

PREDICTORES DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA

PREDICTORS OF MOTIVATION IN STUDENTS AT ELEMENTARY SCHOOL

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca, Gabriela Ordaz Villegas,

Anayanzin Antonio Cañongo, Guadalupe Acle Tomasini.

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Correspondencia: dandu22@hotmail.com

Resumen

La motivación escolar es esencial en el proceso de aprendizaje, por ello, es importante identificar los elementos más relevantes para su explicación. El objetivo del estudio fue evaluar el efecto del autoconcepto académico, el valor a la tarea y las emociones académicas sobre la motivación escolar de alumnos de primaria. Participaron 230 estudiantes de cuarto a sexto grado, quienes respondieron cuatro escalas referentes con estas variables. El ajuste del modelo fue satisfactorio, con base en los índices obtenidos. La proporción de varianza explicada de motivación escolar fue alta, en el que se identificaron los siguientes predictores significativos; el autoconcepto académico, la utilidad y las emociones positivas de activación durante la actividad. Los hallazgos contribuyen al diseño de evaluaciones e intervenciones que consideren el contexto escolar y familiar, para favorecer los predictores identificados.

Palabras clave: motivación, estudiante de primaria, modelo matemático, educación, aprendizaje

Abstract

School motivation is main in the learning process, therefore, it is relevant to identify the most important factors for its explanation. This study aimed to assess the effect of academic self-concept, task value and achievement emotions on motivation of elementary school students. 230 students from fourth and sixth grade participated, who answered four reference psychometric scales with these variables. The model fit was satisfactory based on indexes obtained. The proportion of variance explained about school motivation was high. Academic self-concept, task value and achievement emotions were identified as significant predictors of school motivation. The data provide strategies for the evaluation and intervention of the identified predictors, through modifications in the school and family context.

Keywords: motivation, primary school students, mathematical models, education, learning

La investigación sobre las causas del comportamiento ha sido uno de los temas centrales en la psicología, desde sus inicios y hasta la actualidad. A partir de la preocupación por comprender los elementos desencadenantes de la conducta, surgió el interés por el estudio de la motivación en diferentes áreas, entre las cuales se encuentra la rama psicoeducativa. Así, surge la motivación escolar, considerada por Durán-Aponte y Pujol (2013) como fundamental para entender el fenómeno educativo, porque se asocia con el interés hacia la lectura (Delgado et al., 2020), los logros escolares (Korpershoek et al., 2014), el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006; Soledispa et al., 2020) y el rendimiento académico (Barreto y Álvarez, 2020; Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García, 2020; Soledispa et al., 2020). Su ausencia limita la función del docente (Herrera y Zamora, 2014), e incluso, para Klímenko y Sepúlveda (2013) la motivación es el elemento más importante en el aprendizaje, por encima de los procesos cognitivos implicados en la inteligencia. Veiga et al. (2015) refieren que

los estudiantes motivados tienen mayores posibilidades de un desarrollo saludable y un mejor ajuste social escolar, tanto en el presente como en su trayectoria académica futura. En ese sentido, la motivación escolar puede ser considerada como la disposición para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo (Wentzel y Wigfield, 2009) que debe de promover el logro de aprendizajes académicos (Herrera y Zamora, 2014).

Una serie de hallazgos evidencia la naturaleza multidimensional de la motivación escolar. Por ejemplo, estudios sobre el tema revelaron que: a) la confianza en las propias habilidades y capacidades ($b = .57$), la orientación al logro ($b = .52$) y la morosidad ($b = -.41$), son componentes explicativos de la motivación intrínseca en jóvenes universitarios; $R^2 = .49$, $X^2 = 17.58$, $p = .17$; $NFI = .96$, $IFI = .99$, $CFI = .98$ y $RMSEA = .04$ (Aguilar, González y Aguilar, 2016); b) los estudiantes adolescentes con alto autoconcepto tienen mayor motivación e implicación personal que los de autoconcepto bajo, $\Lambda = .98$, $F(4, 678) = 2.53$, $p = .03$, $\eta^2 = .02$ (Veiga et al., 2015); c) los estudiantes que continúan estudiando muestran mayores niveles en las creencias de habilidad académica (Fan y Wolters, 2014); y, d) las metas de orientación al aprendizaje, valoración a la tarea y creencias de autoeficacia, explican cada una, porcentajes cercanos al 20% del rendimiento académico (Herrera, 2014). A partir de la diversidad de investigaciones realizadas sobre la temática, se han desarrollado diversos modelos explicativos. Entre estos, destaca la teoría de expectativa-valor; las expectativas son percepciones y creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades en el ámbito académico; y, el valor, consta de la valía asignada a la tarea. De lo anterior, se considera que los constructos relevantes para la explicación de la motivación escolar son: el autoconcepto académico, el valor a la tarea, y, adicionalmente, las emociones académicas, estas últimas propuestas por Pekrun et al. (2007) y consideradas como un valor subjetivo hacia la

actividad. Por su parte, el autoconcepto académico está definido como la percepción que posee el alumno de sus propias capacidades para realizar las actividades escolares actuales y futuras (Maquilón y Hernández, 2011). Es un elemento clave en la educación, ya que interviene y modera en forma significativa el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos (Salum-Fares y Reséndiz-Balderas, 2015). Asimismo, este constructo se asocia con la motivación escolar (Montes y Moreta-Herrera, 2019), las estrategias de aprendizaje profundo y el desempeño de los estudiantes (Stegers-Jager et al., 2016). Guay et al. (2010) en su investigación con alumnos de primaria, identificaron que aquellos con altos niveles de autoconcepto académico presentaban mayor motivación intrínseca. Por ello, Maquilón y Hernández (2011) señalan que cualquier abordaje sobre la motivación debe incluir este constructo.

Respecto con el valor a la tarea, se conceptualiza como la percepción de valía que se muestra por la actividad (Wigfield y Eccles, 2000), por medio de los componentes de interés, logro, utilidad y costo (Pintrich y Schunk, 2006; Valle et al., 2015; Wigfield y Eccles, 2000). Esta variable es uno de los factores que más influye en la conducta académica del estudiante, dado que guía la conducta en el ámbito académico, específicamente, el interés, el esfuerzo y la persistencia desplegadas en las materias (Wigfield y Eccles, 2000), tanto en alumnos de primaria, como en secundaria (Pintrich y Schunk, 2006) y en aquellos que se encuentran en formación profesional (Maquilón y Hernández, 2011; Wigfield y Eccles, 2000). Asimismo, González (2005) y Aguilar et al. (2016) refieren el valor a la tarea como un componente esencial en la explicación de la motivación escolar. Pekrun et al. (2007) refieren, a través de su teoría del control-valor de las emociones de logro, que el valor a la tarea que los alumnos asignan a las actividades, también se estructura por las emociones que experimentan

en torno a los deberes escolares. Las emociones pueden generarse durante la realización de una actividad (Pintrich y Schunk, 2006) y como resultado de dicha actividad (Lieury y Fenouillet, 2016). Respecto a las primeras, las actividades que avergüenzan, aburren o enojan a los alumnos, tienden a ser menos valoradas por ellos, a estas emociones se les consideran negativas. Por el contrario, las emociones positivas de activación; disfrute, esperanza y orgullo, se relacionan favorablemente con la valoración hacia la actividad, la motivación y el desempeño académico (Pekrun et al., 2011).

Las emociones generadas a partir de los resultados, tales como las evaluaciones o calificaciones académicas (Lieury y Fenouillet, 2016), pueden promover o limitar la motivación, depende de las emociones que se generan en el ámbito escolar (Kim y Hodges, 2012; Lieury y Fenouillet, 2016), fomentadas por las interacciones, opiniones y respuestas de los docentes y la familia (Ruzek et al., 2016). En este sentido, los docentes consideran que las emociones juegan un papel importante en la motivación escolar (García, 2016). Por ende, es menester conocer los elementos que influyen en la motivación escolar. Además, está presente en todo el proceso educativo, su ausencia limita la función del docente (Herrera y Zamora, 2014), afecta la atención que los alumnos presentan durante las clases, perjudica la preparación de los materiales, así como el registro de apuntes y notas (Pintrich y Schunk, 2006), lo que puede generar bajo rendimiento académico, problemas de conducta e incluso abandono escolar (González, 2005; Veiga et al., 2015). Sin embargo, existen escasos estudios explicativos sobre motivación escolar en niños, a pesar de encontrarse en una etapa importante en el desarrollo y en la adquisición de las bases del aprendizaje. Por otra parte, algunos resultados en estudiantes de nivel primaria han mostrado que su motivación escolar disminuye conforme avanzan de grado (Veiga et al., 2015). Adicionalmente, se percibe la ausencia empírica

de la compatibilidad entre las teorías de expectativa-valor y control-valor, en la explicación de la motivación, o, por el contrario, la verificación de colinealidad y una limitada aportación conjunta entre variables, por referirse al mismo factor de valor hacia la actividad académica. Por ello, el presente trabajo tuvo como objetivo evaluar el efecto del autoconcepto académico, el valor a la tarea y las emociones de logro, sobre la motivación escolar de alumnos de 4^{to} a 6^{to} grado de primaria.

Pregunta

¿Cuál es el efecto del autoconcepto académico, el valor a la tarea y las emociones de logro en la motivación escolar de alumnos de 4^{to} a 6^{to} grado de primaria?

Características del estudio

Enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo transversal. De acuerdo con Creswell (2015) en los estudios cuantitativos se describen tendencias en una población numerosa con base en la medición y datos numéricos. Por su parte, para Kerlinger y Lee (2002) en los estudios no experimentales de tipo transversal, no existe manipulación de variables y su estudio se realiza en un solo momento en el contexto natural de los participantes.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas para seleccionar a 230 alumnos de cuarto a sexto grado, de tres escuelas primarias públicas de la Zona Metropolitana del Valle de México. El 34.80% eran de cuarto, 29.10% de quinto y 36.10% de sexto. Su edad osciló entre los 8 y los 12 años ($M_{edad} = 10.12$ años; $DE = .95$). El 58.30% fueron niñas y el 41.70% fueron niños.

Instrumentos

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2022). Comprende 16 reactivos con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre. De acuerdo con los autores, posee evidencias de validez de contenido [Razón de Validez de Contenido (RVC = .60) e Índice de Validez de Contenido (IVC = .93)], criterio ($r = .23$, $p = .001$ con el promedio de calificaciones) y confiabilidad con alfa de Cronbach global de .90. Con la muestra del estudio, también se obtuvieron valores óptimos para la escala completa ($\alpha = .88$) y sus factores; persistencia ($\alpha = .80$), esfuerzo ($\alpha = .79$) y disposición por aprobar exámenes ($\alpha = .72$), así como evidencia de validez de constructo a través de un análisis factorial confirmatorio ($\chi^2/g1 = 1.93$; $CFI = .92$, $IFI = .92$, $GFI = .91$, $AGFI = .87$ y $RMSEA = .06$).

Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2020). Cuenta con 12 reactivos con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre. Con base en los autores, posee evidencias de validez de contenido (RVC = .60; IVC = .88), criterio ($r = .20$, $p = .001$ con el promedio de calificaciones) y confiabilidad con alfa de Cronbach global de .84. Con la muestra del estudio se obtuvo el mismo valor de consistencia interna para la escala completa, e índices adecuados en los factores que la componen; autovaloración positiva ($\alpha = .78$) y automonitoreo ($\alpha = .72$). Asimismo, se encontró evidencia de validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio ($\chi^2/g1 = 1.48$; $CFI = .96$, $IFI = .96$, $GFI = .95$, $AGFI = .92$ y $RMSEA = .05$).

Escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2019). Se conforma de 17 reactivos con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre. Con base en los autores, posee evidencias

de validez de contenido ($RVC = .60$; $IVC = .88$), criterio ($r = .62$, $p = .001$ con motivación escolar) y confiabilidad con alfa de Cronbach global de .83. Con la muestra del estudio se encontraron valores de consistencia interna aceptables para la escala completa ($\alpha = .80$) y sus factores; valía hacia las matemáticas ($\alpha = .76$), utilidad ($\alpha = .76$), valía hacia la geografía ($\alpha = .64$) y costo ($\alpha = .64$). Además, se encontró evidencia de validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio ($\chi^2/gl = 2.29$; $CFI = .90$, $IFI = .89$, $GFI = .91$, $AGFI = .86$ y $RMSEA = .07$). La prueba posee un quinto factor denominado valía hacia la historia, el cual fue descartado por presentar una consistencia insuficiente de .50.

Escala de Emociones de Logro para Niños (Durán y Acle, 2021). Consta de 10 reactivos con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre. Según los autores posee evidencias de validez de contenido ($RVC = .80$; $IVC = .90$), criterio ($r = .32$, $p = .001$ con el promedio de calificaciones) y confiabilidad con alfa de Cronbach global de .70 a .74. Con la muestra del estudio también se obtuvieron índices aceptables para la escala completa ($\alpha = .70$) y sus factores; emociones positivas de activación durante la actividad ($\alpha = .67$) y emociones retrospectivas de resultado ($\alpha = .70$), así como evidencia de validez de constructo a través de un análisis factorial confirmatorio ($\chi^2/gl = 2.84$; $IFI = .89$, $GFI = .92$, $AGFI = .88$ y $RMSEA = .08$).

Procedimiento

Se obtuvieron los permisos de las autoridades académicas para el ingreso a las escuelas y la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, en una junta escolar con padres de familia, los aplicadores se presentaron, se explicó el objetivo del estudio, y los padres firmaron el consentimiento informado para autorizar la participación de los niños. Se acordó el día y la hora de aplicación con los directivos y docentes de las escuelas.

Finalmente, con previo asentimiento, los estudiantes respondieron las escalas de forma anónima. Se respetó el derecho a negar la participación de los alumnos, pese a la obtención del consentimiento de sus padres, y de las autorizaciones de los maestros y directivos escolares. Por lo tanto, la participación de los niños fue voluntaria y se garantizó que la información obtenida sería confidencial. La aplicación de las escalas fue de manera grupal, dentro de las instalaciones de la escuela y en horarios de clases, en presencia de sus maestros regulares.

Análisis de datos

Los datos se analizaron con regresión lineal múltiple con método de entrada. Para la identificación de los predictores más adecuados en la construcción de un modelo parsimonioso, la elección de las variables independientes se realizó con base en los valores de p , las pendientes y en el diagnóstico de colinealidad, éste último a través de los índices de tolerancia y el factor de inflación de varianza (*VIF* por sus siglas en inglés). Después, se probaron los supuestos de independencia y distribución normal, por medio del estadístico de independencia Durbin-Watson y la prueba de distancia de Mahalanobis. No se verificó el supuesto de homocedasticidad, porque de acuerdo con Miles y Shelvin (2006), su violación no afecta de forma significativa en la interpretación de los hallazgos. Todos los análisis fueron calculados a través del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, v. 24).

Resultados

En primer lugar, se incluyeron todos los factores de las escalas en la explicación de la motivación escolar. Por lo tanto, se tomaron en cuenta ocho variables independientes. Del autoconcepto académico; 1) autovaloración positiva y 2) automonitoreo. Las dimensiones del valor

a la tarea; 3) valía hacia las matemáticas, 4) utilidad, 5) valía hacia la geografía y, 6) costo. Dentro de las emociones de logro, se consideraron los factores; 7) emociones positivas de activación durante la actividad y, 8) emociones retrospectivas de resultado. El modelo inicial explicó 63.60% de la varianza [$F(8,221) = 50.91, p = .001$] sin embargo, cuatro predictores no fueron estadísticamente significativos y mostraron aportes muy bajos en la explicación de la variable dependiente. Estas variables fueron; valía hacia las matemáticas ($b = .06, p = .23$), valía hacia la geografía ($b = .04, p = .40$), costo ($b = -.06, p = .18$) y emociones retrospectivas de resultado ($b = .06, p = .19$). En consecuencia, se decidió eliminar uno a uno éstos predictores, con base en los coeficientes de beta y los valores de p . Después de la supresión de la valía hacia la geografía, por contar con el valor p más alto ($p = .40$) y la menor aportación en la explicación ($b = .04$), el modelo mantuvo valores similares; $R^2 = .636, F(7,222) = 58.16, p = .001$. Incluso, las mismas variables independientes resultaron no significativas para el modelo ($b = .06, p = .15$). Posterior a la eliminación de los factores de valía hacia las matemáticas y costo, los valores obtenidos aún eran similares; $R^2 = .634, F = 80.33, p = .001$, además de que las emociones retrospectivas de resultado se mantuvieron como un predictor irrelevante ($b = .07, p = .11$). Por esta razón, resultó adecuado descartar los cuatro predictores no significativos identificados en el primer modelo. Tras excluir el cuarto factor; emociones retrospectivas de resultado, es como se obtuvo el modelo más adecuado, con la menor cantidad de variables necesarias para explicar la mayor varianza posible. El modelo final explicó una varianza similar, lo cual resultó significativo estadísticamente. Los datos de las variables independientes revelaron que; la autovaloración positiva, el automonitoreo, la utilidad y las emociones positivas de activación durante la actividad fueron predictores significativos en la explicación de la motivación escolar. Además, con base en los índices de tolerancia, los valores del VIF y el

estadístico Durbin-Watson, no se encontraron evidencias de colinealidad y se cumplió con el supuesto de independencia. Para verificar el supuesto de distribución normal, la prueba de distancia de Mahalanobis no mostró valores atípicos. Los datos del modelo se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. *Modelo predictivo de la motivación escolar*

	Emociones de logro	Autoconcepto académico		Valor a la tarea
	Emociones positivas de activación durante la actividad	Automonitoreo	Autovaloración positiva	Utilidad
Betas	.34	.28	.19	.16
Valor de <i>p</i>	.001	.001	.001	.001
Tolerancia	.67	.64	.62	.59
<i>VIF</i>	1.76	1.83	1.92	1.95
<i>F</i> (4,225) = 99.11, <i>p</i> = .001.				
Modelo final	Varianza 63.10% y Durbin-Watson 1.92			

De tal modo, se encontró que el mejor predictor fueron las emociones positivas de activación durante la actividad, seguido de automonitoreo, la autovaloración positiva y la utilidad. En términos de las variables consideradas dentro del modelo, ambos factores del autoconcepto académico resultaron ser predictores importantes para la motivación escolar de los alumnos de primaria. Sin embargo, de las cuatro dimensiones del valor a la tarea, únicamente la utilidad fue significativa, y dentro de las emociones de logro, sólo uno de los factores fue relevante para el modelo, éste fue, las emociones positivas experimentadas durante las actividades. Respecto con los hallazgos descriptivos, las medias obtenidas en las variables del modelo final mostraron que, los alumnos se ubicaron por arriba de la media teórica en todos los casos ($\bar{X} = 2.5$). No obstante, la utilidad fue la única variable que correspondió con la cuarta opción de

respuesta. El resto de los predictores y la motivación escolar, se hallaron más próximos con la tercera opción. Las medias aritméticas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. *Descriptivos de las variables del modelo predictivo*

	Motivación escolar	Emociones positivas de activación durante la actividad	Automonitoreo	Autovaloración positiva	Utilidad
$\bar{X}$	3.30	3.38	3.33	3.49	3.80
s	.69	.71	.78	.67	.86
Opción de respuesta	Algunas veces				Casi siempre

En promedio, los niños reportaron que, algunas veces realizaron las actividades escolares empleando sus recursos cognitivos de manera significativa y por largos periodos de tiempo. Se consideraron moderadamente capaces de realizar las actividades escolares y de ejecutar procesos cognitivos. Actividades como; hacer trabajos, exponer, resolver problemas matemáticos y aprobar exámenes, y procesos como; repetir una historia o clasificar información. Además, señalaron que los deberes escolares casi siempre les fueron de utilidad. Sin embargo, sólo algunas veces disfrutaron realizarlos.

Discusión

La valía hacia las matemáticas y la geografía no fueron predictoras significativas, contrario a lo esperado por el modelo de expectativa-valor (Pintrich y Schunk, 2006). Probablemente no fueron relevantes porque la escala utilizada de motivación escolar se orienta sobre temáticas generales de la escuela, como son la persistencia, esfuerzo y disposición por aprobar los exámenes, y no por temáticas específicas como son matemáticas y geografía. En el caso de costo, la falta de significancia puede ser vista desde dos ángulos: el primero, se refiere a una situación similar que

los anteriores constructos, es decir, los reactivos de costo también se orientaron a la materia de geografía; el segundo lugar, pudo ser resultado de lo mencionado por algunos autores, respecto que, costo es un constructo ambiguo y puede llegar a entrelazarse con otras variables, de ahí que sea el componente menos estudiado del valor a la tarea (González, 2005). Asimismo, las emociones retrospectivas de resultado, la tristeza y felicidad que se experimenta por las calificaciones obtenidas, no fueron predictores significativos para explicar la motivación escolar. Lo anterior, fue contrario a lo esperado tanto en los fundamentos teóricos de la emoción como aquellos sobre la influencia de los referentes externos en la motivación. Respecto al primero, Kim y Hodges (2012) reportaron que las emociones pueden promover o limitar el interés y el esfuerzo en las actividades escolares, en este caso, no fue significativo en ninguna de las dos direcciones. Sin embargo, esto pudo deberse a que las actividades que generan emociones negativas, como la tristeza, el estrés, el aburrimiento y la ansiedad, son menos experimentadas por los estudiantes de primaria (Durán y Acle, 2021), a diferencia de los alumnos de grados superiores. En relación con los referentes externos, las calificaciones escolares obtenidas para el caso del presente estudio, tampoco fueron significativas, contrario a lo que se esperaba con base en los trabajos realizado por Lieury y Fenouillet (2016), quienes señalaron que los referentes externos promueven la ejecución de actividades o evitan castigos externos. Incluso, González (2005) refiere que los controles externos en cualquier tarea cognitiva tienden a limitar la implicación y el rendimiento del sujeto en ella. Así, las emociones que generan las calificaciones no explicaron la motivación escolar.

No obstante, se ubicaron como variables predictoras: las emociones positivas, utilidad, autovaloración positiva y automonitoreo. En este sentido, las emociones positivas de activación durante la actividad, como el disfrute

y la felicidad que perciben los alumnos mientras realizan las actividades escolares, sí fueron predictoras. Lo cual, coincide con el estudio realizado por Pekrun et al. (2011) sobre que las emociones positivas se relacionan positivamente con la motivación escolar. Asimismo, coincide con los fundamentos de la motivación intrínseca, que refieren que la motivación se presenta de forma inherente en el sujeto que lo impulsa a implicarse en una actividad satisfactoria en sí misma, por el placer, gusto o interés en realizarla (Pintrich y Schunk, 2006). Es decir, para esta muestra fue más importante el proceso de aprendizaje que el resultado, la motivación intrínseca sobresale a la motivación extrínseca. Además, la utilidad, referida como uno de los cuatro factores de valor a la tarea, también fue significativa para la motivación escolar, esto puede ser explicado a través de diferentes trabajos que señalan que la utilidad percibida incide en la cantidad de deberes realizados (Valle et al., 2015). Asimismo, la utilidad, el grado en que una tarea resulta adecuada para que el alumno alcance una meta futura, genera que el menor pueda concretar una tarea porque favorece su motivación. Por lo tanto, la utilidad está en relación con la motivación intrínseca y extrínseca (Valle et al., 2015; Wigfield y Eccles, 2000).

El autoconcepto académico también fue relevante para la explicación de la motivación escolar, tanto en su factor de autovaloración positiva y automonitoreo. Es decir, se observó que la percepción de la capacidad para realizar actividades escolares, así como para ejecutar procesos cognitivos necesarios para este fin, son elementos importantes. Hallazgos que coincidieron con lo referido por Veiga et al. (2015) en población adolescente y con Guay et al. (2010) en población de primaria baja, quienes encontraron que el autoconcepto influye en la motivación escolar. Por esta razón, cuando el alumno considera que tiene las habilidades para adquirir

aprendizajes impartidos en el contexto académico, este presentará mayor motivación para realizar las actividades escolares.

De esta manera, se confirma lo señalado por Maquilón y Hernández (2011) que refieren que cualquier abordaje sobre la motivación debe incluir este constructo. Como se pudo observar, el autoconcepto académico (Guay et al., 2010; Veiga et al., 2015), la utilidad en el valor a la tarea (González, 2005; Wang y Eccles, 2013), y las emociones académicas durante la ejecución del trabajo escolar, en especial las positivas (Frenzel et al., 2007; Kim y Hodges, 2012; Pekrun et al., 2011), pudieron explicar en diferentes grados, parte de la motivación en la realización de las actividades escolares. Por ello, continuar con estudios relacionados con motivación escolar será importante, pues cuando el alumno está motivado por el conocimiento que le proporciona la escuela, tendrá un mejor aprendizaje (Herrera y Zamora, 2014) y rendimiento académico (Barreto y Álvarez, 2020), así como mayor posibilidad de un desarrollo saludable y ajuste social escolar (Veiga et al. 2015), por otro lado, su ausencia puede generar problemas de aprendizaje, de conducta e incluso deserción (González, 2005; Veiga et al., 2015).

Conclusiones

En términos psicoeducativos, los hallazgos indican que la motivación escolar depende de una serie de percepciones vinculadas con las actividades académicas, las cuales se deberían tomar en cuenta en educación primaria. Éstas se refieren al disfrute experimentado durante la ejecución de los deberes escolares, con la percepción de poseer las capacidades suficientes para realizar los trabajos y de la utilidad que se les adjudica para alcanzar las metas académicas. En este sentido, un alumno dispuesto a realizar actividades escolares probablemente disfruta llevarlas a cabo, se considera

capaz de ejecutarlas y las considera útiles para su educación, por lo que resulta posible favorecer la motivación del alumnado a través del diseño curricular (materiales que se utilizan dentro del salón de clases), la práctica docente (ser dinámicos y didácticos, resaltar la utilidad de los aprendizajes) y el involucramiento de los padres en la educación de los hijos (fomentar el autoconcepto de los hijos).

Por otro lado, las variables de valor hacia las matemáticas y la geografía, así como el costo y las emociones retrospectivas de resultado, no fueron predictores adecuados. En términos psicológicos, lo anterior quiere decir que, la tristeza que sienten los estudiantes por sus calificaciones, la cantidad de empeño físico necesario para realizar las actividades escolares, y el valor adjudicado hacia las asignaturas de matemáticas y geografía, fueron irrelevantes en la explicación de la motivación escolar. En ese sentido, se considera que los hallazgos obtenidos contribuirán al diseño de estrategias de evaluación que puedan favorecer intervenciones preventivas y correctivas dentro del contexto escolar, pero también en el ámbito familiar, pues es importante señalar que, en esta etapa del desarrollo en la que se ubicó a la muestra de la presente investigación, los docentes y padres son la base para la construcción de diversas habilidades del menor (González, 2005). De aquí que se recomiende a los docentes y padres:

- 1) utilizar la motivación extrínseca como complemento a la intrínseca (Nuñez, 2016). De acuerdo con Lieury y Fenouillet (2016), tratar de motivar a los alumnos únicamente con recompensas o premios, no se favorece su disposición por aprender, por el contrario, el niño estará privilegiando el premio, más que el aprendizaje.
- 2) señalar la utilidad de las actividades y aprendizajes académicos, tanto en el momento presente como para su vida futura, esto ayudará a fortalecer la motivación (Pintrich y Schunk, 2006; Wigfield y Eccles, 2000).
- 3) generar emociones positivas durante las

clases, pero también en casa al realizar las tareas o estudiar, evitar el uso de amenazas, los plazos, las evaluaciones presionadas y las metas impuestas, pues lo anterior puede disminuir la motivación.

4) apoyar para la generación de un autoconcepto académico positivo en el menor. Se pueden ocupar frases como: “eres inteligente”, “tú puedes lograrlo”, entre otras

Referencias

- Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, pp. 2552-2557. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.007>
- Barreto, F. J. y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 2(1), 73-83. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/66>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research*. Pearson.
- Delgado, M. D., Méndez, I. y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Durán, T. D. D. y Acle, G. (2019). Construcción de una Escala para Medir Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria. *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (vol. II)*. https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/06/Actas_AIDIPE2019_Vol_II.pdf
- Durán, T. y Acle, G. (2020). Evidencias de validez y confiabilidad de una escala para evaluar autoconcepto académico. *Psicología Iberoamericana*, 28(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133964928004>
- Durán, T. y Acle, G. (2021). Construcción de una escala para evaluar emociones de logro en estudiantes de primaria”. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica (RIDEP)*, 4(61), 99-115. <https://doi.org/10.21865/RIDEP61.4.07>

- Durán, T. D. D., y Acle, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII(1), 343-365. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, (1), pp. 83-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>
- Fan, W. y Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 22-39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. y Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), pp. 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- García, C. (2016). La motivación, un factor necesario en la docencia. En Editorial Digital UNID, *Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1.* (pp.83-86).
- González, A. (2005). *Motivación académica.* Ediciones Pirámide.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. y Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Guzmán-Zamora, N. y Gutiérrez-García, R. A. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/19449
- Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista Educación, Ciencia y Salud*, 11(1), pp. 38-46.

- Herrera, J. y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), pp. 1-3. <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm17114.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Kim, C. y Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Intr Sci*, 40, pp. 173-192. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-011-9165-6>
- Klimenko, O. y Sepúlveda, J. (2013). Incidencia de la intervención familiar por medio de un ciclo de Escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del Colegio Celestin Freinet. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(11), pp. 76-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4863337>
- Korpershoek, H., Kuypers, H. y Werf, G. (2014). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology Education*, 18, pp. 137-163. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-014-9274-6>
- Lieury, A. y Fenouillet, F. (2016). *Motivación y Éxito Escolar*. Fondo de cultura económica.
- Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14(1), pp. 81-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678771>
- Miles, J. y Shelvin, M. (2006). *Applying regression & correlation: a guide for students and researchs*. SAGE.
- Montes, C. I. y Moreta-Herrera, R. (2019). La función predictora de la Autoeficacia en la Motivación Escolar en estudiantes de medicina del Ecuador. *Uniandes Episteme*, 6(4), 565–578. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1465>

- Núñez, C. J. (2016). Las ventajas de una enseñanza enfocada a la motivación escolar. En Editorial Digital UNID, Antología de Manejo Docente de la Motivación Escolar: Vol 1 (pp. 87-90).
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education*, pp. 13-36. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. y Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), pp. 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones. Pearson educación.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Ggregory, A., Mikami, A. Y. y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, pp. 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Salum-Fares, A. y Reséndiz-Balderas, E. (2015). Efectividad de un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa RMPE*, 3(1), pp. 23-37.
- Soledispa, A. M., San Andrés, E. J. y Soledispa, R. A. (2020). Motivación y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de educación básica. *Revista Científica Sinapsis*, 3(8), <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.431>
- Stegers-Jager, K. M., Cohen-Schotanus, J. y Themmen, A. P. N. (2016). Motivation, learning strategies, participation and medical school performance. *Medical Education*, 46, pp. 678-688. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04284.x>

- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), pp. 345-355.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), pp. 305-320. <http://hdl.handle.net/11162/168123>
- Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Wang, M-T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, pp. 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 25, pp. 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Envío a dictamen: 9 de octubre 2023

Reenvió: 22 enero 2024

Aprobación: 12 febrero 2024

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca. Doctor en psicología por la UNAM. Autor de diversas publicaciones. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Reconocimiento de primer lugar en Carteles de Investigación, en la IX Reunión Nacional del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Ensenada, B.C., México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I). Correo electrónico: dandu22@hotmail.com

Gabriela Ordaz Villegas. Doctora en psicología por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx

Anayanzin Antonio Cañongo. Doctora en psicología por la UNAM, autora de diversas publicaciones sobre educación, política, bullying, discriminación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: niznayana@hotmail.com

Guadalupe Acle Tomasini. Doctora en antropología social por la Universidad Iberoamericana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI nivel II). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: gaclet@unam.mx