

1-INTRODUCCION.....	2
2-CONCEPTO DE MOTIVACION Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIO	3
2.1 Concepto de motivación.....	3
2.2 Variables motivacionales	6
2.3 Motivación en el transcurso de la vida escolar	9
2.4 Motivación y educación postobligatoria.....	10
2.5 Motivación y diferencias entre varones y mujeres.	12
3-INVESTIGACIONES SOBRE MOTIVACION EN ESTUDIANTES DEL SECUNDARIO	13
3.1 Investigaciones en América Latina.....	13
3.2. Investigaciones sobre la validación de Escalas Educativas de Motivación.	16
4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS	18
4.1 Objetivo General	18
4.2 Objetivos específicos	18
4.3 Hipótesis.....	19
5. METODO.....	19
5.1 Tipo de estudio.....	19
5.2 Muestra y unidades de análisis	19
5.3 Instrumentos de evaluación.....	19
5.4 Procedimientos	20
6. RESULTADOS	21
6.1 Frecuencia de los tipos de motivacion	21
6.1 Frecuencia de las subescalas.....	24
7. DISCUSION.....	27
8- CONCLUSIONES.....	29
8. REFERENCIAS.....	31
9. ANEXO.....	34
EME-ESCALA DE MOTIVACION EDUCATIVA	34
Tu participación será confidencial y anónima, te pedimos que seas lo más honesto posible ...	34
Edad..... Sexo.....	34

1-INTRODUCCION

La motivación es un concepto muy empleado, con significados diversos, que se encuentra muy ligado al campo de la educación y es el resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar (Steinmann, Bosch & Aiassa, 2013).

La motivación es definida como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta con el propósito de lograr una meta (Naranjo Pereira, 2009; Palomino 2013). La cual puede ser distinguida entre *motivación intrínseca*, definida como aquella que se origina de una relación natural entre la tarea que se espera y el estímulo y, en este caso, el motivo que lleva a un estudiante a continuar con estudios postobligatorios, corresponde a una necesidad interior y, *motivación extrínseca*, que se basa exclusivamente en procedimientos externos al individuo. Estos procedimientos no tienen relación natural con la tarea que pretenden estimular. (Montico, 2004; Núñez Alonso, Albo Lucas, Navarro Izquierdo, 2005; Martín-Albo & Navarro, 2009).

Hace varias décadas se viene estudiando la influencia de la motivación, varias fueron y son las escuelas que enfatizaron su estudio. El enfoque conductual enfatiza que las personas actúan motivadas por los beneficios o las recompensas que puedan recibir. El humanista subraya las cualidades del ser humano, su capacidad para desarrollarse y su libertad de elección. De este enfoque se destaca la Jerarquía de las necesidades de Maslow (Naranjo Pereira, 2009).

Sobre la base de las consideraciones anteriores varias fueron las investigaciones desarrolladas con el objetivo de confeccionar y de adaptar diferentes escalas para evaluar el tipo de motivación que predomina en los estudiantes del último ciclo de la escuela secundaria.

Uno de los estudios pioneros fue el realizado por Núñez Alonso, Martín-Albo Lucas y Navarro Izquierdo (2005), quienes validaron la Escala de Motivación Educativa (EME) al idioma español. Posteriormente, Núñez Alonso, Martín-Albo Lucas, Navarro Izquierdo y Grijalvo Lobera (2006) realizan la validación de la escala para el Paraguay.

Esta escala permite obtener los datos para comparar el tipo de motivación que predomina en los estudiantes. Además, la presencia de la variable Amotivación, situada en el nivel más bajo de los tipos motivacionales, lleva a que el individuo se sienta incompetente e incapaz de obtener un resultado deseado.

Para la el desarrollo de dicho estudio se utilizo un grupo de 411 estudiantes en un rango de edades de entre 12 y 40 años.

Tomando como base dicho estudio este trabajo tuvo como propósito establecer los tipos motivacionales: motivación intrínseca y extrínseca, así como la presencia de Amotivación en los estudiantes de una escuela media y establecer las diferencias entre el género de los alumnos.

La muestra estudiada fueron 44 alumnos de una escuela de nivel medio de la provincia de Buenos Aires.

Para la recolección de los datos se utilizo la Escala de Motivación Educativa (EME) versión española. Esta escala es uno de los métodos mas apropiados para establecer los diferentes tipos de motivación en estudiantes y su relación con los estudios postobligatorios.

Desde nuestra función, como psicólogos, incumbe preguntarnos ¿Existe relación entre la motivación y la educación postobligatoria?

2-CONCEPTO DE MOTIVACION Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIO

2.1 Concepto de motivación

El término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad. De esta manera, Trechera (en Naranjo Pereira, 2009) define a la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta con el propósito de lograr una meta (Naranjo Pereira, 2009; Palomino 2013).

Con referencia a lo anterior Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) indican que la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Fundamentan que la motivación representa

lo que originariamente determina que la persona inicie una acción, se dirija hacia un objetivo y persista en alcanzarlo.

Por su parte Ajello (citado en Naranjo Pereira, 2009) manifiesta que la motivación debe ser entendida como el motivo que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que ésta toma parte. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma.

Ya desde la antigüedad, principalmente en la época griega, se había generado el interés de explicar la naturaleza de la motivación humana.

Epicuro postuló que los sujetos se motivaban para encontrar el placer y evitar el dolor. Sócrates, por su parte, trató de dilucidar los motivos que estimulaban al hombre la búsqueda de la felicidad, mientras que Aristóteles, basado en la observación de los hechos, concluyó que determinadas conductas humanas estaban relacionadas a los sentimientos de afecto y éstos otorgaban sentido al comportamiento (Flores, 1994; Herrera et al. 2004).

En 1910 el tipo de teoría que se utilizaba para explicar el concepto de motivación era predominantemente biológica. Centraban la atención en la base orgánica, la cual permitía entender y explicar las distintas conductas motivacionales. Esta línea de pensamiento promueve que toda conducta es básicamente instintiva, concibiendo el instinto como un fenómeno reflejo. Asimismo McDougal, en 1908, fundamentó que esta teoría debía complementarse con elementos cognitivos y afectivos (Flores, 1994).

Por su parte Freud (1923) manifiesta que el inconsciente psíquico es la carga instintiva que da fuerza motivacional a la conducta humana y que la misma impulsaba a los seres humanos a actuar de una determinada manera, afirmando que la motivación es una fuerza irracional, impulsiva e innata que moldea lo que las personas hacen, sienten, perciben y piensan. (Flores, 1994; Naranjo Pereira, 2009)

En la década del 50 surgen otras teorías, algunas de ellas criticaban a las anteriores por la primacía, en la conducta, de motivaciones instintivas e inconscientes. Fundamentaban sus explicaciones conductistas en la relación estímulo-respuesta.

Las primeras explicaciones sobre esta teoría se basaron en el concepto de homeostasis; ésta determina que cualquier alteración del equilibrio psicológico provoca

la necesidad de reequilibración y, que la misma no cesa hasta que la carencia es eliminada. Esta teoría entiende a la motivación como un proceso de reequilibración, el cual se inicia en las necesidades biológicas del organismo. (Herrera et al. 2004; Naranjo Pereira, 2009).

Continuando con esta idea Hull, en 1943, postula que muchos incentivos podían tener fuerza motivacional sólo por el hedonismo y el placer que proporcionaba su obtención. En todas estas explicaciones, fundamentadas en las teorías conductistas, la motivación es de carácter extrínseco y está determinada por la obtención de incentivos externos (Flores, 1994).

En la década del 60, en contraposición a las ideas anteriores y a partir de Maslow y Rogers, surgen nuevos aportes teóricos, entre ellos el de la psicología humanística. Esta nueva corriente rechaza la explicación de la conducta motivacional en función de instintos emocionales inconscientes, así como también se opone al concepto, de carácter reduccionista, de la motivación dependiente de la conducta externa observable, prescindiendo del método introspectivo. Postulan que la personalidad de cada individuo es singular y distinta a la de los demás, la cual se caracteriza por poseer una fuerza motivacional dinámica que le impulsa a la búsqueda y desarrollo de su propia identidad y a su autorrealización. (Flores, 1994; Vallejo Ruiloba, 1998; Villegas Besora, 1986).

Posteriormente en la década del 70 y hasta la actualidad, la tendencia es marcada por las teorías cognitivas, en las cuales se destacan la importancia de algunos de sus elementos constitutivos, como ser el autoconcepto, el cual se transforma en el eje central de las teorías motivacionales.

Asimismo, las teorías cognitivas, ponderan que lo que la persona piensa sobre lo que puede ocurrir es importante para determinar lo que efectivamente sucederá (Herrera et al. 2004). Interpretan que el sistema cognitivo es el que recibe y envía información a los tres sistemas: afectivo, comportamental y fisiológico, regulando el comportamiento de éstos a partir de la estimulación o inhibición de ciertas respuestas en función del significado que se le otorga a la información de la cual dispone. De esta manera, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona sobre sí y sobre sus habilidades, determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza, por ende, el resultado de sus acciones (Herrera et al. 2004).

De la misma manera Abarca (1995 citado en Venezuela Millán, 2007), explica que las necesidades, los intereses y los motivos representan los componentes del proceso motivacional. Manifiesta que las necesidades son las fuerzas que impulsan a los hombres y a las mujeres a actuar, moverse y encontrar los medios para satisfacer sus demandas. Además las clasifica en fisiológicas, sociales y de logro. Las 16 necesidades fisiológicas, se relacionan con la necesidad del ser humano de cubrir aspectos básicos como el alimento, abrigo y saciar la sed. Es importante que estas necesidades se satisfagan en forma equilibrada ya que facilitarán la construcción de conocimientos y de aprendizaje. Con respecto a las necesidades sociales o secundarias, éstas nacen a partir de las relaciones con otros seres humanos; con la cultura, con la familia y con las personas que poseen distintos valores y costumbres. Por consiguiente esta experiencia social es única y diferente en cada individuo. Por último, la necesidad de logro entendida como “requisito de alcanzar metas, de superarse, de descollar y de obtener altos niveles de desarrollo personal”.

2.2 Variables motivacionales

Según Deci y Ryan (citado en Núñez Alonso, Albo Lucas, Navarro Izquierdo 2005), la motivación ha sido uno de los conceptos más estudiados en el contexto educativo. Una de las perspectivas que ha promovido el estudio de la motivación en la educación es la teoría de la autodeterminación. Ésta propone que la motivación no debe ser entendida desde un punto de vista unidimensional, sino como la interacción permanente de diferentes dimensiones. La motivación intrínseca-extrínseca analizaría el aspecto propositivo de la conducta, pero haría más énfasis en el análisis de las diferencias individuales en función de esta variable motivacional. Esta interacción se desarrolla entre las necesidades psicológicas del individuo y las del ambiente, en la cual intervienen diferentes variables tales como la necesidad de competencia, de autonomía, de relación, de motivación intrínseca, de motivación extrínseca y de amotivación. (Montico, 2004; Núñez Alonso et al., 2005; Núñez, Martín-Albo & Navarro, 2009).

La motivación intrínseca se puede definir como el motivo de llevar a cabo una acción cuando no hay recompensa externa de por medio. Las acciones se realizan sólo por su interés o la satisfacción personal que deriva de su realización. Se basa en

necesidades internas de competencia y autodeterminación. El individuo es considerado como un agente activo, orientado hacia la elección de su conducta a partir de la evaluación tanto de necesidades psicológicas como de oportunidades presentes en su entorno (Deci y Ryan , 2000 citado en Núñez Alonso, Albo Lucas, Navarro Izquierdo, 2005).

Es el prototipo de conducta autodeterminada y es considerada como un constructo global. En ella se pueden diferenciar tres tipos: MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes. (Montico, 2004; Núñez Alonso et al., 2005). La MI al conocimiento hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta en el aprendizaje de cosas nuevas; la MI al logro, puede ser definida como el compromiso en la práctica y actividad por la satisfacción que se experimenta al intentar superar o alcanzar un nuevo nivel; la MI a las experiencias estimulantes se producen cuando el sujeto se involucra en una actividad con el fin de experimentar sensaciones, intelectuales o físicas, estimulantes y positivas. (Montico, 2004; Núñez Alonso et al., 2005; Flores & Gómez, 2010).

Cabe destacar del constructo motivación intrínseca que la motivación al logro es muy importante, pues moviliza al estudiante a aprender cosas nuevas y desarrolla la satisfacción. También se concibe como un patrón de pensamientos y sensaciones asociadas al esfuerzo y la planificación, dirigidas a la consumación de una meta con excelencia y donde el estudiante trata de ser único en su género, correspondiendo a la necesidad de alcanzar metas progresivamente superiores (Venezuela Millán, 2007).

Por otro lado la motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad para obtener recompensas. La conducta adquiere significado porque está dirigida a un fin, es decir, tiene un valor instrumental. Según Deci y Ryan (citado en Núñez Alonso et al., 2005; Núñez et al., 2009) la definen como un constructo multidimensional, en el cual distinguen cuatro tipos que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación son: en primer lugar la regulación externa, éste es el tipo más representativo de ME y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; en segundo lugar la introyección, aquí la conducta está en parte controlada por el ambiente y el individuo dirige su conducta con el objetivo de evitar la culpa y la ansiedad o realzar su ego u orgullo; en tercer lugar identificación, el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque piensa que es importante y, entonces, la actividad es percibida como una elección del propio individuo y en cuarto

lugar, es la integrada, ésta es el tipo de ME más autodeterminada y sucede cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales. Lozano Díaz (2006).

Raffini (1998 citado en Venezuela Millán, 2007) expone que los estudiantes motivados intrínsecamente eligen continuar estudiando por la simple satisfacción de hacerlo, sin nada que los obligue o apremie. Contrariamente a esto, si están motivados extrínsecamente, buscando obtener una recompensa, permite visualizar el logro como una experiencia que podría acarrearle frustración y desencanto hacia una tarea, materia, persona o área específica del conocimiento que no le genera premios.

En relación a esto Campanario (2002) explica que la motivación extrínseca se produce cuando el estímulo no guarda relación directa con la elección de seguir estudiando o cuando el motivo para estudiar es demandado por el medio externo.

Para muchos investigadores y estudiosos de la motivación, las motivaciones como el conocimiento, el logro y la experiencias estimulantes, es decir motivadores intrínsecos, son totalmente independientes de los motivadores extrínsecos, por lo tanto no se afectan ni se influyen (Venezuela Millán, 2007).

Es importante destacar que aquellos estudiantes que centran su interés principalmente en factores externos pueden ver desmejorada su creatividad así como su capacidad para apoyar sus metas en motivadores intrínsecos, característica generalmente mencionada en los perfiles de los egresados de las instituciones de educación superior. Este énfasis en motivos externos puede llevar a inhibir por completo la creatividad. (Campanario, 2002; Venezuela Millán, 2007).

Otra variable a destacar es la denominada amotivación, ésta se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación y tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. Por lo tanto el individuo se siente incompetente e incapaz de obtener un resultado deseado (Ryan & Deci, 2000 citado en Núñez Alonso et al., 2005)

2.3 Motivación en el transcurso de la vida escolar

Montico (2004) define la motivación en los estudiantes como el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto implica que un alumno motivado es aquél en el cual se despierta su actividad como estudiante y convierte, su interés por estudiar una cierta disciplina, en acciones concretas, tales como la de inscribirse en un curso o materia determinada. Además dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un curso o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales y sostiene sus estudios de una manera tal que, con esfuerzo y persistencia, consigue las metas predeterminadas.

El proceso de motivación en el ámbito escolar se inicia a partir de la identificación de una necesidad. Ésta se define como el mecanismo que incita a la persona a la acción, que puede ser fisiológico o psicológico, generando el interés por una actividad. La motivación surge a partir de satisfacer esta necesidad (Bohoslavsky, 1975; Montico, 2004).

Asimismo la complejidad de este proceso es que, dado la heterogeneidad del alumnado, resulta difícil establecer pronóstico sobre sus respuestas frente a determinadas circunstancias disparadoras presentes en el aula. El alumno posee necesidades que pueden valorarse desde lo social, como la aceptación, pertenencia a un grupo o a un curso; desde la estima, es decir, la necesidad de tener una valoración estable y elevada de sí mismo y el respeto de los demás miembros del grupo humano, en búsqueda de un mejor posicionamiento, y por último desde su autorrealización, desarrollando habilidades y destrezas, tratando de llegar a ser lo que cree ser capaz de ser. (Aberastury & Knobel, 2010; Bohoslavsky, 1975; Montico, 2004).

De igual manera la motivación desde hace mucho tiempo ha sido uno de los conceptos más importantes en el contexto educativo. También se ha demostrado que la motivación está relacionada con diversos aspectos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Núñez Alonso et al., 2005).

Concomitantemente, a lo largo de la vida escolar, los estudiantes manifiestan cambios en sus metas y, conforme pasan los años, muestran mayor motivación en la obtención de beneficios como la calificación aprobatoria y presentan menos motivación en la continuación de la formación académica. Igualmente, se ha observado que al llegar

a la adolescencia los estudiantes, en relación con la escuela, muestran una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca (Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez 2011; León & Sugimaru, 2013).

2.4 Motivación y educación postobligatoria.

Actualmente se entiende por educación postobligatoria a los ciclos de formación de grado y tecnicaturas que reciben alumnos entre los 16 y 18 años. En la mayor parte de las sociedades industriales avanzadas, finalizada la educación primaria, los alumnos han de pasar a secundaria de primer grado para finalizar sus estudios obligatorios.

Al terminar la escuela secundaria, el alumno, se enfrenta a la toma de una decisión, ésta es la acción resolutoria que se practica en distintas circunstancias, y la misma está definida por los dos componentes de su acción: el juicio del que decide y la cosa dudosa sobre la que recae la decisión (Marqués Perales, 2008).

Asimismo, el alumno debe enfrentarse al estado de cosas anteriores a su decisión, así como al estado de cosas posteriores a su decisión. La decisión, que se ubica en ese intervalo de tiempo, debe unir las dos situaciones temporales en un juicio sintético. Hay que considerar que, además, de realizar una actividad unificadora de los dos contenidos extremos, obtiene un producto totalitario de conocimiento. (Bohoslavsky, 1975; Montico 2004).

Es necesario aclarar que la decisión solo tiene un momento de juicio: el presente. Y cuando este sujeto está interesado por el futuro, proyecta presentes mediante expectativas basadas en la experiencia o en las previsiones razonables imaginadas; por tal motivo la decisión debe considerarse como una posibilidad pensada y admitida por el sujeto. (Montico 2004; Marqués Perales, 2008).

Las elecciones que hacen los alumnos durante el periodo de formación y, que influirán en su desarrollo, son determinantes para el curso futuro de su vida. A los mismos tiempos tales elecciones favorecerán el desarrollo de distintas competencias, intereses y preferencias, ejerciendo una influencia profunda sobre la vida de los seres humanos como ser la elección de una carrera o de una profesión (Bohoslavsky, 1975; Montico 2004; Marqués Perales, 2008).

Montico (2004) afirma que la motivación es uno de los factores internos de gran significación, cuando se pretende comprender la conducta de elección de una carrera universitaria, y que a la hora de tomar la decisión, existe un conjunto variado de metas de carácter social e interpersonal.

Asimismo Tapia (2005) explica que la educación postobligatoria actualmente se ve influenciada por otros factores como los sociofamiliares. La condición educativa atribuida a la familia está fuera de toda duda y discusión, es cada vez mayor la conciencia de la importancia del papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educativo de sus hijos. Considera a los antecedentes familiares como el determinante individual de mayor importancia y peso en el rendimiento académico que alcanza el alumno. Entre los factores familiares de mayor influencia se destacan las variables: clase social, el medio educativo y familiar.

En relación a la clase social, las investigaciones al respecto informan que, a medida que se asciende en la escala social, los resultados y expectativas futuras son mejores.

La influencia de la clase social está mediada por el nivel cultural que, a su vez, determina las expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación, es decir, la motivación de logro depende más del nivel cultural de los padres que de su nivel de ingresos (Tapia, 2005; Lozano Díaz 2006).

Los componentes familiares más influyentes en el rendimiento no son los socioculturales o económicos, sino los de la dimensión afectiva o psicológica. Una buena formación académica de los padres, especialmente de la madre, y un ambiente cultural positivo, favorecen el rendimiento escolar. Son las variables afectivas y relacionales las que se destacan como factor de rendimiento. La influencia del clima educativo familiar se define por el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos y está determinado por los elementos del contexto familiar, como ser la dinámica de las relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas, etc. (Pintrich, & De Groot, 1990; Pérez Sánchez, Betancort Montesinos & Cabrera Rodríguez, 2013).

En consonancia con esto Lozano Díaz (2006) explica que las expectativas de los padres tienen una notable influencia en la educación postobligatoria de los alumnos, incluso controlando los conocimientos iniciales y el contexto socioeconómico. Tapia

(2005) encuentra relaciones indirectas entre el rendimiento y la percepción del alumno acerca de la importancia que sus padres conceden al estudio en casa.

Comparativamente Montico (2004) y Lozano Díaz (2006) explican que el nivel de cohesión familiar y las relaciones familiares se muestran como la capacidad de predicción del rendimiento. El estilo educativo de los padres también influye, tanto en el proceso educativo de los estudiantes como en de las relaciones familia-escuela. Un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, estables e integrados, mientras que un clima desfavorable promueve la inadaptación, la inmadurez, el desequilibrio y la inseguridad.

2.5 Motivación y diferencias entre varones y mujeres.

En cuanto a la motivación que se presentan entre varones y mujeres, varios estudios han demostrado que las mujeres, en comparación con los varones, tienden a desarrollar su motivación en relación a factores internos, lo cual señala un predominio de la motivación intrínseca. Ellas consideran que sus éxitos escolares son producto del esfuerzo. Mientras que los varones atribuyen sus éxitos escolares a factores externos (Taboada, Sánchez Burón & Fernández Martín, 2011; Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Delgado & Martínez-Monteagudo, 2012).

Concretamente Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón, y Valle (2010) revelaron que las mujeres presentaron una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro significativamente mayor que los varones, mientras que los varones obtuvieron un mayor patrón motivacional hacia metas extrínsecas.

Según Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez (2010) los motivos para seguir estudiando son diferentes entre varones y mujeres. En el caso de los varones existe un predominio de seguir porque “es normal seguir una carrera universitaria” y en algunos casos es porque no tienen otra actividad que realizar. Ambas expresiones sugieren la idea de que algunos estudiantes prosiguen con su trayectoria académica sin estar plenamente convencidos de que esa debe ser su meta.

Mientras que las mujeres manifiestan el tipo de motivación intrínseca, dado que plantean el deseo de seguir superándose, vivir más independientemente de su familia y otorgan mayor relevancia al prestigio y satisfacción que obtienen al terminar sus estudios universitarios (Martínez-Hernández & Valderrama-Juárez, 2010).

3-INVESTIGACIONES SOBRE MOTIVACION EN ESTUDIANTES DEL SECUNDARIO

3.1 Investigaciones en América Latina

En el estudio del comportamiento humano, pocos conceptos han suscitado más interés y despertado tantas expectativas como los vinculados con los procesos motivacionales. Muchas fueron las investigaciones realizadas sobre este concepto y donde las conclusiones de los psicólogos no fueron unánimes respecto del papel que la motivación desempeña en el análisis explicativo de la conducta. Mientras para algunos se concibe como un tema psicológico preferente, otros lo interpretan como una noción superflua, destinada a desaparecer del vocabulario de la investigación experimental (Barberá Heredia, 1997; Naranjo Pereyra 2009; González Maura, 2013).

Algunas investigaciones como la realizada por Tejeiro Gallego y Fernández Sánchez (2011) concluye que la motivación es un constructo complejo que tiene gran influencia en el periodo de la enseñanza secundaria obligatoria, considerándola como un factor condicionante en la elección del alumno de una carrera universitaria.

En América Latina y el Caribe las investigaciones sobre la motivación en los adolescentes y la elección de continuar con estudios superiores son amplias. Unos de los estudios pioneros para evaluar la motivación de los estudiantes fue el realizado en Argentina en 1972 por Borowska de Mikusinski. El objetivo del mismo fue establecer la baja o alta motivación en los estudiantes para la realización de la tarea. Para llevar adelante dicho estudio se utilizó una muestra de 147 estudiantes. Como instrumentos se utilizaron 10 ensayos con el aparato "Triple Tester", de acuerdo a la técnica cuantitativa de Frank, la cual permite evaluar las siguientes variables: puntajes de Aspiración, de Ejecución (performance) y de Estimación; Discrepancia de Objetivo, de Obtención, de Juicio y Afectiva; Índices de Mejoramiento, de Correspondencia y de Flexibilidad; Reacciones Atípicas y porcentaje de Reacciones Típicas. Además el cuestionario abreviado del E.P.P.S., de Edwards, con los ítems referentes a la n-logro y a la n-persistencia y también el Inventario de Personalidad de Eysenck (E.P.I.), forma B, con las tres variables: E-I, N-C y L.

De los datos arrojados se concluyó que un alto porcentaje, el 67%, se encontraba altamente motivado a la realización de las tareas escolares, mientras que el 33% presentaban una baja motivación a las mismas.

Siguan (1979 citado en Barberá Heredia, 1997) determina que la motivación intrínseca de los estudiantes del secundario es un factor esencial en la formación postobligatoria y fundamental en la calidad de su desempeño y que su desarrollo podía ser potenciado desde la escuela secundaria. Por tal motivo desde principios de los años 80 se observa un claro incremento de las investigaciones en el estudio de la motivación y su relación con el ingreso a carreras de grado o niveles terciarios.

En 1990 como parte del perfeccionamiento de los planes de estudios en la educación media superior cubana se introdujeron los denominados “Programa Directores”, los cuales, en una segunda etapa, se incorporaron a la educación media. Los lineamientos de dichos programas orientaban tanto a los docentes como a los estudiantes a aprovechar los espacios curriculares. Su objetivo era potenciar el desarrollo de la motivación profesional y la motivación de los estudiantes del último año de la escuela secundaria en la elección de una carrera universitaria (González Maura, 2013).

Otro antecedente importante es el estudio realizado por Venezuela Millán (2008); el propósito fue determinar los factores de motivación y los tipos motivacionales que se relacionaban con el aprendizaje en el estudiante de medicina. Se realizó un estudio de campo de tipo descriptivo. Para ello se seleccionó una muestra de 140 estudiantes, 97 femenino y 43 masculinos, cuyas edades oscilaron entre 17 y 25 años. El método utilizado fue la Escala de Motivación Académica, la misma se conforma de 24 preguntas cerradas de tipo escala Likert, que reflejan razones que justifican la asistencia a la universidad.

De lo datos arrojados, en lo que respecta la variable motivación extrínseca, se observó que un 60,7 % de los estudiantes asisten a la universidad porque les posibilita obtener un trabajo de mejor calidad. En relación a la valoración social el 51% de los estudiantes manifestaron que es sumamente importante el reconocimiento por sus logros.

En relación con la variable motivación intrínseca, el 60% destacaron como motivo principal, el superarse a sí mismo; en la categoría relacionada con la tarea, el 62.9% enfatizaron, como motivo principal, aprender las cosas que le interesan.

En la variable Amotivación, los resultados indican que no se corresponden de manera significativa con los estudiantes de la muestra del estudio, al encontrarse que un 4,3 % manifiesta que estuvo animado y se pregunta si deben continuar; un 2,9 % no

entienden que están haciendo en la universidad y sólo un 0,7 % tienen la sensación de perder el tiempo.

Con respecto al género el estudio demostró que la motivación extrínseca se relacionaba con mujeres, mientras que la motivación intrínseca se relacionaba con varones.

Tejeiro Gallego y Fernández Sánchez (2011) realizaron un estudio cuyo objetivo fue determinar el perfil motivacional de los estudiantes del secundario. Los datos arrojaron los siguientes datos: un 53% se ven motivados por causas internas, motivación intrínseca, frente al 39 % de Motivación extrínseca y al 8% que presentan desmotivación. En este mismo estudio también se observó diferenciación motivacional según el sexo de los alumnos, arrojando en mujeres un porcentaje menor que en hombres en relación a la Amotivación. Sin embargo los datos obtenidos en relación a Regulación Externa, Regulación Introyectada, Regulación Identificada, MI al Conocimiento, MI al Logro y MI a las Experiencias Estimulantes, arrojaron un porcentaje mayoritario en mujeres en relación a los hombres.

Para determinar el perfil motivacional se utilizó como instrumento la Escala de Motivación Educativa (EME); dicho instrumento cuenta con 28 ítems que evalúan los diferentes perfiles motivacionales.

Asimismo Steinmann, Bosch y Aiassa (2013) en Argentina realizaron una investigación con el propósito de indagar sobre la motivación de los estudiantes frente a las expectativas sobre el aprendizaje. Esta investigación de carácter exploratorio descriptivo se realizó en Rio Cuarto, provincia de Córdoba. La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes universitarios ingresantes del primer año y 75 alumnos de la escuela secundarios del último año. Las dos muestras estuvieron conformadas por individuos de ambos sexos y con un rango de edades comprendido entre los 16 y 20 años. Para dicha investigación se utilizó una encuesta de elaboración propia y de respuesta abierta. Los resultados de la investigación expuesta señalan que la motivación de los estudiantes está relacionada primeramente por la motivación intrínseca, ampliar su conocimiento, el interés por ampliar los temas que ya conocían y por ultimo buscaban sorprenderse con temas nuevos. En un segundo plano se destacó la motivación extrínseca, donde sobresalió poder competir en conocimientos con otros y la valoración de aquellos que estudian.

De la misma manera León y Sugimaru (2013) en Perú realizaron un estudio para analizar el alcance de la importancia de los diferentes factores demográficos y familiares y como inciden en la probabilidad de que un adolescente, que recién termina la educación secundaria, continúe estudios superiores y explorar, además, las diferentes decisiones que pueden tomar los estudiantes una vez culminada la educación básica regular, así como las variables demográficas asociadas a éstas. La muestra estuvo compuesta por 11060 estudiantes entre 15 y 25 años de edad que culminaban o culminaron el último año de la escuela secundaria. Para la realización del presente estudio los datos fueron proporcionados a través de las ENAHO (Encuestas Nacional de hogares) de los últimos ocho años (2004 a 2011), lo que permitía incrementar el número de observaciones para los análisis. Se concluyó que el 22% de jóvenes peruanos accede a educación superior, el 38% decide trabajar únicamente y el 41% no estudia ni trabaja. Por ende se observó que, de los tipos motivacionales, la motivación intrínseca fue el tipo de motivación con mayor predominio en los estudiantes, 57% sobre 40% de la motivación extrínseca y se observó solo un 3% de Amotivación. Estos resultados muestran que una vez que los jóvenes acceden a la educación superior, la mayor parte opta por continuar estudios universitarios.

3.2. Investigaciones sobre la validación de Escalas Educativas de Motivación.

Considerando que la motivación es un concepto importantísimo dentro del ámbito educativa, muchos investigadores se propusieron desarrollar y validar escalas para medir la motivación en los adolescentes (Núñez Alonso et al., 2005).

Dentro de las más importantes se encuentra la realizada por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier en 1989 (citado en Núñez Alonso et al., 2005), quienes considerando la falta de instrumentos que permitían evaluar los distintos tipos de motivación dentro del continuo de la autodeterminación, desarrollaron y validaron la desarrollada en Francia y denominada *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, los tres tipos de ME y la Amotivación.

Posteriormente se traduce del inglés la denominada *Academic Motivation Scale* (AMS) mostrando resultados muy parecidos a la versión original. (Vallerand & Bissonnette, 1992 citado en Núñez Alonso et.al., 2005).

Núñez Alonso, Martín-Albo Lucas y Navarro Izquierdo (2005) realizaron un estudio cuyos objetivos fueron traducir la EME al español a través de procedimientos transculturales apropiados; replicar la estructura de siete factores de la EME a través de análisis factorial confirmatorio; evaluar la validez de constructo a partir de las correlaciones entre las siete subescalas de la Escala de Motivación Educativa en español (EME-E); evaluar la fiabilidad de los siete factores, en concreto, la consistencia interna y la estabilidad temporal; y evaluar las diferencias de género a partir de las medias obtenidas en cada uno de los factores. La EME-E se administró a 636 estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La muestra estaba compuesta por 636 alumnos entre hombres y mujeres, con una edad media de 21 años. El estudio concluye que los resultados confirmaban la fiabilidad y la adecuada adaptación de la versión original de la escala y, los resultados, justifican su utilización en el contexto educativo con el fin de valorar diferentes tipos de motivación.

Posteriormente y, tomando como referente la validación española de la Escala de Motivación, Núñez Alonso, Martín-Albo Lucas, Navarro Izquierdo y Grijalvo Lobera (2006) desarrollan la validación en Paraguay de la Escala de Motivación Educativa (EME). Para la muestra se organizó un grupo de 411 estudiantes con un rango de edades entre 12 y 40 años. La misma se estructuró con ítems idénticos a la escala precursora. La investigación obtuvo resultados similares, lo cual era una evidencia fehaciente de validación en el contexto educativo paraguayo.

A este propósito en Uruguay, Pérez Villalobos, Díaz Mujica, González-Pienda, Núñez Pérez y Rosário (2009) llevan adelante un estudio de corte transversal donde analizan la motivación y metas. El objetivo del mismo es evaluar tres orientaciones motivacionales: metas de aprender o de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro. Asimismo los datos obtenidos permitieron validar al instrumento utilizado. La muestra se compuso por estudiantes del ingreso a la carrera de Medicina, en total 542 estudiantes entre varones y mujeres. Como instrumento de estudio se utilizó la denominada Escala de Metas de Estudio (EME); la misma consiste en 20 afirmaciones que permite explorar las metas de los estudiantes frente a su conducta de estudio; las

respuestas se evalúan en una escala de alternativas tipo Likert. Los datos extraídos permiten afirmar que la escala presenta adecuada validez de constructo para sostener la existencia de los tres tipos de metas. Otra conclusión es que puede ser útil en trabajos orientados a desarrollar las potencialidades de los estudiantes lo cual le permitiría superar las nuevas exigencias y dificultades que surgen al ingresar a la vida universitaria.

Asimismo, Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez (2010) identificaron los motivos por los cuales los estudiantes de nivel medio continuaban sus estudios. Para dicha investigación se utilizó el cuestionario abreviado para aspirantes a la Universidad. El mismo cuenta con 27 reactivos los cuales son integrados en 3 partes. Los resultados resaltan que los principales motivos para que los estudiantes desearan continuar sus estudios fueron: deseo de superación, deseo de buena retribución cuando sean profesionales, interés en el estudio, obtención de prestigio en el largo plazo e independizarse de la familia. Concluyeron que existe un perfil motivacional que permite estimular la continuidad de los estudios, que el mismo es diferenciado por sexo y sostiene la idea de que un mayor nivel de escolaridad proveerá, en el futuro, una mejor calidad de vida.

4. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS

4.1 Objetivo General

Analizar la motivación y su relación con la educación posobligatoria desde la perspectiva de alumnos de 5° año que concurren a una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires

4.2 Objetivos específicos

- 1) Analizar el perfil motivacional de los alumnos de la escuela secundaria.
- 2) Evaluar la existencia de Amotivación en los estudiantes de la escuela secundaria.
- 3) Diferenciar la motivación según el sexo de los estudiantes.

4.3 Hipótesis

Existe relación entre la motivación de los estudiantes del secundario y la educación posobligatoria.

5. METODO

5.1 Tipo de estudio

La investigación se basa en un diseño descriptivo de corte transversal que, según lo refiere Hernández Sampieri (2006), tiene por objeto analizar la incidencia de los niveles de una o más variables en una población observada en su contexto natural. Son, por lo tanto, estudios puramente descriptivos, ya que estos *“miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar”* (p. 117).

5.2 Muestra y unidades de análisis

La selección del grupo de estudiantes se realizó por medio de un muestreo no probabilística, compuesto por 44 estudiantes dentro del rango etario entre 16 y 18 años. La unidad de muestreo seleccionada fue una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires

5.3 Instrumentos de evaluación

Para el trabajo de investigación se aplicó la versión española de la Escala de Motivación Educativa (EME-E). Ésta es uno de los métodos más utilizados ya que permite una aproximación acerca de los tipos de motivación, amotivación, motivación intrínseca (MI) y extrínseca (ME). Dentro de esta última se distingue el constructo multidimensional donde se observan tres tipos de variables que, ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación, son: regulación externa, introyección e identificación. Esta escala fue desarrollada por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier en 1989, Échelle de Motivation en Éducation y validada por Núñez Alonso et.al., en 2005 al idioma español.

La versión española de la EME denominada Escala de Motivación Educativa (EME-E) está compuesta por 28 ítems que representan las razones de por qué los estudiantes acuden a la Universidad; las mismas fueron puntuadas de acuerdo a una escala tipo Likert de 3 puntos: totalmente de acuerdo, de acuerdo y en desacuerdo.

Se implementó el cuestionario de datos personales con el propósito de indagar el sexo y la edad de los participantes.

5.4 Procedimientos

El procedimiento se llevó a cabo en tres instancias: en la primera se realizó una exploración de la bibliografía en general. En la misma se definieron variables a utilizar con el fin de obtener una primera aproximación al problema de la depresión en docentes y, además, para especificar los factores más importantes a considerar.

La segunda instancia estuvo dividida en 2 fases, en la primera se realizó la entrevista con la directora de la institución con el objeto de explicarle el motivo de la investigación y, a su vez, solicitar el consentimiento para concretar la misma. Esta primera aproximación a la institución permitió tener un panorama general, desde la visión de un docente, quien desde su rol educativo, explicitó su opinión respecto a este tema en particular. Además permitió establecer un buen canal de comunicación, el cual facilita el contacto con el resto del plantel docente de la institución.

Obtenido el consentimiento se accedió a la segunda fase en la cual se llevó a cabo la administración de las encuestas a los alumnos. Se inició en el turno matutino y se continuó en el turno de la tarde. Se explicó, a cada alumno, el motivo de la investigación. Además se les informó que la encuesta era de carácter voluntario, anónimo y confidencial.

En el tiempo que demandó completar las encuestas se procedió a observar y acompañar al alumno en aquellas oportunidades que solicitara ayuda para esclarecer el significado de las preguntas. Luego de finalizada se procedió a corroborar que hubiesen respondido todas las preguntas, que no hubieran señalado dos veces en la misma y, de ser así, interrogar con cuál de las respuesta se sentía más identificado.

Una vez terminada las encuestas se archivaron en un sobre de manera aleatoria para pasar luego al análisis de las mismas.

La tercera instancia derivó en el procesamiento de los datos, utilizando el programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions) y a partir de allí se analizaron los datos.

6. RESULTADOS

6.1 Frecuencia de los tipos de motivación

Inicialmente se procedió a describir la frecuencia de las preguntas en cada una de las siete subescalas. En primer lugar Amotivación (Tabla 1), en segundo lugar el constructo perteneciente a la motivación externa: Regulación externa (Tabla 2), Regulación Introyectada (Tabla 3), Regulación Identificadora (Tabla 4), y por último el constructo correspondiente a la motivación interna: MI al Conocimiento (Tabla 5), MI al logro (Tabla 6) y MI a las experiencias estimulantes (Tabla 7).

Se consideró los porcentajes de las respuestas señaladas como “Totalmente de acuerdo”, “De acuerdo” y “En desacuerdo”

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 1 Amotivación

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
-Sinceramente no sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad	26%	24%	26%
-En un momento, tuve buenas razones para pensar en ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería hacerlo	31%	27%	18%
-No sé porque iría a la Universidad	19%	27%	28%
-No lo sé, no entiendo porque debería ir a la universidad	24%	22%	28%

Con el objetivo de conocer la frecuencia de la motivación educativa en la muestra seleccionada se realizaron estadísticas descriptivas del factor regulación externa (Tabla 2)

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 2 Regulación externa

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
-Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria	32%	33%	10%
-Porque aprobar la Universidad me hace sentirme importante	13%	20%	41%
-Para demostrarme que soy una persona inteligente	17%	24%	33%
-Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	38%	23%	16%

Posteriormente se paso analizar la frecuencia del factor Regulación Introyectada(Tabla 3).

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 3 Regulación Introyectada

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
-Porque sólo con la escuela secundaria no podría encontrar un empleo bien pago	15%	44%	100%
-Iría a la Universidad para conseguir en un futuro un trabajo más prestigioso.	28%	19%	0%
-Iría a la Universidad porque en el futuro tendría una vida más holgada	30%	15%	0%
-Iría a la Universidad para tener un sueldo mejor	27%	22%	0%

Al mismo tiempo también se analizó la frecuencia del factor regulación identificadora (Tabla 4).

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 4 Regulación Identificadora

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
-Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarían a preparar mejor la carrera que he elegido	31%	14%	21%
-Porque probablemente me permita entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	30%	18%	17%
- Porque probablemente me permita entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	20%	31%	33%
-Porque probablemente me permita entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta	19%	37%	29%

De la misma manera se analizó la frecuencia del factor MI al conocimiento (Tabla 5).

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 5 MI al conocimiento

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
-Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	21%	29%	24%
-Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocida para mí.	21%	31%	21%
-Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen	24%	20%	34%
-Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	33%	20%	21%

Asimismo también de los datos obtenidos se analizo la frecuencia del factor MI al logro (Tabla 6).

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 6 MI al logro

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
-Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	25%	24%	27%
-Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	31%	26%	7%
-Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles	20%	28%	33%
-Porque la universidad me permitiría sentir la satisfacción personal en la búsqueda de perfección de mis estudios	24%	22%	33%

Por último se analizo la frecuencia del factor MI a la experiencia estimulantes (Tabla 7)

Estadísticas Descriptivas .Escala de Motivación Educativa (EME).

Tabla 7 MI a la experiencias estimulantes

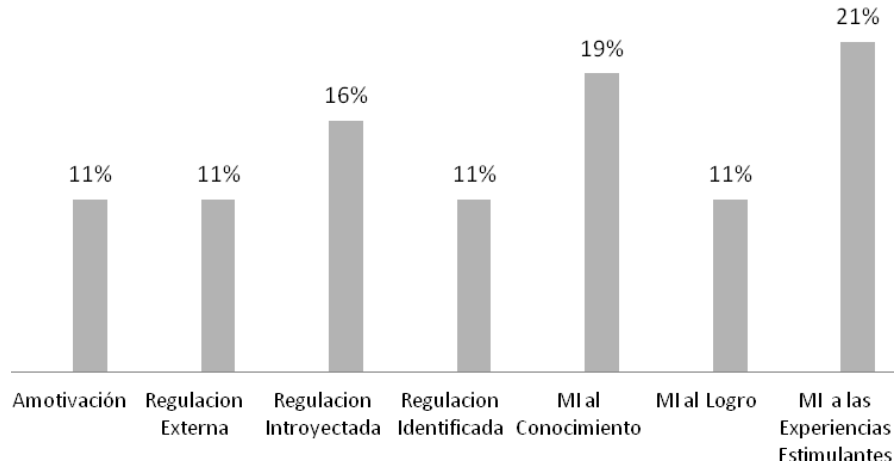
	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
- Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis ideas a los demás	19%	30%	19%
- Por el placer de leer autores interesantes	15%	24%	41%
-Por el placer de ampliar mis conocimientos acerca de los que ciertos autores han escritos	32%	21%	26%
- Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes	34%	25%	14%

6.1 Frecuencia de las subescalas

A partir de la clasificación realizada en las Tabla 1,2, 3, 4, 5, 6 y 7 y los datos arrojados según las frecuencias se procedió a analizar las diferencias entre cada uno de los tipos motivacionales. En primer lugar se destaca MI motivación a las experiencias estimulantes, 21% en segundo lugar motivación al conocimiento 19% y en tercer lugar

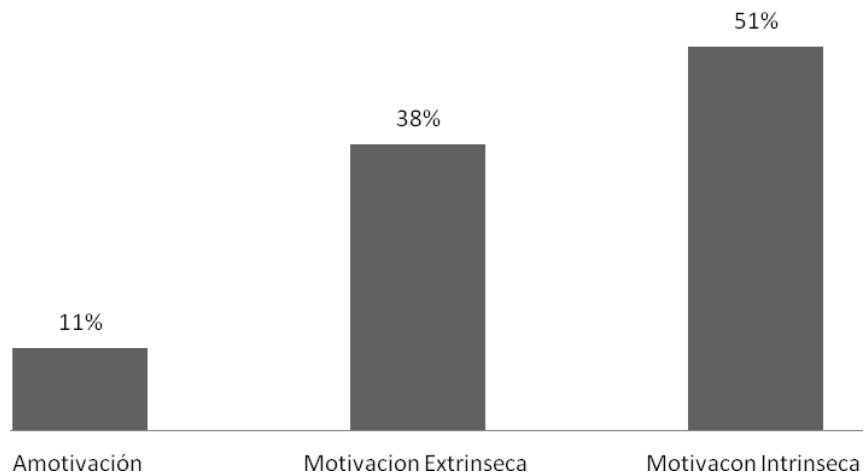
regulación Introyectada 16%. Las escalas Amotivación, regulación externa, regulación identificada y motivación al logro presentan una frecuencia similar 11%.

Frecuencia Subescalas Motivacionales
Grafico 1

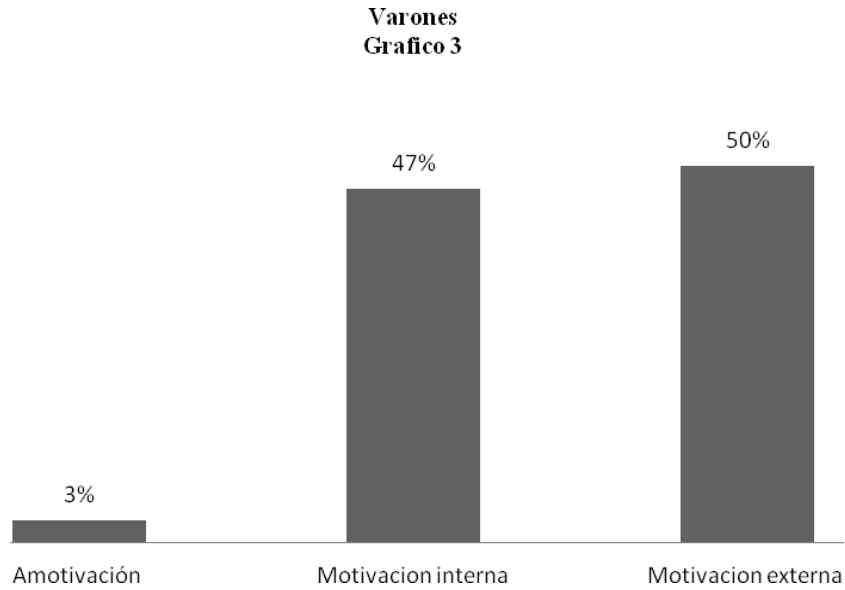


Sobre la base de los resultados anteriores se observan diferencias significativas entre Amotivación 11% y los tipos motivacionales motivación intrínseca 35% y motivación extrínseca 51%.

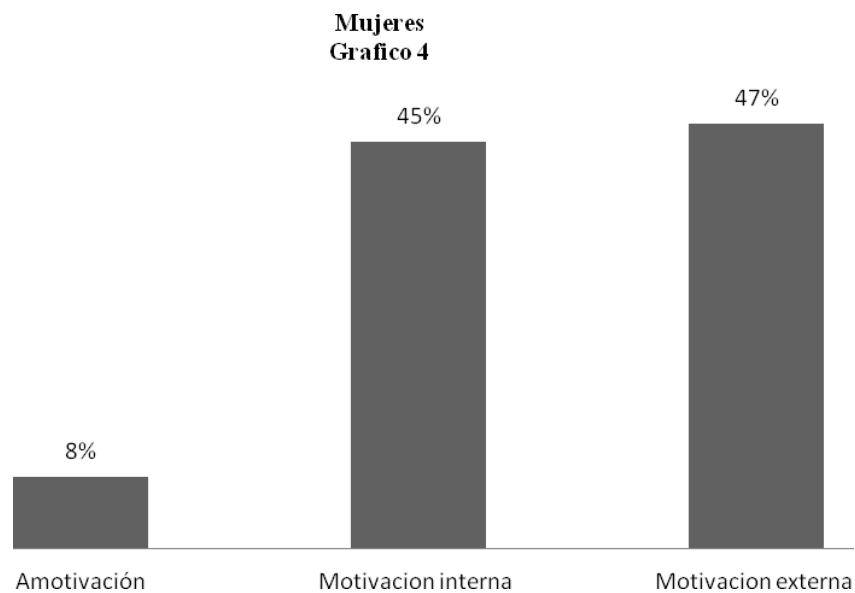
Tipos de Motivacion
Grafico 2



Para finalizar se analizó el género de los estudiantes encuestados y la relación con los constructos motivacionales. Entre los varones encuestados (grafico 3) se observo una diferencia significativa entre Amotivación 3%, motivación externa 50% y motivación interna 47%.



Entre las mujeres (grafico 4) se observó una diferencia significativa entre Amotivación 8%, motivación externa 47% y motivación interna 45%.



En este caso ambos géneros presentaron un aumento del porcentaje de la motivación interna en relación con la motivación a la externa. Siendo, además, significativamente menor la Amotivación.

7. DISCUSION

Para poder profundizar las diferentes formas de motivación que manifiestan los alumnos, se objetivan, en el presente informe, los resultados obtenidos del análisis de los datos del apartado anterior.

Las preguntas planteadas tuvieron como meta indagar, entre los estudiantes de la escuela secundaria, la frecuencia de los tipos de motivación y su relación con la educación posobligatoria.

De esta manera los datos obtenidos permiten, desde la percepción de los alumnos encuestados, dimensionar la significación de cada tipo de motivación.

En relación a la frecuencia de la motivación intrínseca se puede destacar que algunos autores (Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez 2011; León & Sugimaru, 2013) afirman que la motivación intrínseca es el tipo de motivación que predomina en los estudiantes del secundario. Del constructo global que presenta dicho tipo de motivación, en este estudio prevaleció la MI a las experiencias estimulantes sobre la MI al conocimiento. Cabe mencionar que estos resultados afirman que los estudiantes se ven motivados a llevar a cabo una acción cuando no hay recompensa externa de por medio. Las acciones se realizan sólo por su interés o por la satisfacción personal que se deriva de su realización.

Es de sumo interés destacar que este tipo de motivación está basado en necesidades internas de autodeterminación. El alumno es considerado un agente activo y orienta la elección de su conducta a partir de la evaluación tanto de necesidades psicológicas como de oportunidades presentes en su entorno.

Los resultados corroboran lo anteriormente mencionado y estos resultados se relacionan con investigaciones anteriores (León & Sugimaru, 2013). En ellas el estudiante procura elegir de acuerdo a su interés en la actividad a desarrollar; también se genera en él una satisfacción personal y así lograr complacer sus necesidades internas.

Asimismo, cuando el alumno lleva adelante una acción estimulado por una necesidad interna y pone de manifiesto la motivación intrínseca, desarrolla una

valoración elevada de sí mismo y del resto de los alumnos. Busca un mejor posicionamiento desde su autorrealización (Aberastury & Knobel, 2010; Bohoslavsky, 1975; Montico, 2004).

De esta manera y, como ya había mencionado en la revisión de la literatura, algunos autores refieren a los componentes afectivos y psicológicos como variables que también influyen en la elección del estudiante en su formación posobligatoria. De los resultados de este estudio, dentro del constructo motivacional externo, la variable motivación Introyectada presenta una frecuencia significativa, lo cual confirma que la conducta de los alumnos está dirigida por variables externas.

Si bien la frecuencia de la motivación extrínseca fue inferior a la intrínseca, cabe mencionar que del constructo que las componen, la *regulación Introyectada* presentó una significativa elevación. Recordemos que en la regulación Introyectada la conducta del alumno está controlada por el ambiente y dirigida a evitar la culpa y la ansiedad. Lozano Díaz (2006). De aquí se desprende lo desarrollado por Pintrich y De Groot, 1990 y Pérez Sánchez, Betancort Montesinos & Cabrera Rodríguez, 2013, donde los componentes familiares más influyentes son los afectivos y psicológicos.

Aquí se pone de manifiesto la influencia de los componentes familiares afectivos y psicológicos en la decisión de los estudiantes ante la elección de continuar su educación postobligatoria.

Asimismo Lozano Díaz (2006) sostiene que las expectativas de los padres tiene una influencia significativa sobre la elección de los estudiantes para continuar estudiando una vez que terminan la escuela media.

León y Sugimaru (2013) destacan que es muy baja la frecuencia en la variable Amotivación en los estudiantes para continuar sus estudios una vez finalizada la educación media. Dicha tendencia se observó en los resultados de este estudio, correspondiéndose también a lo demostrado por Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón, y Valle (2010).

Cabe mencionar que los motivos para seguir estudiando se diferencian entre varones y mujeres. Martínez-Hernández y Valderrama-Juárez (2010) afirman que existe un predominio de motivación extrínseca en mujeres y un predominio de la motivación intrínseca en varones. Los datos obtenidos en este estudio se corresponden con esta afirmación, se observó que las mujeres manifestaban estar mayormente motivadas por

estímulos externos, les permitía acceder a mejores puesto de trabajo y obtener mejores recursos. Mientras que en los varones el estímulo motivacional se relacionó con poder satisfacer logros personales y la complacencia por la tarea realizada.

Podemos concluir que, para continuar con estudios postobligatorios, la supremacía de motivaciones intrínsecas los ayudará a conseguir dichas metas. Sin embargo cabe mencionar que difícilmente se pueda establecer una diferencia taxativa entre los diferentes tipos motivacionales. Si bien se puede objetivar un predominio de un tipo motivacional sobre otro, ambas se encuentran simultáneamente relacionadas

8- CONCLUSIONES

La motivación de los estudiantes es un tema de actualidad y de importancia dentro del campo de la salud mental. Principalmente la Amotivación que presentan los estudiantes en el momento que deben elegir continuar sus estudios postobligatorios. Las recomendaciones aquí expuestas están focalizadas principalmente a la Amotivación, dada su importancia e interés para los psicólogos.

En primer lugar cabe destacar que para afrontar estrategias motivacionales, tanto en alumnos como en las personas en general, se debe haber satisfecho en primer lugar las necesidades básicas, fisiológicas, de seguridad y protección, sociales y de estima. Si las mismas no son consideradas ninguna estrategia motivacional tendrá éxito. Una vez que estos requerimientos están cubiertos, habrá numerosas estrategias para ayudar a los estudiantes a obtener confianza, valorar el aprendizaje y estimular el compromiso en la tarea asumida.

En segundo lugar es muy importante detectar en el estudiante si existe alguna dificultad en el aprendizaje, paralelamente a motivarse en continuar sus estudios luego de haber concluido la escuela secundaria. Debemos efectuar, como psicólogos clínicos, una evaluación que posibilite detectar estas posibles dificultades. Si nuestra función se limita solamente en motivarlos y no somos capaces de proporcionar los recursos y medios primordiales para el aprendizaje se dificulta su conclusión.

Otros aspectos importantes a considerar son las variables externas como las de tipo familiar, problemas económicos, rupturas matrimoniales, etc.; así como las de tipo

intraescolar, por ejemplo, la integración en un grupo en el cual predomina el pensamiento de no continuar estudiando.

Asimismo, es clave el rol de los padres en el momento en el cual un estudiante decide seguir sus estudios, ellos son potenciales sujetos motivacionales. Es importante incentivar a los padres sugiriéndoles que acompañen en este período de decisión a sus hijos así como también que escuchen y lo alienten a su hijo.

Es sumamente importante que los estudiantes puedan encontrar su motivación intrínseca y encontrar sus propias razones para elegir seguir estudiando. También que los estudiantes obtengan el reconocimiento tanto de parte de su grupo familiar como de sus pares ya que ello les otorga fortaleza, inclusión y valoración.

Para finalizar cabe mencionar que el desarrollo de cualquiera de los tipos motivacionales depende de múltiples variables, por lo tanto es recomendable abordarlo desde el pensamiento de la complejidad y no recurrir a entramados simplistas.

8. REFERENCIAS

- Aberastury, A; Knobel.M (2010) *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata
- Amezcu Menbrilla, J.& Pichardo Martínez, M. (2000). Diferencias entre los sexo diferencias de sexo entre los adolescentes. *Anales de Psicología*. 16 (2), 207-214.
- Ausubel, D.; Novak. J. D & Helen Hanesian. H. (2009). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bohoslavsky, R. (1975). “*Lo vocacional. Teoría. Técnica e Ideología*”. Buenos Aires: Busqueda
- Delgado, B., Inglés, C. J.; García-Fernández, J. M.;Castejón, J. L. & Valle, A (2010).Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-83.
- Eva Borowska de Mikusinski, E.(1972) . Los niveles de aspiración y de expectación en las condiciones de alta y baja motivación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 4 (3), 287-293.
- Flores, C. (1994). *Motivación. Una alternativa para el éxito*. Caracas. Fedupel.
- Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). 2-21.
- González Maura, V. (2013). La orientación profesional en la educación superior. Reflexiones y experiencias desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano. *Alternativas cubanas en psicología*. 1 (2), 260-268.

- Herrera, F.; Ramírez, M. I.; Roa, J. M., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, 3, (2), 2-20
- Inglés, C. J.; Díaz-Herrero, A; García-Fernández, J. M.; Ruiz-Esteban, C.; Delgado, B. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 44 (3), 53-64.
- Maquilón Sánchez, J.J. & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la Motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 81-100.
- Márquez Perales, I. (2008). *La educación postobligatoria en España y Andalucía*. Centro de Estudios Andaluces. Sevilla: Consejería de la presidencia.
- Martínez-Hernández, A. C. & Valderrama-Juárez, L. E. (2010). Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior. *Nova Scientia*, 3 (5), 164-178.
- Maslow.A. (2003). *“El hombre Autorrealizado: hacia una psicología del Ser”*, Barcelona: Kairos.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología*, 29, (15), 105-112.
- Naranjo Pereira, M.L (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación* 33, (2) 153-170.
- Núñez Alonso. J.L; Albo Lucas .J.M & Navarro Izquierdo. J.G.(2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Psicothema*, 17, (2), pp. 344-349

- Núñez Alonso, J.L; Albo Lucas, J.M; Navarro Izquierdo. J.G & Grijalvo Lobera, F. (2009). Adaptacion y validación preliminar de la escala de motivación educativa (EME-E) en estudiantes del conservatorio profesional de música. INFAD Revista de Psicología 1, 209-216.
- Pérez Sánchez, N; Montesinos, B & Cabrera Rodríguez, L.(2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Internacional de Sociología*. 71 (1), 169-187.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*. 8, (1), 45-61.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44750219.pdf> Consultado el [10/042008](#)
- Steinmann .A, Bosch. B & Aiassa. D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencia en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 585-598
- Taboada, M. M.; Sánchez Burón, A & Poveda Fernández, M. (2011) Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 187 (3), 225-230.
- Tejeiro Gallego, F & Fernández Sánchez, B. (2011). ¿Cómo mejorar la Motivación de nuestro alumnado? *Pakenredes*. 1 (10), 1-16.
- Villegas Besora, M. (1986). La psicología humanista: historia. *Anuarios de Psicología*, 34.

9. ANEXO

EME-ESCALA DE MOTIVACION EDUCATIVA

Tu participación será confidencial y anónima, te pedimos que seas lo más honesto posible

Edad..... Sexo.....

Debes responder a la siguiente pregunta: **¿Por qué irías a la Universidad?**

1) Totalmente de acuerdo /2) Medianamente de acuerdo/3) En desacuerdo

Por favor marque la columna adecuada	1	2	3
1-Sinceramente no sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad			
2- En un momento, tuve buenas razones para pensar en ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería hacerlo.			
3- No sé porque iría a la Universidad			
4- No lo sé, no entiendo porque debería ir a la universidad.			
5- Porque sólo con la escuela secundaria no podría encontrar un empleo bien pago.			
6- Iría a la Universidad para conseguir en un futuro un trabajo más prestigioso.			
7- Iría a la Universidad porque en el futuro tendría una vida más holgada.			
8- Iría a la Universidad para tener un sueldo mejor			
9- Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria			
10- Porque aprobar la Universidad me hace sentirme importante			
11- Para demostrarme que soy una persona inteligente			
12- Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios			
13- Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarían a preparar mejor la carrera que he elegido			
14- Porque me ayudarían a elegir mejor mi orientación profesional			
15- Porque probablemente me permita entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta			
16- Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas			
17- Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen			
18- Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan			
19-Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales			
20-Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles			
21-Porque la universidad me permitiría sentir la satisfacción personal en la búsqueda de perfección de mis estudios			
22-Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis ideas a los demás			
23-Por el placer de leer autores interesantes			
24-Por el placer de ampliar mis conocimientos acerca de los que ciertos autores han escritos			
25-Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes			

