

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la Escala de Motivación Académica EMA/Psi.

López, Alejandra y Ledesma, Rubén.

Cita:

López, Alejandra y Ledesma, Rubén (2006). *Diferencias de género en motivación académica para estudiar psicología. Un estudio en base a la Escala de Motivación Académica EMA/Psi. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/554>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/vXc>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN MOTIVACIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIAR PSICOLOGÍA. UN ESTUDIO EN BASE A LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EMA/PSI

López, Alejandra; Ledesma, Rubén
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

En el contexto educativo se ha desarrollado en francés una escala de medida de la motivación basada en los principios de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) denominada Échelle de Motivation en Éducation (EME) posteriormente validada en Estados Unidos con el nombre de Academic Motivation Scale (AMS). El propósito de nuestra investigación mayor ha sido crear una escala local basada en la EME y aplicada a una disciplina específica: la psicología utilizando una muestra de 320 estudiantes universitarios. Los resultados indican que nuestra versión de la escala denominada Escala de Motivación Académica para Estudiantes de Psicología (EMA/PSI) ha mostrado niveles satisfactorios de consistencia interna, estabilidad temporal y se han confirmado la estructura de siete factores de la EME, finalmente, se han obtenido diferencias de género significativas, estos últimos resultados son los que se exponen en esta comunicación

Palabras clave

Motivacion Universitarios Autodeterminacion EMA/PSI

ABSTRACT

GENDER DIFFERENCES IN ACADEMIC MOTIVATION TO STUDY PSYCHOLOGY. A STUDY BASED OF THE ACADEMIC MOTIVATION SCALE EMA/PSI

A measure of motivation toward education has been developed in French, namely the Échelle de Motivation en Éducation (EME) and based on the principles of self determination theory (Deci & Ryan, 1985) later the scale was validated in the United States with the name of Academic Motivation Scale The aim of this main study it has been to create a local scale based on the EME and applied to a discipline it specifies: psychology completed by 320 university students. Our version of the scale renamed Escala de Motivación Académica para estudiantes de Psicología (EMA-PSI) has showed satisfactory levels of internal consistency and temporal stability and they have confirmed the structure of seven factors like in the original scale. Finally, gender differences were obtained, these last results are those that are exposed next

Key words

Motivation University Students self-determination EMA/PSI

Trascendente importancia reviste la motivación en contextos académicos, diferentes investigaciones han demostrado que la motivación está relacionada con diversos aspectos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez & González Pienda, 2001; De la Torre & Godoy, 2002; Castillo, Balaguer & Duda, 2003). Un abordaje que intenta dar cuenta de la motivación en educación es la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), perspectiva que sugiere la multidimensional de la motivación al postular que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci & Ryan, 1985, 1991).

La motivación intrínseca (MI) es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992). La MI hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985) y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo (Vallerand, et al 1992). La MI hacia la realización puede ser definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar una nueva habilidad o destreza, finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes derivadas de la propia dedicación a la actividad (Vallerand et al., 1992).

La motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad con fines instrumentales. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). Tres tipos de ME son distinguibles: regulación externa, introyección e identificación (Deci & Ryan, 1985, 1999). La regulación externa es el tipo más representativo de ME y se refiere a participar en una actividad para conseguir recompensas siendo la conducta totalmente instrumental. En la introyección, aunque la conducta está regulada por exigencias o demandas externas, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, por último, la identificación es el tipo de ME más autodeterminada ya que el individuo valora su conducta y cree que es importante; el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se sigue considerando ME porque la conducta sigue siendo instrumental.

Finalmente, la amotivación se refiere a la falta de intencionalidad y por tanto, a la relativa ausencia de motivación (Deci & Ryan, 1985; Koester, Losier, Vallerand & Carducci, 1996), concepto similar a la impotencia aprendida (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) en que el individuo desmotivado experimenta sentimientos de incompetencia y expectativas de "incontrolabilidad", los alumnos que están desmotivados asisten a sus clases sin propósitos, no teniendo en claro el la razón por la

cuál continúan estudiando, típicamente experimentan un efecto negativo como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan ningún objetivo ni afectivo, ni social ni material. Cuando se está desmotivado, los individuos no están motivados ni intrínseca ni extrínsecamente; simplemente no están motivados Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la *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, medir desmotivación confiere a esta escala una particularidad ya que la medida de la variable se obtiene directamente por ítems que indagan específicamente en la operacionalización del constructo y no simplemente se infiere por puntuaciones bajas en los ítems que miden motivación. Los estudios de validación (Vallerand Blais, Brière & Pelletier, 1989) revelaron que la EME tenía niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media en el alfa de Cronbach de .80, altos índices de estabilidad temporal, una media de .75 en la correlación test-retest, después de un mes. Posteriormente, se tradujo al inglés la EME con una muestra de estudiantes universitarios canadienses (Vallerand., Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992) cuyos resultados revelaron que la versión inglesa denominada *Academic Motivation Scale* (AMS), mostraba resultados similares a la versión original de la escala. En Estados Unidos, Cokley, Bernard, Cunningham & Motoike (2001) confirmaron la estructura factorial de la escala en una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses y, recientemente, se ha realizado un estudio similar en España (Núñez Alonso, Lucas & Navarro Izquierdo, 2005).

Interesados en el campo de la psicología motivacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata se está llevando a cabo un programa de investigación destinado a relevar la estructura motivacional de los alumnos que estudian psicología. Trabajos previos permitieron conocer las principales teorías motivacionales (López, 2003), profundizar en la Teoría de la Autodeterminación y su aplicación al contexto educativo (López, 2003^a) y probar la validez de los de instrumentos construidos para medir motivación académica en una muestra local (López & Urquijo, 2003), el resultado de esta última investigación nos condujo a postular la necesidad de comenzar a trabajar en la adecuación de un instrumento que, basado en el original, diera cuenta de la motivación académica en nuestro contexto (López & Ledesma 2004), por lo que iniciamos un proceso de adaptación cultural y psicométrico de la escala de motivación académica, aplicada en este caso al aprendizaje de una disciplina en particular: la psicología.

El programa de investigación contempló diferentes fases: una primera cualitativa caracterizada por la traducción de los ítems originales; generación de ítems experimentales, evaluación por jueces expertos y paneles de discusión con alumnos que derivó en la confección de una escala experimental aplicada a una muestra piloto y una segunda fase cuantitativa donde se evaluó validez de constructo; se estimó la confiabilidad y se estudió las correlaciones entre las sub-escalas.

Como resultado obtuvimos una escala final compuesta por siete sub-escalas de cinco ítems cada una (con ligeras modificaciones con respecto a la escala piloto), la consistencia interna de la escala evaluada con el criterio alfa de Cronbach arroja en la mayoría de las sub-escalas valores superiores a .70 a excepción sub-escalas de ME Regulación Introyectada (.649) y ME Regulación Identificada (.669). Las correlaciones entre las siete subescalas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson demostró que tanto las correlaciones entre los tipos de M E como entre los tipos de M I son positivas y fuertes, en el primer caso los valores oscilan valores entre .44 y .60 ($p < .01$) y en el segundo los valores oscilan entre .61 y .67 ($p < .01$). Las correlaciones obtenidas entre las siete sub-escalas sostienen, en general, la presencia de un continuo de autodeterminación. (López, 2006)

Conjuntamente al proceso de validación de la EMA/PSI relacionamos los diferentes niveles de regulación motivacional distintas variables de segmentación: Sexo, Edad, Situación Laboral, Estado Civil y Grado de avance en la carrera de psicología con el objetivo de encontrar diferencias entre grupos.

En esta comunicación daremos a conocer las diferencias de género observadas a partir de las medias obtenidas en cada uno de los factores de la escala en general y de la desmotivación académica en particular.

Diferencias de género

Una de las variables que más se ha explorado en cuanto a funcionamiento motivacional y aprendizaje autorregulado es el género. Cerezo Rusillo & Casanova Arias (2004) recopilan diferentes investigaciones realizadas en nivel medio de educación donde se ha demostrado la existencia de patrones atribucionales diferentes en hombres y en mujeres así, mientras los primeros apelan a explicar el logro académico por causas internas estables como la capacidad y el fracaso lo atribuyen a causas externas inestables como la suerte; las mujeres tienden a enfatizar mas el esfuerzo como causa interna controlable, a la hora de explicar su performance educativa.

En cuanto a las metas académicas perseguidas por los diferentes géneros, diversos estudios demostraron que los hombres presentan mayor medida de ME mientras que las mujeres presentan mayor niveles de MI (Anderman & Anderman, 1999; Midgley & Urdan, 1995; Roeser, Midgley & Urdan, 1996 citado por Cerezo Rusillo & Casanova Arias, 2004). A pesar de existir evidencia empírica en cuanto distinguir las metas académicas y las tendencias motivacionales que presentan los diferentes géneros, no hemos relevado de la literatura consultada estudios que midieran las diferencias de genero en torno a la desmotivación académica.

METODOLOGÍA

Diseño y muestra

Se trabajo con una estrategia muestral no probabilística por cuotas definidas según año de la carrera que se cursa (segundo a quinto). El tamaño de las cuotas fue no proporcional a su tamaño en la población, se fijo una cuota fija de 80 estudiantes por año ($n=320$). La muestra quedó conformada por alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que cursan esta carrera de grado de segundo a quinto año del plan de estudios en vigencia, se excluyeron los alumnos de primer año ya que para contestar a los ítems de la EMA/PSI es necesario que hayan realizado un recorrido académico. De los 320 alumnos participantes 238 sujetos eran femeninos y 82 masculinos.

Instrumento de Recolección de datos

Se confeccionó un instrumento teniendo en cuenta los postulados de la teoría de la Autodeterminación y los instrumentos existentes, según nos hemos referido arriba, el instrumento resultante quedó compuesto de la siguiente forma: **Parte 1** Hoja de datos personales y académicos. Se solicitaron los siguientes datos: Edad, Sexo, Lugar de residencia, Situación laboral, y Grado de avance en la carrera de psicología. **Parte 2** Escala de Motivación Académica para estudiantes de Psicología (EMA/PSI) consistente en 49 ítems que exploraban potenciales razones para estudiar psicología y a los que el sujeto debía contestar asignándole un puntaje entre 1 a 10 donde 1 significaba que la afirmación no se correspondía con sus propias razones y 10 guardaba una correspondencia absoluta. Los ítems fueron presentados siguiendo un orden aleatorio.

Procedimiento

La EMA/PSI fue administrada en horarios de clase, las asignaturas fueron seleccionadas mediante sorteo concurrendose a las comisiones de las asignaturas en distintas bandas horarias (mañana, tarde y noche) para asegurar así la representatividad de todos los turnos de cursado. Se solicitó el permiso del docente a cargo para la toma del instrumento explicándole los propósitos del presente trabajo y se solicitó que facilitaran los

quince minutos iniciales de su tiempo de clase para que los alumnos completaran la escala.

Los alumnos completaron la escala en presencia del investigador quien además de asegurar el anonimato y la confidencialidad de los datos explicitó la consigna en caso de no entenderse y allanó las dudas que se presentaron.

Análisis estadístico

Para el procesamiento de la información y su análisis se diseñó una base de datos con el paquete estadístico SPSS 10.1. Para determinar las diferencias de género se compararon las medias de las diferentes sub-escalas y de cada ítem que componen las sub-escalas a través de la prueba *t* de Student.

RESULTADOS

En general las mujeres puntúan más alto, tanto en las escalas en general como en los ítems en particular, que exploran Motivación Intrínseca y los Hombres puntúan más alto, tanto en las escalas en general como en los ítems en particular, que exploran Motivación Extrínseca. El análisis realizado mostró diferencias significativas en cuanto a género tanto en la sub-escala desmotivación como en cada uno de los ítems que la componen.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias de medias de las subescalas de la EMA/ PSI revelaron la existencia de diferencias de género, en especial en la Sub-escala amotivación donde las puntuaciones de los hombres fueron mucho más altas que las de las mujeres lo que viene a confirmar los resultados encontrados en muestras griegas (Tsorbatzoudis, Barkoukis & Grouios, 2001) y recientemente en muestras españolas (Núñez Alonso, Martín; Lucas & Navarro Izquierdo; 2005), este resultado es congruente con el estudio original en muestras canadienses (Vallerand et al., 1992) donde se afirma que las mujeres pueden tener un perfil más autodeterminado hacia las actividades académicas que los hombres.

las XI Jornadas de Investigación UBA. Buenos Aires, julio 2004

López A (2005) : Motivación académica en estudiantes de psicología. Una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación . Tesis de Maestría de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa)

Núñez Alonso, Martín; Lucas & Navarro Izquierdo; 2005 Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME) *Psicothema* 17 (2) 344-349

Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González Pienda, J. A (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.

Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. & Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8, 526-537.

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

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

BIBLIOGRAFÍA

Cerezo Rusillo, M.T & Casanova Arias P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1) 97-112

Castillo, I., Balaguer, I. & Duda J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.

Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a united states sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.

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

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

De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.

López, A (2003) Principales teorías de la motivación. Un recorrido histórico. Primer Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, marzo 2003

López, A (2003^a) La motivación académica desde la teoría de la autodeterminación Memoria de las X Jornadas de Investigación de la UBA Salud Educación Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología Tomo I 271-274 Buenos Aires, agosto 2003

López, A; Urquijo S (2003 b) Escala de motivación académica. Un estudio exploratorio de su validez en alumnos de psicología de la UNMDP Memoria de las X Jornadas de Investigación UBA Salud, Educación, Justicia y Trabajo Aportes de la Investigación en Psicología Tomo 1 pp336. Buenos Aires, agosto 2003.

López A, Ledesma R. (2004) Adaptación cultural y psicométrica de la escala de Motivación Académica. Un estudio piloto. Tomo II 284- 286 Memorias de