas ligadas a la búsqueda y consecución de metas o incentivos más específicos, algo que no estaba suficientemente estudiado. Además, los resultados relativos a la forma en que estas motivaciones interactúan entre sí y con los intereses, las expectativas, la orientación volitiva y el rendimiento han servido para apoyar unas teorías y no otras.

Así, la orientación al aprendizaje implica que los alumnos no sólo buscan incrementar su saber y sus capacidades y experimentar su competencia, sino también poder ayudar a otros y sentir el apoyo del profesor, metas cuyo efecto se multiplica en la medida en que el alumno está dispuesto a esforzarse, pero todo ello siempre y cuando se perciba la utilidad de lo que se ha de aprender. Cuanto mayor es la motivación en relación con «todas» las metas y condiciones señaladas, mayor es la orientación al aprendizaje y mayores también sus efectos. Por otro lado, los resultados de los distintos estudios muestran la validez de la distinción entre la «motivación por aprender», el «deseo de ser útil» y el «deseo de apoyo del profesor », variables estas últimas cuyas implicaciones no habían sido estudiadas del modo en que lo han sido en este trabajo.

Pintor García, González Chasco y Gil Hernández (2005). Pretendieron estudiar la motivación hacia el estudio y el aprendizaje. Su muestra se compone de 271 alumnos de 2 de ESO a 2 de Bachillerato.

Según el género, se encontraron diferencias significativas, es decir, las mujeres son más independientes, concurren más a clase, son más colaboradoras, creativas y decididas.

Se observan diferencias en comportamientos motivacionales como consecuencias de las influencias socio-cultural de los padres.

En 4 de ESO es en donde se han concentrado los mejores resultados, esto quiere decir que los alumnos culminan con éxito esta etapa educativa.

Thonberry, G. (2003). Construyó una prueba de Motivación de Logro Académico. Esta fue aplicada a 166 alumnos de colegios públicos y privados de Lima entre 12 y 15 años. Su hipótesis fue: existe relación entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico en alumnos de secundaria en los colegios tomados. El muestreo aplicado fue no probabilístico e intencional. El instrumento fue creado utilizando como bases las escalas de motivación de logro y deseabilidad social de la prueba de Motivation Test for Childrens, elaborada por Hermans en 1971, algunos de los ítems fueron incluidos y otros excluidos.

Encontró que ni la institución ni el género influyen en la correlación entre motivación de logro académico y el rendimiento académico. No obstante el nivel de motivación de logro académico obtenido sí se encuentra afectado por el colegio de procedencia, mientras que el rendimiento académico sí está influenciado por ambos. Los pensamientos orientados al logro guardan relación significativa con el desempeño solo para los alumnos de escuelas privadas. Los alumnos de escuela pública presentan mayor motivación de logro académico que los alumnos de escuela privada. También se realizó un análisis cualitativo, el que arrojó que los alumnos de colegio público presentan una mayor motivación de logro académico, aunque su desempeño es menor.

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTO

III PROCEDIMIENTO

Para realizar la siguiente investigación, en primer lugar, la tesista solicitó la autorización del tutor, luego se desplazó a cada una de las instituciones, y se la presentó a los directivos, una vez obtenida su aprobación, los directivos junto a la tesista accedieron a las aulas en donde se llevaría a cabo la administración. En las aulas hubo una muy buena predisposición de los profesores, quienes se encontraban a cargo y que amablemente nos brindaron parte de su tiempo. Se les informó a los alumnos participantes acerca de los objetivos generales del estudio, pero no acerca de la hipótesis de investigación para evitar sesgos en sus respuestas. Su participación fue voluntaria y con la pertinente aclaración de conservar el anonimato. La administración fue realizada en cada una de las instituciones, en presencia de la tesista, de forma grupal y en una sola sesión, el tiempo para completarlos fue de aproximadamente treinta minutos, debían ser auto administrados la Escala de Motivación Académica (3 hojas) y la Escala de Autoestima (1 hoja), quedando conformado dos protocolos por alumno, no surgieron dudas. Ninguno de los participantes de este estudio recibió recompensación económica.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS

METODOLÓGICOS

IV ASPECTOS METODOLÓGICOS

IV.I TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación se considera *básica* en la cual se pretende que sea fundamento para otras investigaciones, además de conocer, explicar y comprender los fenómenos.

La estrategia teórico metodológica será *cuantitativa*, debido a que busca obtenerse un conocimiento comprobable y comparable, medible cuantitativamente.

Su alcance será *exploratorio descriptivo-comparativo*.

La secuencia temporal será *transversal*, debido a que los datos serán recogidos en un tiempo único, octubre 2011 – diciembre 2011. Y en cuanto al diseño de investigación será de tipo *no experimental*, es decir, se realiza sin la manipulación de ninguna de las variables y sin grupo control.

IV.II DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

a) Unidad de Análisis: Cada uno de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) que estén cursando en escuelas públicas y privadas en la Provincia de Buenos Aires en el Sur del Conurbano Bonaerense, en Lomas de Zamora.

b. 1) Variable Dependiente: Motivación Académica

Definición Conceptual: Es el constructo hipotético que se utiliza para describir las fuerzas internas o externas que pueden producir el inicio, la dirección, la intensidad y persistencia en el comportamiento, Vallerand y Thill (1993)

Midgley, Kaplan y Middleton, (2001) definen:

- *Metas de tarea:* Son aquellas que van a caracterizar a alumnos interesados en el aprendizaje, en el dominio de nuevas habilidades, en la superación de retos, en la mejora personal, en el dominio de las

tareas, en la comprensión de nuevos materiales y todo ello de acuerdo a una serie de criterios de valoración personal.

- *Metas de rendimiento:* Son las que representan a los alumnos que intentan demostrar habilidad y competencia utilizando un criterio de comparación con los otros, de tal forma que se sienten con mayor capacidad y con más éxito cuando superan a sus pares.

Definición Operacional: Sumatoria de las dimensiones de la escala de Motivación Académica: Motivación Intrínseca al Conocimiento, se evalúa mediante la suma de 2, 9, 16, 23, Motivación Intrínseca al logro se evalúa mediante la suma de 6, 13, 20, 27, Motivación Extrínseca para Experimentar Estimulación, se evalúa mediante la suma de 4, 11, 18, 25; Motivación Extrínseca para la Regulación de Identificación se evalúa mediante la suma de 3, 10, 17, 24, Motivación Extrínseca para la Regulación Interna se evalúa mediante la suma de 7, 14, 21, 28, Motivación Extrínseca para la Regulación Externa se evalúa mediante la suma de 1, 8, 15, 22 y la Amotivación se evalúa mediante la suma de 5, 12, 19, 26.

b.2) Variable Dependiente: Autoestima

Definición conceptual: Es la valoración positiva del autoconcepto Rosenberg (1965).

Definición Operacional: Sumatoria de los ítems que componen la Escala de Autoestima (ítem1 + ítem 2 + ítem3 + ítem 4+ ítem 5+ ítem 6 ítem 7+ ítem 8+ ítem 9+ ítem 10).

c) **Variable Independiente:** Tipo de Formación Educativa: Gestión Pública Gestión Privada

Gestión Pública

Definición Conceptual: Formación de Gestión Pública: Es la formación adquirida en establecimientos administrados directamente por el Estado.

Gestión Privada

Definición Conceptual: Formación de Gestión Privada: Es la formación adquirida en establecimientos administrados por instituciones o personas particulares que pueden ser o no subvencionados por el estado.

Para averiguar

d) **Variables Intervinientes:** Sexo
Curso

Nivel Educativo de los padres.

Estos datos se obtuvieron a partir de los protocolos de cada uno de los alumnos.

IV.III UNIVERSO

Se tuvo como universo o población a todos los alumnos 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de Secundaria residentes en la Provincia de Buenos Aires, en el Sur del Conurbano Bonaerense, Lomas de Zamora.

IV.IV MUESTRA

Se trata de una muestra no probabilística e intencional, debido a que se seleccionaron casos típicos de la población. Estuvo conformada por un total de 200 alumnos de ambos sexos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de Secundaria de escuelas públicas y privadas cuyo rango de edad fue entre 16 y 18 años. Se distribuyó de forma equitativa, 100 alumnos de escuelas públicas (50 alumnos de 5to año y 50 alumnos de 6to año) y 100 alumnos de escuelas privadas (50 alumnos de 5to año y 50 alumnos de 6to año).

La muestra anteriormente mencionada se distribuye de la siguiente manera:

Escuelas Públicas

- a) 23 alumnos participantes de 5to año (2 Polimodal). Turno mañana
- b) 27 alumnos participantes de 5to año (2 Polimodal). Turno mañana

- c) 21 alumnos participantes de 6to año (3 Polimodal). Turno mañana
- d) 29 alumnos participantes de 6to año (3 Polimodal). Turno mañana

Escuelas Privadas

- a) 20 alumnos participantes de 5to año (2 Polimodal). Turno único.
- b) 15 alumnos participantes de 5to año (2 Polimodal). Turno único.
- c) 15 alumnos participantes, de 5to año (2 Polimodal). Turno único.
- d) 16 alumnos participantes, 6to año (3 Polimodal). Turno único.
- e) 21 alumnos participantes, 6to año (3 Polimodal). Turno único.
- f) 13 alumnos participantes 6to año (3 Polimodal). Turno único.

IV.IV.I Criterios de Inclusión

- Alumnos que hayan cursado 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de Secundaria, durante el año 2011 y que hayan asistido a escuelas públicas y privadas en la Provincia de Buenos Aires, en el Sur de Conurbano Bonaerense, en la localidad de Lomas de Zamora.
- Alumnos que hayan sido autorizados y que manifestaron voluntad en participar.
- Alumnos que al finalizar la administración hayan cumplimentado la totalidad de los cuestionarios.

IV.IV.II Criterios de Exclusión

- Alumnos que no hayan cursado 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de Secundaria, durante el año 2011 y que no hayan asistido

a escuelas públicas y privadas en la Provincia de Buenos Aires, en el Sur de Conurbano Bonaerense, en la localidad de Lomas de Zamora.

- Alumnos que al finalizar la administración no hayan cumplimentado la totalidad de los cuestionarios.

IV.V FUENTES

Corresponde al tipo primaria que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna.

IV.VI INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes:

Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand, 1989). Inventario que consta de 28 ítems agrupados en tres subescalas. Cada ítem tiene una escala de tipo Likert (1= Nada en Absoluto a 7=Totalmente). A la misma se le agregó los datos personales, tipo de colegio, curso, nivel Educativo alcanzado por los Padres.

1 Motivación Intrínseca para el Conocimiento (alfa de cronbach=0.74) que mide la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar el significado de las cosas, está relacionada con la exploración, la curiosidad y el aprendizaje (por ejemplo “porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas”); para el Logro (alfa de cronbach=0.77) se refiere a la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta cuando se intenta lograr algo superándose a sí mismo (por ejemplo “porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios”) y para Experimentar Estimulación(alfa de cronbach=0.79) que implica experimentar sensaciones estimulantes y positivas en un actividad (por ejemplo “por el placer que me produce leer escritores interesantes”).

2 Motivación Extrínseca para la Regulación de Identificación (alfa de cronbach=0.68) en donde los motivos externos se han internalizado, y la decisión de realizar la conducta es de la persona, aunque no sea gratificante (por ejemplo “porque la educación me prepara para hacer carrera después”); para la Regulación Interna (alfa de cronbach=0.78) que ocurre cuando las conductas obedecen a razones interiorizadas por la persona (por ejemplo “para demostrarme a mí mismo que que soy una persona inteligente”) y para la Regulación Externa (alfa de cronbach=0.75) asociada a conductas reguladas mediante recompensas y obligaciones exteriores (por ejemplo “para ganar un salario mejor en el futuro”).

3 Amotivación (alfa de cronbach=0.73) Se refiere llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados, lo que se expresa en sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro (por ejemplo “Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí”)

Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965), (alfa de cronbach=0.9) consta de 10 enunciados con tres posibilidades de respuesta con un valor (1= en desacuerdo, 2= muy en desacuerdo y 3= de acuerdo). La mitad de los ítems están redactados de manera positiva y la otra mitad de manera negativa.

De acuerdo a la puntuación obtenida se determinará el tipo de Autoestima, que puede ser Alta (30 – 40 puntos), Normal (26 - 29 puntos) y Baja (< 25 puntos).

IV.VII SISTEMATIZACIÓN

Los datos obtenidos fueron volcados al programa Statical Package for the Social Sciences versión 11 donde quedo formada la base de datos.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

V RESULTADOS

V.I DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En los siguientes gráficos se describe la distribución total por alumnos en escuelas públicas y privadas, por género, curso y cantidad de escuelas.

Gráfico 1: Distribución total de la población. 200 alumnos en Total.

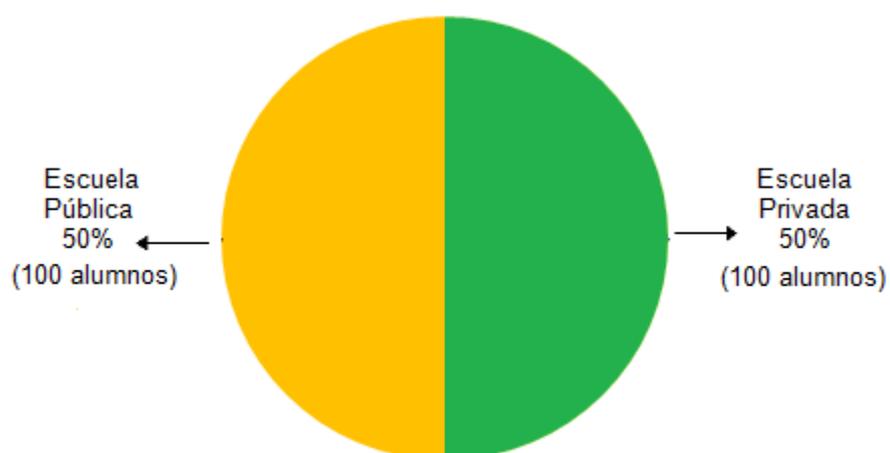
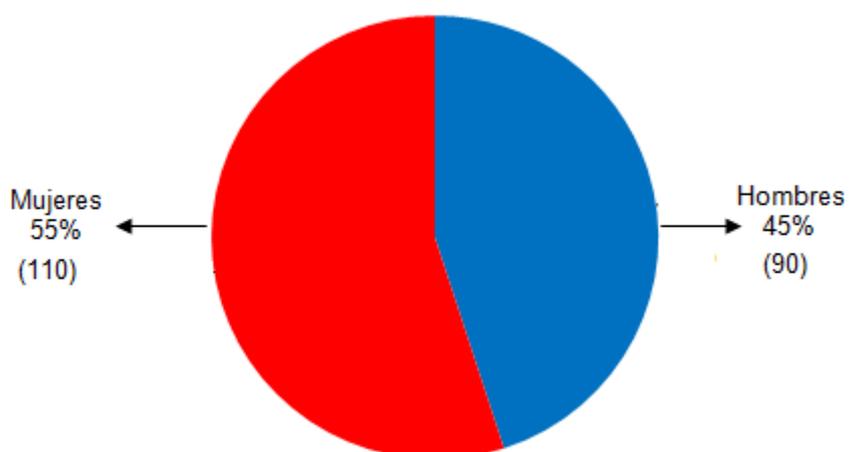
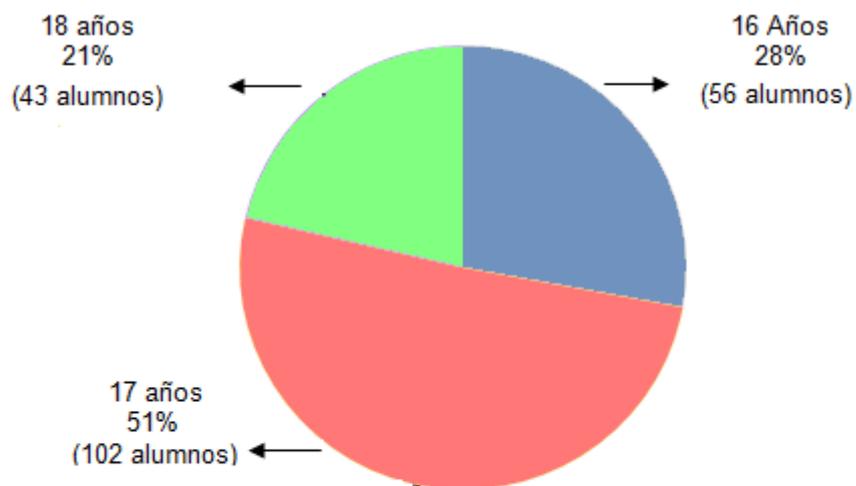


Gráfico 2: Distribución de la población según el género. 200 alumnos en Total.



Edad

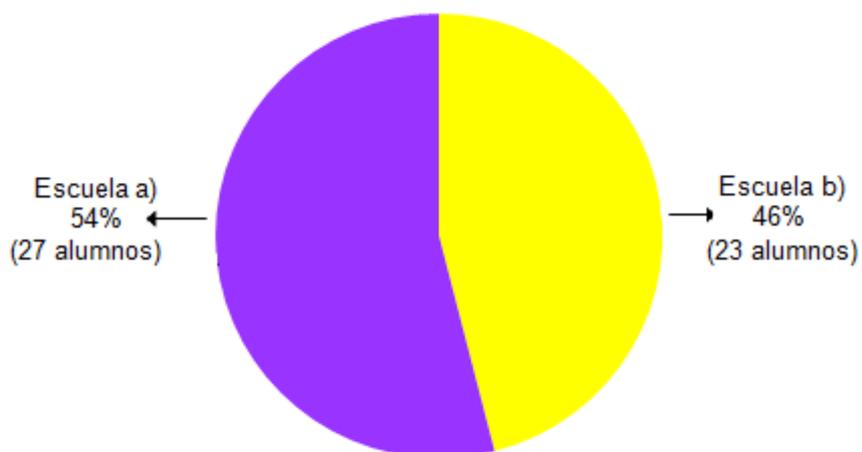
Gráfico 3: Distribución de la población según la edad. 200 alumnos en Total.



Escuelas Públicas

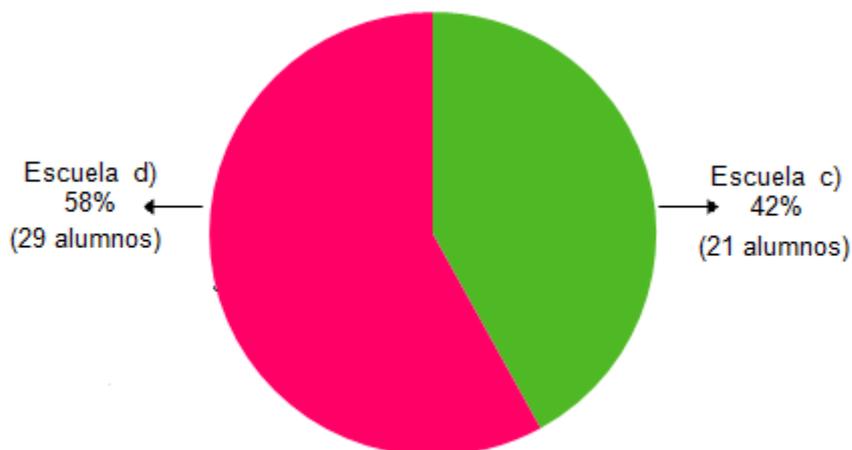
5to año (2 Polimodal)

Gráfico 4: Distribución de la población según el tipo escuela y el curso. 50 alumnos en Total.



6to año (3 Polimodal)

Gráfico 5: Distribución de la población según el tipo de escuela y el curso. 50 alumnos en Total.



Escuelas Privadas

5to año (2 Polimodal)

Gráfico 6: Distribución de la población según el tipo de escuela y el curso. 50 alumnos en Total.

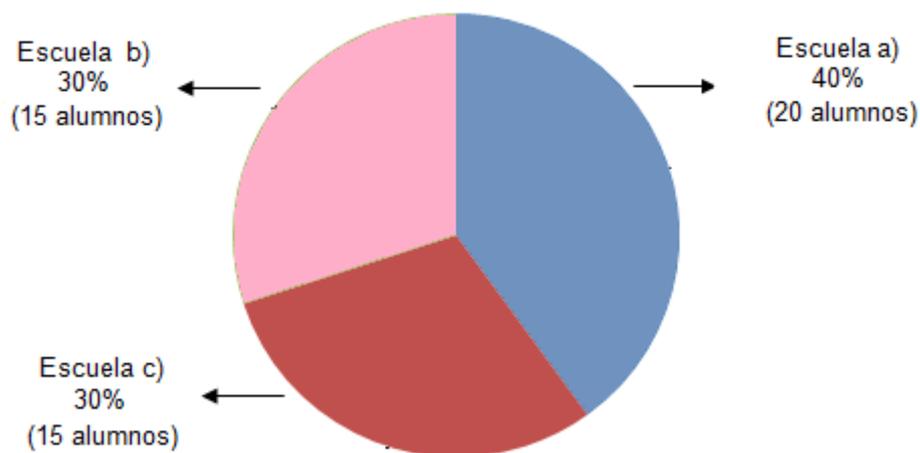
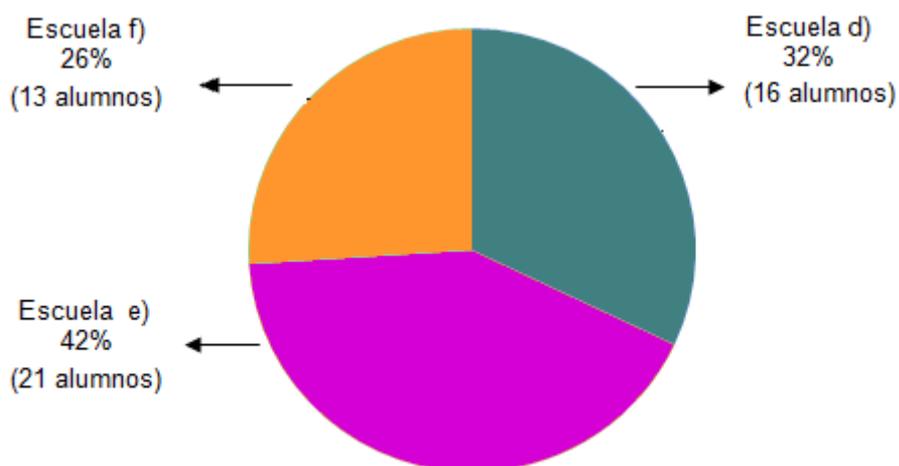


Gráfico 7: Distribución de la población según el tipo de escuelas y el curso. 50 alumnos en Total.



EXPLORAR Y DESCRIBIR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS.

Tabla 1: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y la motivación total de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas públicas. 50 alumnos en Total.

	Media	Desv. Típ	Error típico	Int conf md al 95%		Mínimo	Máximo
				Lím. inf	Lím. sup		
MICON	18,24	9,206	1,302	15,62	20,86	4	28
MILOG	18,48	9,203	1,302	15,86	21,10	4	28
MIEXPEST	16,38	8,762	1,239	13,89	18,87	4	28
MEREGID	19,48	9,708	1,373	16,72	22,24	4	28
MEREGINT	19,08	9,499	1,343	16,38	21,78	4	28
MEREGEXT	19,64	9,806	1,387	16,85	22,43	4	28
AMOT	11,32	7,901	1,117	9,07	13,57	4	26
MTOT	111,30	55,263	7,815	95,59	127,01	24	168

EXPLORAR Y DESCRIBIR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS.

Tabla 2: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y la motivación total de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas. 50 alumnos en Total.

	Media	Desv. típ	Error típico	Int conf md al 95%		Mínimo	Máximo
				Lím. inf	Lím. sup		
MICON	16,6	9,955	1,408	13,77	19,43	4	28
MILOG	16,84	8,749	1,237	14,35	19,33	4	28
MIEXPEST	14,92	8,875	1,255	12,40	17,44	4	28
MEREGID	18,02	9,373	1,326	15,36	20,68	4	28
MEREGINT	17,7	9,257	1,309	15,07	20,33	4	28
MEREGEXT	18,5	9,384	1,327	15,83	21,17	4	28
AMOT	13,62	9,739	1,377	10,85	16,39	4	28
MTOT	102,58	54,700	7,736	87,03	118,13	24	168

EXPLORAR Y DESCRIBIR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) DE ESCUELAS PRIVADAS.

Tabla 3: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y la motivación total de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas privadas. 50 alumnos en Total.

	Media	Desv. típ	Error típico	Inter conf md al 95%		Mínimo	Máximo
				Lím. inf	Lím. Sup		
MICON	20,82	5,791	0,819	19,17	22,47	7	28
MILOG	18,8	7,298	1,032	16,73	20,87	7	28
MIEXPEST	16,54	7,781	1,100	14,33	18,75	4	28
MEREGID	23,88	5,561	0,786	22,30	25,46	4	28
MEREGINT	19,42	7,508	1,062	17,29	21,55	6	28
MEREGEXT	23,28	5,866	0,830	21,61	24,95	4	28
AMOT	7,66	5,491	0,776	6,10	9,22	4	28
MTOT	122,74	33,079	4,678	113,34	132,14	50	168

EXPLORAR Y DESCRIBIR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PRIVADAS.

Tabla 4: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y la motivación total de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas. 50 alumnos en Total.

	Media	Desv. típ	Error típico	Inter conf md al 95%		Mínimo	Máximo
				Lím. Inf	Lím. sup		
MICON	19,42	7,651	1,082	17,25	21,59	4	28
MILOG	19,18	7,626	1,078	17,01	21,35	4	28
MIEXPEST	17,3	7,794	1,102	15,08	19,52	4	28
MEREGID	21,44	7,741	1,095	19,24	23,64	4	28
MEREGINT	20,54	7,622	1,078	18,37	22,71	4	28
MEREGEXT	21,36	7,958	1,125	19,10	23,62	4	28
AMOT	9,9	7,418	1,049	7,79	12,01	4	28
MTOT	119,24	44,294	6,264	106,65	131,83	24	168

COMPARAR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) Y 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS Y LA AUTOESTIMA.

Motivación Académica

5to Año (2 Polimodal)

Tabla 5: Se muestran las medias de la motivación académica de los alumnos de 5to año (2 Polimodal). 100 alumnos en total (50 escuelas públicas y 50 de escuelas privadas).

CURSO y ESCUELA	MEDIAS DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA POR ESCUELA							MOT TOT
	MI CON	MI LOG	MI EXP EST	ME REG ID	ME REG INT	ME REG EXT	AMOT	
5 TO AÑO (2 POL) PÚBLICA	18,24	18,48	16,38	19,48	19,08	19,64	11,32	111,3
5TO AÑO (2 POL) PRIVADA	20,82	18,8	16,54	23,88	19,42	23,28	7,66	122,74

6to Año (3 Polimodal)

Tabla 6: Se muestran la comparación de las medias de los alumnos de 6to año (3 Polimodal).100 alumnos en total (50 escuelas públicas y 50 de escuelas privadas).

CURSO y ESCUELA	MEDIAS DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA POR ESCUELA							
	MI CON	MI LOG	MI EXP EST	ME REG ID	ME REG INT	ME REG EXT	AMOT	MOT TOT
6TO AÑO (3 POL) PÚBLICA	16,6	16,84	14,92	18,02	17,7	18,5	13,62	102,58
6TO AÑO (3 POL) PRIVADA	19,42	19,18	17,3	21,44	20,54	21,39	9,9	119,24

Podemos observar que la motivación intrínseca de ambas escuelas poseen medias iguales por lo que no habría diferencias.

Se encontró diferencias en las medias de la motivación extrínseca de la regulación de identificación en las escuelas privadas, es decir que los alumnos van a realizar las actividades escolares ya sea para obtener recompensas, para evitar castigos o las van a valorar y así poder alcanzar una meta.

La amotivación es mayor en las escuelas públicas, es decir que los alumnos no perciben que exista relación entre sus acciones y los resultados de esas acciones.

La motivación total de las escuelas privadas es alta en comparación a las escuelas públicas.

Autoestima

Gráfico 8: Se muestra la autoestima en alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas públicas. 50 alumnos en Total.

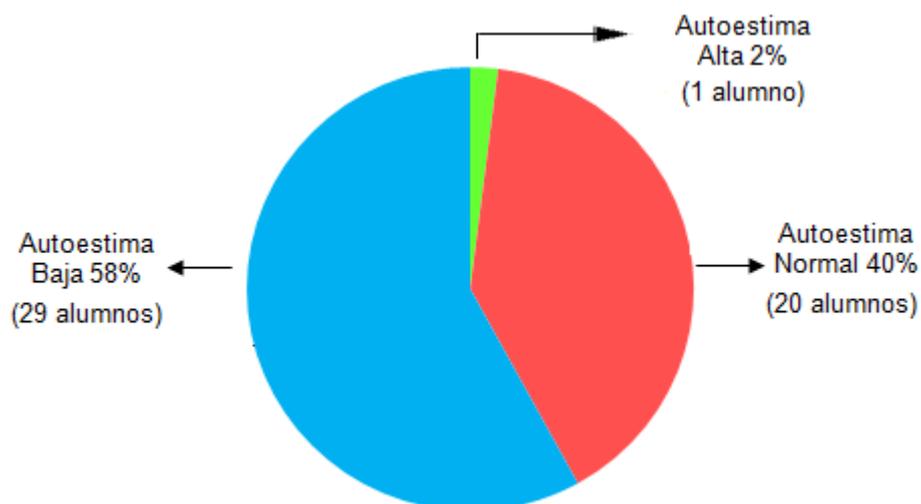


Gráfico 9: Se muestra la autoestima de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas privadas. 50 alumnos en Total.

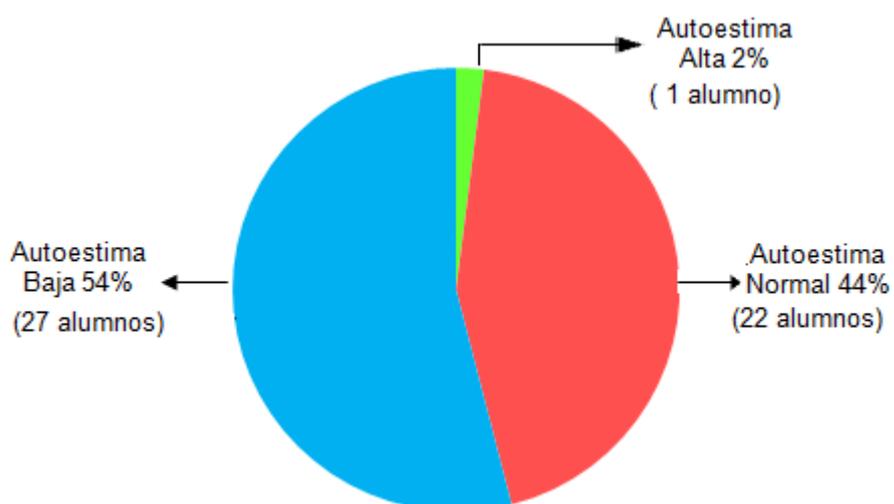


Gráfico 10: Se observa la autoestima de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas. 50 alumnos en Total.

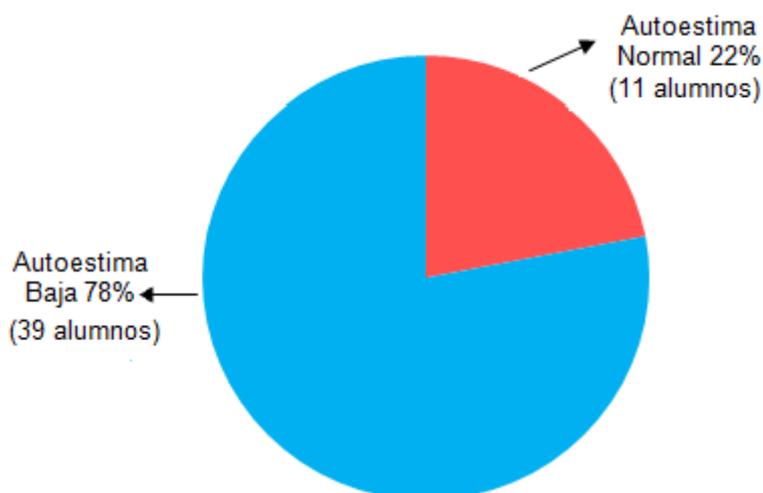
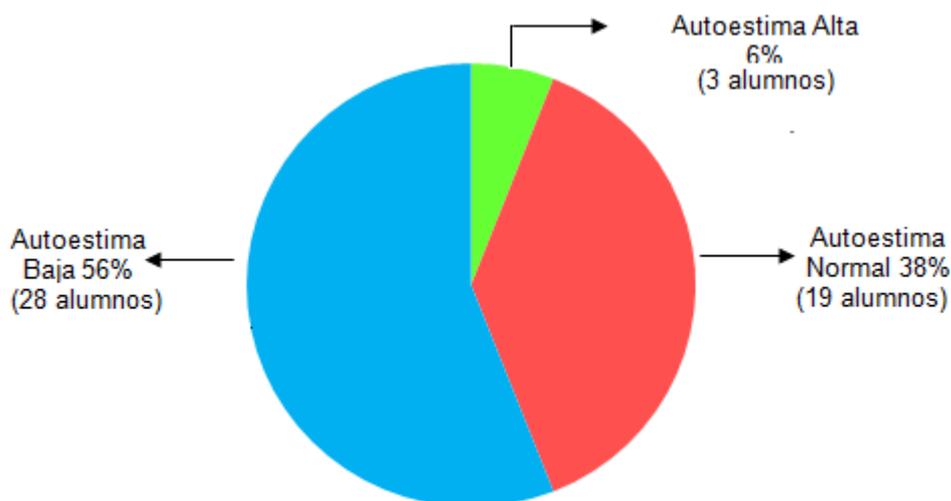


Gráfico 11: Se observa la autoestima de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas. 50 alumnos en Total.



Podemos observar que la autoestima que predomina en ambos cursos y escuelas es la autoestima baja, es decir, que los alumnos poseen poca confianza en sí mismos, no pueden resolver los problemas que se les plantean y no logran alcanzar las metas que se proponen.

COMPARAR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) Y 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS SEGÚN EL GÉNERO.

Escuelas Públicas

5to año (2 Polimodal)

Tabla 7: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y de la motivación total de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) según el género. 50 alumnos en Total.

		N	Media	Desv. Típ	Error típico	Inter Conf. md 95%		Mínimo	Máximo
						Lím.Inf	Lím Sup		
MICON	Masculino	26	22,31	6,22	1,22	19,79	24,82	4	28
	Femenino	24	13,83	9,98	2,04	9,62	18,05	4	28
	Total	50	18,24	9,21	1,30	15,62	20,86	4	28
MILOG	Masculino	26	22,81	6,37	1,25	20,24	25,38	4	28
	Femenino	24	13,79	9,61	1,96	9,74	17,85	4	28
	Total	50	18,48	9,20	1,30	15,86	21,10	4	28
MIEXPEST	Masculino	26	19,27	6,77	1,33	16,54	22,00	4	28
	Femenino	24	13,25	9,70	1,98	9,15	17,35	4	28
	Total	50	16,38	8,76	1,24	13,89	18,87	4	28
MEREGID	Masculino	26	23,65	6,39	1,25	21,07	26,24	4	28
	Femenino	24	14,96	10,74	2,19	10,42	19,49	4	28
	Total	50	19,48	9,71	1,37	16,72	22,24	4	28
MEREGINT	Masculino	26	22,88	6,41	1,26	20,30	25,47	4	28
	Femenino	24	14,96	10,65	2,17	10,46	19,46	4	28
	Total	50	19,08	9,50	1,34	16,38	21,78	4	28
MEREGEXT	Masculino	26	23,42	6,43	1,26	20,83	26,02	4	28
	Femenino	24	15,54	11,23	2,29	10,80	20,28	4	28
	Total	50	19,64	9,81	1,39	16,85	22,43	4	28
AMOT	Masculino	26	7,15	4,81	0,94	5,21	9,09	4	23
	Femenino	24	15,83	8,19	1,67	12,38	19,29	4	26
	Total	50	11,32	7,90	1,12	9,07	13,57	4	26
MTOT	Masculino	26	134,35	36,84	7,22	119,47	149,23	24	168
	Femenino	24	86,33	61,49	12,55	60,37	112,30	24	164
	Total	50	111,3	55,26	7,82	95,59	127,01	24	168

Tabla 8: Se muestra ANOVA de un factor de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) según el género.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MICON	Inter-grupos	896,248	1	896,248	13,209	0,00
	Intra-grupos	3256,872	48	67,851		
	Total	4153,120	49			
MILOG	Inter-grupos	1014,483	1	1014,483	15,528	0,00
	Intra-grupos	3135,997	48	65,333		
	Total	4150,480	49			
MIEXPEST	Inter-grupos	452,165	1	452,165	6,558	0,01
	Intra-grupos	3309,615	48	68,950		
	Total	3761,780	49			
MEREGID	Inter-grupos	943,637	1	943,637	12,326	0,00
	Intra-grupos	3674,843	48	76,559		
	Total	4618,480	49			
MEREGINT	Inter-grupos	784,068	1	784,068	10,346	0,00
	Intra-grupos	3637,612	48	75,784		
	Total	4421,680	49			
MEREGEXT	Inter-grupos	775,216	1	775,216	9,453	0,00
	Intra-grupos	3936,304	48	82,006		
	Total	4711,520	49			
AMOT	Inter-grupos	940,162	1	940,162	21,300	0,00
	Intra-grupos	2118,718	48	44,140		
	Total	3058,880	49			
MTOT	Inter-grupos	28769,282	1	28769,282	11,424	0,00
	Intra-grupos	120877,218	48	2518,275		
	Total	149646,500	49			

Se pueden observar diferencias estadísticamente significativas a favor del género masculino, esto se demuestra en el nivel de significación que es menor a 0,05, por lo tanto las motivaciones de los hombres van a ser superiores a las de las mujeres.

6to Año (3 Polimodal)

Tabla 9: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y de la motivación total de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) según el género.

		N	Media	Desv. típ	Error típico	Int. conf md al 95%		Mínimo	Máximo
						Lím.Inf	Lím. Sup		
MICON	Masculino	20	16,65	9,258	2,070	12,32	20,98	4	28
	Femenino	30	16,57	10,549	1,926	12,63	20,51	4	28
	Total	50	16,6	9,955	1,408	13,77	19,43	4	28
MILOG	Masculino	20	16,7	8,688	1,943	12,63	20,77	4	28
	Femenino	30	16,93	8,936	1,632	13,60	20,27	4	28
	Total	50	16,84	8,749	1,237	14,35	19,33	4	28
MIEXPEST	Masculino	20	14,45	7,824	1,749	10,79	18,11	4	28
	Femenino	30	15,23	9,630	1,758	11,64	18,83	4	28
	Total	50	14,92	8,875	1,255	12,40	17,44	4	28
MEREGID	Masculino	20	17,7	9,314	2,083	13,34	22,06	4	28
	Femenino	30	18,23	9,565	1,746	14,66	21,81	4	28
	Total	50	18,02	9,373	1,326	15,36	20,68	4	28
MEREGINT	Masculino	20	17,35	9,190	2,055	13,05	21,65	4	28
	Femenino	30	17,93	9,450	1,725	14,40	21,46	4	28
	Total	50	17,7	9,257	1,309	15,07	20,33	4	28
MEREGEXT	Masculino	20	18,15	9,494	2,123	13,71	22,59	4	28
	Femenino	30	18,73	9,465	1,728	15,20	22,27	4	28
	Total	50	18,5	9,384	1,327	15,83	21,17	4	28
AMOT	Masculino	20	13,2	10,071	2,252	8,49	17,91	4	28
	Femenino	30	13,9	9,675	1,766	10,29	17,51	4	28
	Total	50	13,62	9,739	1,377	10,85	16,39	4	28
MTOT	Masculino	20	101	52,821	11,811	76,28	125,72	24	168
	Femenino	30	103,6	56,787	10,368	82,43	124,84	24	168
	Total	50	102,58	54,700	7,736	87,03	118,13	24	168

Tabla 10: Se muestra ANOVA de un factor de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) según el género.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadratica	F	Sig.
MICON	Inter-grupos	0,083	1	0,083	0,001	0,97
	Intra-grupos	4855,917	48	101,165		
	Total	4856	49			
MILOG	Inter-grupos	0,653	1	0,653	0,008	0,92
	Intra-grupos	3750,067	48	78,126		
	Total	3750,72	49			
MIEXPEST	Inter-grupos	7,363	1	7,363	0,092	0,76
	Intra-grupos	3852,317	48	80,257		
	Total	3859,68	49			
MEREGID	Inter-grupos	3,413	1	3,413	0,038	0,84
	Intra-grupos	4301,567	48	89,616		
	Total	4304,98	49			
MEREGINT	Inter-grupos	4,083	1	4,083	0,047	0,83
	Intra-grupos	4194,417	48	87,384		
	Total	4198,5	49			
MEREGEXT	Inter-grupos	4,083	1	4,083	0,045	0,83
	Intra-grupos	4310,417	48	89,800		
	Total	4314,5	49			
AMOT	Inter-grupos	5,88	1	5,88	0,061	0,80
	Intra-grupos	4641,9	48	96,706		
	Total	4647,78	49			
MTOT	Inter-grupos	83,213	1	83,213	0,027	0,87
	Intra-grupos	146530,967	48	3052,728		
	Total	146614,18	49			

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas por lo que el nivel de significación resulto ser mayor a 0,05.

Escuelas Privadas

5to año (2 Polimodal)

Tabla 11: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y de la motivación total de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) según el género. 50 alumnos en Total.

		N	Media	Desv típ.	Error típico	Int. conf md al 95%		Mínimo	Máximo
						Lím.inf	Lím. Sup		
MICON	Masculino	23	22,96	1,249	1,220	20,37	25,55	7	28
	Femenino	27	19	5,038	,970	17,01	20,99	8	28
	Total	50	20,82	5,791	,819	19,17	22,47	7	28
MILOG	Masculino	23	21,04	7,708	1,607	17,71	24,38	7	28
	Femenino	24	16,89	6,471	1,245	14,33	19,45	7	28
	Total	50	18,80	7,298	1,032	16,73	21,10	7	28
MIEXPEST	Masculino	23	19,09	8,908	1,857	15,23	22,94	4	28
	Femenino	27	14,37	6,027	1,160	11,99	16,75	4	28
	Total	50	16,54	7,781	14,33	13,89	18,75	4	28
MEREKID	Masculino	23	23,61	7,235	1,509	20,48	26,74	4	28
	Femenino	27	24,11	3,724	,717	22,64	25,58	12	28
	Total	50	23,88	5,561	,786	22,30	25,46	4	28
MEREKINT	Masculino	23	21,61	8,173	1,704	18,07	25,14	6	28
	Femenino	27	17,56	6,471	1,245	15,	20,12	7	28
	Total	50	19,42	7,508	1,062	17,29	21,55	6	28
MEREKEXT	Masculino	23	24	6,688	1,395	21,11	26,89	4	28
	Femenino	27	22,67	5,114	,984	20,64	24,69	13	28
	Total	50	23,28	5,866	,830	21,61	24,95	4	28
AMOT	Masculino	23	7,74	6,122	1,276	5,09	10,39	4	26
	Femenino	27	7,59	5,010	,964	5,61	9,57	4	28
	Total	50	7,66	5,491	,766	6,10	9,22	4	28
MTOT	Masculino	23	132,30	38,757	8,081	115,54	149,06	50	168
	Femenino	27	25,324	4,874	104,57	60,37	124,61	53	168
	Total	50	122,74	33,079	4,678	113,64	132,14	50	168

Tabla 12: Se muestra ANOVA de un factor de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) según el género.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MICON	Inter-grupos	194,423	1	124,423	6,441	,014
	Intra-grupos	1448,957	48	30,187		
	Total	1643,380	49			
MILOG	Inter-grupos	214,377	1	214,377	4,295	,044
	Intra-grupos	2395,623	48	49,909		
	Total	2610,000	49			
MIEXPEST	Inter-grupos	276,298	1	276,298	4,930	,031
	Intra-grupos	2690,122	48	56,044		
	Total	2966,420	49			
MEREGID	Inter-grupos	3,135	1	3,135	,100	,074
	Intra-grupos	1512,145	48	31,503		
	Total	1515,280	49			
MEREGINT	Inter-grupos	204,035	1	204,035	3,828	,056
	Intra-grupos	2558,145	48	53,295		
	Total	2762,180	49			
MEREGEXT	Inter-grupos	22,080	1	22,080	,637	,429
	Intra-grupos	1664,000	48	34,667		
	Total	1686,080	49			
AMOT	Inter-grupos	,267	1	,267	,009	,926
	Intra-grupos	1476,953	48	1035,862		
	Total	53617,620	49			
MTOT	Inter-grupos	3896,232	1	23896,232	3,761	,058
	Intra-grupos	49721,388	48	1035,862		
	Total	53617,620	49			

Se pueden observar diferencias estadísticamente significativas a favor del género masculino en las subescalas de la motivación intrínseca.

6to Año (3 Polimodal)

Tabla 13: Se muestran los estadísticos descriptivos de la motivación intrínseca, de la motivación extrínseca, de la amotivación y de la motivación total de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) según el género.

		N	Media	Desv. típ	Error típico	Int. conf md al 95%		Mínimo	Máximo
						Lím.Inf	Lím. Sup		
MICON	Masculino	21	19,38	7,419	1,619	16	22,76	4	28
	Femenino	29	19,45	7,944	1,475	16,43	22,47	4	28
	Total	50	19,42	7,651	1,082	17,25	21,59	4	28
MILOG	Masculino	21	19,67	7,296	1,592	16,35	22,99	4	28
	Femenino	29	18,83	7,954	1,479	15,80	21,86	4	28
	Total	50	19,18	7,626	1,078	17,01	21,36	4	28
MIEXPEST	Masculino	21	17,57	7,960	1,737	13,95	21,19	4	28
	Femenino	29	17,10	7,807	1,450	14,13	20,07	4	28
	Total	50	17,30	7,794	1,102	15,08	19,52	4	28
MEREGID	Masculino	21	20,86	7,505	1,638	17,44	24,27	4	28
	Femenino	29	21,86	8,012	1,488	18,81	24,91	4	28
	Total	50	21,44	7,741	1,095	19,24	23,64	4	28
MEREGINT	Masculino	21	20,86	6,916	1,509	17,71	24,01	4	28
	Femenino	29	20,31	8,208	1,524	17,19	23,43	4	28
	Total	50	20,54	7,622	1,078	18,37	22,71	4	28
MEREGEXT	Masculino	21	20,76	7,822	1,707	17,20	22,32	4	28
	Femenino	29	21,79	8,165	1,516	18,69	24,90	4	28
	Total	50	21,36	7,958	1,125	19,10	23,62	4	28
AMOT	Masculino	21	10,48	8,448	1,843	6,63	14,32	4	28
	Femenino	29	9,48	6,701	1,244	6,93	12,03	4	23
	Total	50	9,90	7,418	1,049	7,79	12,01	4	28
MTOT	Masculino	21	119,10	42,832	9,347	99,60	138,59	24	168
	Femenino	29	119,34	46,076	8,556	101,82	136,87	24	168
	Total	50	119,24	44,294	6,264	106,65	131,83	24	168

Tabla 14: Se muestra ANOVA de un factor de los alumnos de 6to año (3 Polimodal) según el género.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadratica	F	Sig.
MICON	Inter-grupos	,055	1	0,55	,001	,976
	Intra-grupos	2868,125	48	59,753		
	Total	2868,180	49			
MILOG	Inter-grupos	8,757	1	8,757	,145	,705
	Intra-grupos	2840,805	48	59,183		
	Total	2849,380	49			
MIEXPEST	Inter-grupos	2,667	1	2,667	,043	,836
	Intra-grupos	2973,833	48	61,955		
	Total	2936,320	49			
MEREGID	Inter-grupos	12,300	1	12,300	,202	,655
	Intra-grupos	2924,020	48	60,917		
	Total	2936,320	49			
MEREGINT	Inter-grupos	3,642	1	3,642	,061	,805
	Intra-grupos	2842,788	48	59,225		
	Total	2846,420	49			
MEREGEXT	Inter-grupos	12,952	1	12,952	,201	,656
	Intra-grupos	3090,568	48	64,387		
	Total	3103,520	49			
AMOT	Inter-grupos	12,021	1	12,021	,215	,645
	Intra-grupos	2684,479	48	55,927		
	Total	2696,500	49			
MTOT	Inter-grupos	,759	1	,759	,000	,985
	Intra-grupos	96136,361	48	2002,841		
	Total	96137,120	49			

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas por lo que el nivel de significación resulto ser mayor a 0,05.

COMPARAR LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) Y 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS Y EL GÉNERO.

Tabla 15: Se muestran los estadísticos descriptivos de la autoestima de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) año de escuelas públicas.

Curso	Género	N	Media	Desv. Típ	Error típico	Int. Conf md al 95%		Mínimo	Máximo
						Lím. Inf	Lím. Sup		
5 año (2 Polimodal)	Masculino	26	25,54	1,964	0,385	24,75	26,33	22	31
	Femenino	24	24,54	2,245	0,458	23,59	25,49	20	28
	Total	50	25,06	2,142	0,303	24,45	25,67	20	31
6 año (3 Polimodal)	Masculino	20	23,8	2,118	0,474	22,81	24,79	19	27
	Femenino	30	24,13	1,889	0,345	23,43	24,84	21	28
	Total	50	24	1,969	0,278	23,44	24,56	19	28

Tabla 16: Se muestra ANOVA de un factor de la autoestima de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) año de escuelas públicas.

Curso		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5 año (2 Polimodal)	Inter-grupos	12,400	1	12,400	2,802	0,10
	Intra-grupos	212,420	48	4,425		
	Total	224,82	49			
6 año (3 Polimodal)	Inter-grupos	1,333	1	1,333	0,339	0,56
	Intra-grupos	188,667	48	3,931		
	Total	190	49			

No se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las escuelas esto lo indican las medias y en nivel de significación.

COMPARAR LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) Y 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PRIVADAS Y EL GÉNERO.

Tabla 17: Se muestra los estadísticos descriptivos de la autoestima de los alumnos de 5to (2 Polimodal) y 6to (3 Polimodal) según el género. 200 alumnos en Total (100 de escuelas públicas y 100 de escuelas privadas).

Curso		N	Media	Desv típ	Error típico	Int. conf md al 95%		Mínimo	Máximo
						Lím. inf	Lím. sup		
5 año (2 Polimodal)	Masculino	23	24,78	1,650	0,344	24,07	25,50	21	28
	Femenino	27	25,63	1,964	0,378	24,85	26,41	22	30
	Total	50	25,24	1,858	0,263	24,71	25,77	21	30
6 año (3 Polimodal)	Masculino	21	25,62	2,924	0,638	24,29	26,95	20	32
	Femenino	29	25,41	2,096	0,389	24,62	26,21	22	31
	Total	50	25,5	2,452	0,347	24,80	26,20	20	32

Tabla 18: Se muestra A nova de un factor de la autoestima de los alumnos de de 5to (2 Polimodal) y 6to (3 Polimodal) de escuelas públicas y privadas según el género.

Curso		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
5 año (2 Polimodal)	Inter-grupos	8,911	1	8,911	2,670	0,10
	Intra-grupos	160,209	48	3,338		
	Total	169,12	49			
6 año (3 Polimodal)	Inter-grupos	0,513	1	0,513	0,084	0,77
	Intra-grupos	293,987	48	6,125		
	Total	294,5	49			

No se observan diferencias significativas en ninguna de las escuelas, esto lo indican las medias y en nivel de significación.

COMPARAR LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) Y 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS Y EL NIVEL EDUCATIVO DE SUS PADRES.

Tabla 19: Se muestran la motivación total y el nivel educativo de sus padres de los alumnos de 5to año (2Polimodal) y 6to año (3Polimodal) de escuelas públicas. 100 alumnos en Total. (50 alumnos de 5to año y 50 alumnos de 6to año).

Escuelas Públicas		
Curso	Mot.Tot	Niv.ed.pad.
5to año (2 Polimodal)	66% (33 alumnos).Alta	Sec.Comp.
	4% (2 alumnos).Alta	Sec.Inc.
	30%(15 alumnos).Baja	Sec.Inc.
6to año (3 Polimodal)	29% (15 alumnos).Alta	Sec.Comp.
	24% (12 alumnos). Alta	Sec. Inc.
	25% (13 alumnos). Baja	Sec.Comp.
	22% (11 alumnos).Baja	Sec.Inc.

Tabla 20: Se muestran la motivación total y el nivel educativo de sus padres de los alumnos de 5to año (2Polimodal) y 6to año (3Polimodal) de escuelas privadas. 100 alumnos en Total. (50 alumnos de 5to año y 50 de 6to año).

Escuelas Privadas		
Curso	Mot. Tot.	Niv.ed.pad.
5to año (2 Polimodal)	74% (37 alumnos).Alta	Univ.Comp.
	26%(13 alumnos).Baja	Univ.Comp.
6to año (3 Polimodal)	68% (34 alumnos).Alta	Univ.Comp.
	32%(16 alumnos). Baja	Univ.Comp.

Se observa que la mayor parte de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas que posee una motivación académica alta el nivel educativo que tienen sus padres es el secundario completo.

Muy pocos alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas que presentan motivaciones académicas bajas el nivel educativo que presenta sus padres es el secundario incompleto.

Sólo en 6to año (3 Polimodal) hay alumnos con motivaciones académica bajas cuyos padres tienen el secundario incompleto.

Los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas con motivaciones académicas altas y bajas el nivel educativo que poseen sus padres es universitario completo.

Esto quiere decir que el nivel educativo de los padres influye en las motivaciones académicas de sus hijos.

COMPARAR LA AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS DE 5TO AÑO (2 POLIMODAL) Y 6TO AÑO (3 POLIMODAL) DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS Y EL NIVEL EDUCATIVO DE SUS PADRES.

Tabla 21: Se muestra la autoestima y el nivel educativo sus padres de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas. 100 alumnos en total (50 alumnos de escuelas públicas y 50 de escuelas privadas).

Escuelas Públicas		
Curso	Autoestima	Niv.edu.pad.
5to año (2 Polimodal)	2% (1 alumno). Alta	Sec. Comp.
	33% (17 alumnos).Normal	Sec. Comp.
	6%(3 alumnos)Normal	Sec. Inc.
	33% (17 alumnos). Baja	Sec.Comp.
	23 %(12 alumnos). Baja	Sec.Inc.
6to año (3 Polimodal)	12% (7 alumnos). Normal	Sec.Comp
	8% (4 alumnos).Normal	Sec.Inc
	35% (21 alumnos). Baja	Sec.Comp
	30% (18 alumnos).Baja	Sec.Inc

Tabla 22: Se muestra la autoestima y el nivel educativo de sus padres de los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas. 100 alumnos en total (50 alumnos de 5to año y 50 alumnos de 6to año).

Escuelas Privadas		
Curso	Autoestima	Niv.edu.pad.
5to año (2 Polimodal)	2%(1 alumno). Alta	Univ. Comp
	44% (22 alumnos). Normal	Univ. Comp
6to año (3 Polimodal)	54% (27 alumnos).Baja	Univ. Comp
	32% (16 alumnos). Baja	Univer.Comp

Se hallaron que la mayor parte de los alumnos de escuelas públicas en ambos cursos que tienen autoestima baja sus padres poseen el secundario completo o incompleto. Muy pocos alumnos que poseen autoestima normal sus padres tienen el secundario completo. Solo un alumno tiene autoestima alta cuyos padres tienen el secundario completo.

Se pueden observar que prevalecen aquellos alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas privadas con una autoestima baja cuyos padres poseen universitario completo y también los que presentan autoestima normal.

CAPÍTULO VI

DISCUSIONES

VI DISCUSIONES

En relación a la motivación extrínseca, más específicamente, en la regulación de identificación y en la regulación externa se encontraron diferencias significativas en los alumnos de 5to año (2 Polimodal) de escuelas públicas, esto quiere decir, que los alumnos, por un lado, van a realizar actividades para obtener recompensas o para evitar castigos, y por el otro lado, éstas van a ser valoradas y de esta modo poder alcanzar una meta, esto es, según lo planteado por (Ryan y Deci, 2000a, 2006) los controles ambientales y los controles internos que producen malestar.

A pesar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación intrínseca, ésta sigue siendo mayor en los alumnos de 5to año de escuelas privadas, es decir, que están interesados en el aprendizaje, se comprometen en las tareas y en las actividades porque disfrutan realizándolas, Vallerand (1997). También depende del momento (Pintrich y Schunk, 2006) en el que se encuentran los alumnos que es próximo a egresar del secundario y que de alguna manera ya tendrían definido lo que van a realizar en el futuro.

Lo mismo ocurrió en los resultados de la motivación intrínseca e extrínseca de los alumnos de 6to año de escuelas públicas y privadas, favoreciendo a estos últimos.

La amotivación prevalece en los alumnos de ambos cursos de escuelas públicas, indicando poca o nula valoración de las tareas, falta de expectativas y creencias para producir o alcanzar el resultado deseado, esto se lo puede vincular con la orientación de causalidad impersonal según Ryan y Deci (2006).

La motivación académica fue mayor para los alumnos de escuelas privadas en ambos cursos, contrariamente a los resultados obtenidos por Thonberry (2003) en la que la motivación de logro académico fue mayor para los alumnos de escuelas públicas.

Con respecto al género, los hombres de ambas escuelas y cursos poseen mayor motivación académica. Ellos quieren progresar en diferentes ámbitos como el profesional y el laboral, a diferencia de los resultados señalados por Rodríguez Fuentes (2009), en la que las mujeres muestran

mayores motivaciones académicas que los hombres, ya que de esta manera podrán lograr un reconocimiento social y un futuro digno.

La autoestima que se manifiesta es baja en cursos y escuelas, los alumnos no poseen los recursos internos adecuados para enfrentarse a los desafíos, se muestran inseguros, por lo no van a alcanzar las metas que se proponen.

La relación que se encontró entre la autoestima y la motivación académica es directamente proporcional, esto significa, que a mayor autoestima mayor motivación académica.

En nivel educativo de los padres influye en las motivaciones académicas de los alumnos de ambos cursos y escuelas, según Krauskopf (2007). Cuanto más alto sea el nivel educativo de los padres los hijos van a presentar mayores motivaciones académicas, como se evidencia en las investigaciones de Pintor García, González Chasco y Gil Hernández, (2005) y en la de Toría López; Hernández García; Peña Calvo. (2007) en que las expectativas académicas son más favorables y se vinculan a la formación universitaria de sus padres.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

VII CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se pudo comprobar la hipótesis de que los alumnos de 5to año (2 Polimodal) y 6to año (3 Polimodal) de escuelas públicas presentan una menor motivación académica que los alumnos de escuelas privadas, es decir, que en ellos se presenta un total desinterés por el estudio, no se involucran en las tareas y si lo hacen el tipo de sensaciones que experimentarían serían negativas, esto afecta su autoestima presentándose baja, y manifestando inseguridad e incapacidad para enfrentarse al aprendizaje y a tareas escolares.

La relación que se encontró entre la autoestima y la motivación académica es directamente proporcional, esto significa, que a mayor autoestima mayor motivación académica y viceversa, sin embargo los resultados indican todo lo contrario, y parece que no se aplica para los alumnos de escuelas privadas.

Con respecto al género los hombres de ambas escuelas y cursos demostraron querer progresar en un futuro ya sea a nivel profesional como laboral, esto se vio reflejado en la motivación académica que fue superior al de las mujeres.

En nivel educativo de los padres influye en las motivaciones académicas tanto de los alumnos de escuelas públicas como privadas. La mayoría de los padres que poseen universitario completo (escuelas privadas) y secundario completo (escuelas públicas) las motivaciones académicas de sus hijos fueron altas, mientras aquellos que tienen secundario incompleto (escuelas públicas) las motivaciones académicas que presentaron fueron bajas. Además se encontraron muy pocos alumnos con motivaciones académicas bajas en el que los padres tenían universitario completo y secundario completo.

Esta investigación indica la necesidad de seguir investigando, ampliar el número de la muestra.

También se pueden implementar estrategias de intervención para los alumnos que poseen una baja motivación académica como valorar el esfuerzo de los alumnos insistiendo que los errores son parte del aprendizaje, no centrarse solo en los aspectos negativos sino también en los positivos, evitar el clima competitivo en clase ya que va a desalentar a los alumnos que poseen bajo rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Revista Psicothema*, 17 (3), 404-411.

Disponible en: <http://www.psicothema.com./pdf/3120pdf>.

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. y Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.

Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional cost of parents conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.

Barberá, E. y Molero, C. (1996). Motivación social. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 163-192). Madrid: Síntesis.

Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Malmierca, J. L. M., Castro, F. V y Porto Rioboo, A. M. (2009). *Estrategias cognitivas y metas académicas: sus efectos en los estilos de aprendizaje*. Actas de X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidad do Minho. Braga.

Disponible en:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/.../pdfs/.../t9c323.pdf>.

Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Broc Cavero, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.

Disponible en:

http://www.revistaeducation.mepsyd.es/re340/re340_14pdf.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.

Chóliz, M. (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Disponible en:
<http://www.uv.es/~choliz>

Cordero, F. y Rojas de Chirinos, B. (2007). Motivación, Autoestima y Rendimiento Académico. *Revista Educare* 2, (11).
Disponible en:
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/90>

Covington, M. V. y Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.

Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspective on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

Deci, E. L. (1972a). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.

Deci, E. L. (1972b). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8(2), 217-229.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (vol.38, pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Disponible en:

<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/afilosofia/2007/autoestima/motivacion.pdf>.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.

Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. En J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas

Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescents psychology* (pp. 125-153). Hoboken: Wiley.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Flores Macías, R y Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-22.

Disponible en:

<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación en Psicología. Universidad de Extremadura. España.

Disponible en

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=250079>.

González, A. (2005). Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide Psicología. En Mas Tous, C y Medinas Amorós, M (Eds) *Motivaciones para el estudio en universitarios*, 1 (23), 17-24.

Disponible en:

<http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/8101>

Grinder, J. T.(1976). *Changing with families a book about further education for being human*. Estados Unidos: Science and Behavior Books.

Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's selfregulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81,143-154.

Guay, F. y Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.

Guay, F., Boggiano, A. K. y Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrínstico o motivation, and perceived competente: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.

Jiménez, M. P. (2003). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y M. Dolores (Coord.),

Emoción y motivación. La adaptación humana, (vol.2, pp.797-827). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Jourard, S y Landsman, T. (1987). *La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanista*. México: Trillas.

Koestner, R., Bernieri, F. y Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (1), 53-59.

Koestner, R., Lossier, G. F., Vallerand, R. J. y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.

Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y Educación*. San José Costa Rica: EUNED.

Leary, M. R., y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). San Diego: Academic Press.

Legaspi, L, Aisenson, G, Valenzuela, V, Duro, L, De Marco, M, Lavatelli, L, Celeiro, R, Inaebnit, V y Pereda, Y. (2009). *La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes*. II Congreso Internacional de Investigación de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Disponible en:

[http://www.psico.unlp.edu.ar/segundo congresopdf /ejes/psic_educ/116.pdf](http://www.psico.unlp.edu.ar/segundo%20congresopdf/ejes/psic_educ/116.pdf)

Lepper, M. R. y Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.

Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L. y Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.

Maehr, M. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

Malone, T. y Lepper, M. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning and instruction: Cognitive and affective process analyses* (vol.3, pp. 223-253). New Jersey: Erlbaum.

Marsh, H. W. (1993a). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30,841-860.

Matos, L y Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona* (9), 8-11.

Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147112814001>

Meece, J., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal, structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 57,487-503.

Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.

Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 3, 77-86.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Estadísticas.(2009).
Disponible en:
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/presentacion/riptico.pdf>

Molina, M., Baldares, T y Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales*. San José: Impresos Sibaja.

Morales, J. y Gaviria, E. (1990). La motivación social. En S. Palafox y J. Villa (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 147-195). Madrid: Alhambra Longman

Musitu, G. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 7(3), 1-27.

Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44770311.pdf>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

Nuñez,J., Martín-Albo,J., Navarro, J., y Suarez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología* 1(31), 89-100.

Disponible en:
www.ingentaconnect.com

Olivares, M M; Sequeira, N; Solano, M y Vargas, R M. (1998). *Programa de orientación personal para el fortalecimiento de la autoestima en docentes*. (Tesis de Grado). Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Disponible en:

http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoestima.pdf

Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejo, R., y Rodes Bravo, M. L. (2000). *Autoestima: un nuevo concepto y su medida*. Universidad de Murcia. España .

Disponible en

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151717>

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.

Palmero, F. (2005). Motivación: Conducta y Proceso. *Revista de Motivación y Emoción* (8) 20-21.

Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2049745>

Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K. M. y Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

Pintor García, M., González Chasco, P. y Gil Hernández, S. (2005). La motivación en secundaria. Un estudio empírico. *Revista Complutense de Educación* 1(16) 339-352.

Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../16121>

Pintrich, P y De Groot, E, V. (1990) Motivational and self regulated learning components of the classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.

Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.

Pintrich, P. R. (2000b). The rol of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson. En Navas Martínez, L., José Antonio Soriano, J., S., Holgado Tello, F y López Núñez, M (Eds) *Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas* 2(6) 17-29.

Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217101>

Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C. y Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823.

Reeve, J. (1996). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.

Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

Rigby, C., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.

Ríos M.D. y Millán T.S (S.F). *Autoestima relacionada con el desempeño escolar*, México, IPN.

Disponible en:

http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/tesinas/autoestima%20relacionado%20con%20el%20desempe%c3%b1o%20escolar_riosm.d.ymillant.s.pdf

Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes de ESO* (Tesis de Doctorado). Universidad de A. Coruña. España.

Disponible en:

<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>.

Ryan, R. M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.

Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M. y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. En P. R. Pintrich y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich: JAI Press.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

Ryan, R. M., Kuhl, J. y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and

development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., La Guardia, J. C., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. y Kim, Y. (2005). On the impersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. y La Guardia, J. G. (2006) The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Theory and Methods* (vol.1, pp. 295-849). New York: John Wiley Sons.

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill-Macmillan.

Senécal, C., Vallerand, R. J. y Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of workfamily conflicts: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 176-186.

Sharp, E., Caldwell, L., Graham, J. y Ridenour, T. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359-372.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.

Snow, R. (1989). Cognitive-conative aptitude interactions in learning. En R.Kanfer, P.L. Ackerman y R. Cudek (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology* (pp.435-473). New Jersey: Erlbaum.

Soenens, B y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of selfdetermination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.

Tierno, B. (2001). *La fuerza del amor. El camino hacia la realización personal y madurez afectiva*. España: Booket.

Torío López, S., Hernández García, J., Peña Calvo, J. V (2007). Capital social familiar y expectativo académico-formativo y laboral en el alumnado de educación secundaria obligatorio. *Revista de Educación*, 343, 559-586.

Disponible en:

http://www.ince.mec.es/revistaeducación/re343_23pdf número especial

Thonberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197- 216.

Disponible en:

<http://redalyc.uaemex/src/inicio/forazardescargaarchivo.jsp>

Valdés Cuervo, A, A., Ramírez Sánchez, M. C y Pavón, M. M. (2009). Motivación hacia el estudio en alumnos de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), 1-11.

Disponible en:

http://www.rieoei.org/boletin48_3.htm.

Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). *La motivación académica. Manual de Psicología de la Educación* (117-144).

Madrid: Pirámide.

Vallerand, R. J. y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 94-102.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En *Introduction à la psychologie de la motivation*. (pp. 3-39). Laval, Québec: Éditiones Études Vivantes.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, pp. 271-360). Toronto: Academic Press.

Vallerand, R. J., Fortier, M. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.

Vallerand, R. J. y Fortier, M. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown: Fitness Information Technology.

Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*(2), 483-501.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: De las Ciencias.

Williams, G. C., Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

Zuckerman, M., Smith, R. y Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*(3), 443-446.

ANEXOS

ANEXO 1

Anexo 1

Escala de Motivación Académica (EMA)

¿Por qué voy al Instituto?

Nombre:

Edad:

Marcar con una cruz según corresponda

Mujer

Varón

Colegio

Público

Privado

Curso:

Nivel Educativo de por los Padres:

A continuación se presentan una serie de enunciados. Por favor para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al Instituto (señala el número apropiado).

Yo voy al Instituto...

NADA EN ABSOLUTO	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado.	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1 2 3 4 5 6 7

5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
7. Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del instituto.	1 2 3 4 5 6 7
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1 2 3 4 5 6 7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1 2 3 4 5 6 7
10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1 2 3 4 5 6 7
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
12. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1 2 3 4 5 6 7
14. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.	1 2 3 4 5 6 7
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1 2 3 4 5 6 7
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1 2 3 4 5 6 7
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1 2 3 4 5 6 7
19. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.	1 2 3 4 5 6 7
20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	1 2 3 4 5 6 7
21. Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1 2 3 4 5 6 7
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.	1 2 3 4 5 6 7
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo	1 2 3 4 5 6 7

muchas cosas que me interesan.	
24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1 2 3 4 5 6 7
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
26. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto.	1 2 3 4 5 6 7
27. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 2

Anexo 2

Escala de Autoestima de Rosenberg

1. Siento que soy una persona tan valiosa como los demás.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
2. Siento que poseo buenas cualidades.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
3. Me inclino a sentir que, en conjunto, soy un fracaso.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
5. Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
6. Tengo una actitud positiva para conmigo.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
7. En términos generales, me siento satisfecho/a conmigo.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
8. Desearía tener más respeto por mi mismo/a.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
9. Indudablemente, en ocasiones me siento inútil.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
10. En algunas ocasiones pienso que no soy bueno/a para nada.			
<i>Muy de Acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>

ANEXO 3

Anexo 3

RELACION ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA

Variables introducidas/eliminadas (b)			
Modelo	V. introducidas	V.eliminadas	Metodo
1	atotal (a)		Introducir

(a) Todas las variables solicitadas introducidas

(b) Variable dependiente: mot tot

Resumen del Modelo

Modelo	R	R.cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de la estimación
1	0,318 (a)	0,101	0,097	45,603

(a) Variables predictoras: (constante), atotal

Resumen del Modelo

Modelo	Estadístico de Cambio				Sig. Cambio en F
	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	0,101	22,272	1	198	0

ANOVA (b)

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	46317,64	1	46317,64	22,272	0,000 (a)
Residual	411775,115	199	2079,672		
Total	458092,755	200			

(a) Variables Predictoras: (constante), atotal

(b) Variable dependiente: motot

Coeficientes a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente tpificados	t	Sig.
		B	Error. típ.	Beta		
1	Constante	-60,848	37,182		-1,636	0,103
	atotal	7,007	1,485	0,318	4,719	0

(a) Variable dependiente: motot

Coeficientes (a)

Modelo	Estadísticos de colinealidad	
	Tolerancia	FIV
1 (Constante)		
atotal	1,000	1,000

(a) Variable dependiente: motot

Diagnostico de la colinealidad (a)

Modelo	Dimensión	Autovalores	Indice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	atotal
1	1	1,996	1	0	0
	2	0,004	23,018	1	1