

# MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL APRENDIZAJE Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE UN COLEGIO RUMANO

Mihai Stoicescu  
*Colegio Stefan Demetrescu, Rumania*

## RESUMEN

*Varios investigadores (Justice y Dornan, 2001; Sweet, Guthrie y Ng, 1998; Vallerand, Fortier y Guay, 1997) consideran que la motivación del estudiante es diferente dependiendo de la disciplina que se estudia, el género o la edad. Este estudio tiene como objetivo descubrir si hay una diferencia significativa de motivación intrínseca para el aprendizaje en función del género, la edad, el origen y el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos. La investigación que se llevó a cabo fue cuantitativa y transversal. La población de estudio estuvo conformada por 237 estudiantes de los grados noveno a duodécimo del colegio Stefan Demetrescu de Bucarest, Rumania. La medición de la motivación intrínseca se llevó a cabo mediante la aplicación del Inventario de Motivación Intrínseca. Para analizar los datos se aplicaron la prueba t de Student, el coeficiente de correlación r de Pearson y el ANOVA. Los resultados mostraron que hay diferencia estadísticamente significativa en el grado de motivación intrínseca (o sus componentes) de acuerdo con el género, el origen de los estudiantes o el nivel socioeconómico de sus padres, pero esta diferencia depende del área de estudio (Matemáticas, Lengua Rumana, Disciplinas Teológicas). Lo mismo se encontró en la correlación entre la motivación intrínseca (o sus componentes) y la edad de los estudiantes.*

*Palabras clave:* motivación intrínseca, motivación para el estudio, asignaturas

## Introducción

Por décadas, muchos investigadores han abordado el problema de la motivación académica de los estudiantes. Algunos de los primeros estudios en esta área

fueron hechos por Deci y Ryan (1985), quienes dividieron la motivación en tres categorías: intrínseca, extrínseca y amotivación.

La motivación intrínseca se refiere a la participación en actividades por iniciativa propia o por placer, o sea, por la satisfacción derivada de la experiencia (Deci, 1975). Por el contrario, la motivación extrínseca aparece como un medio

---

Mihai Stoicescu, SDA High-School "Stefan Demetrescu", Bucarest, Rumania.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Mihai Stoicescu, correo electrónico: mih\_sto@yahoo.com

para lograr un objetivo, ya sea de recompensas o para evitar las críticas. Por último, la amotivación se caracteriza por la ausencia de motivación intrínseca o extrínseca.

Entwistle (2004), por su parte, considera la motivación en relación con el aprendizaje y la divide en motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de logro. La motivación intrínseca refleja un objetivo personal, derivado del interés en el tema de estudio y conducente al enfoque profundo y la comprensión conceptual. La motivación extrínseca se centra en resultados satisfactorios y está fuertemente influenciada por las recompensas y las presiones externas. La motivación de logro es competitiva y puede llegar a ser egoísta, ya que trata las tareas como retos personales.

Al describir la motivación intrínseca, Deci (1975) sugiere estas dos características: la autonomía y la competencia. Cuando las personas se sienten autónomas, es más probable que persistan en las tareas y reporten placer y gran interés. Estos resultados fueron confirmados por otros investigadores (Iyengar y Lepper, 1999; Vallerand y Ratelle, 2002). Por otro lado, las personas están más motivadas cuando se perciben a sí mismas como competentes. Barron y Harackiewicz (2000) encontraron la competencia como un predictor significativo de la motivación intrínseca.

Un estudiante intrínsecamente motivado demuestra autonomía para llevar a cabo sus propias iniciativas (Sansone y Smith, 2000) y dedican más tiempo y energía en su trabajo (Wigfield y Guthrie, 1997). Por el contrario, un estudiante motivado extrínsecamente participa en tareas académicas como medio para lograr otro fin, como recibir

la aprobación de los demás y tienden a poner más énfasis en los procedimientos que en el contenido (Sansone y Smith, 2000).

Algunos investigadores sugieren que, cuando se habla de motivación para aprender, se está describiendo el deseo actual o recurrente para obtener conocimiento. La motivación intrínseca para el aprendizaje se caracteriza por el deseo o la intención de participar en un proceso de aprendizaje por su propia iniciativa, ya que se considera interesante, emocionante y desafiante. La motivación extrínseca, en cambio, se caracteriza por un deseo de participar en un proceso de aprendizaje debido a consecuencias que resultan positivas y pueden ayudar al estudiante a evitar consecuencias negativas. Estas consecuencias no tienen nada que ver con el propio proceso de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000).

Los estudiantes están más motivados cuando la actividad educativa tiene un significado personal (Ferrari y Mahalingham, 1998). La motivación puede ser entendida como la energía de los estudiantes, que da como resultado el compromiso, el aprendizaje, el trabajo y el desarrollo del potencial de los estudiantes en la escuela. En este sentido, la motivación y el compromiso juegan un papel importante en el interés y el placer de los estudiantes para ir a la escuela y estudiar. Además, la motivación y el compromiso sustentan los logros de los estudiantes (Martin, 2001, 2002; Martin y Debus, 1998; Martin y Marsh, 2003; Martin, Marsh y Debus, 2001, 2003; Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003). Por otro lado, McCombs (2003) encontró una fuerte relación positiva entre las percepciones de los alumnos del aprecio de los profesores por ellos y la motivación y el rendimiento.

### **La motivación intrínseca y la edad**

Varios investigadores han estudiado la relación entre la motivación y la edad. Moldovan (2014) sostiene que la motivación extrínseca está más presente que la intrínseca en los estudiantes de los grados primarios; sin embargo, mediante el uso de métodos apropiados, los maestros pueden ayudar a transformar rápidamente la motivación extrínseca en intrínseca, que es mucho más significativa para el aprendizaje real.

Algunos investigadores han señalado que no existe diferencia significativa entre la motivación académica y la edad del estudiante (Güven, 2013). Otros, por el contrario, muestran su existencia, especialmente en la motivación intrínseca (Bye, Pushkar y Conway, 2007; Glastra, Hake y Schedler, 2004; Justice y Dornan, 2001). Jacobson (2000) muestra que no hay diferencia en el nivel de motivación extrínseca basado en la edad de los estudiantes. En la misma línea, Camey-Crompton y Tan (2002) señalan que para los estudiantes blancos no tradicionales la mejora y el desarrollo personal son tanto o más importantes que los objetivos extrínsecos, tales como trabajo, carrera, oportunidades financieras y reconocimiento social.

Algunos investigadores han notado que la motivación intrínseca disminuye a partir de los grados tercero o cuarto (Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001; Lepper, Corpus e Iyengar, 2005) y a lo largo de su educación secundaria (Otis, Grouzet y Pelletier, 2005; Unrau y Schlackman, 2006). Gillet, Vallerand y Lafrenière (2012) encontraron una disminución sistemática de la motivación intrínseca entre 9 y 12 años, una ligera estabilización en torno a la edad de 15 años, seguido de un aumento a los 17 años. Por su parte, Barić, Vlašić y Cević

Erpič (2014) mostraron que la motivación intrínseca aumenta con la edad de los estudiantes de 11 a 18 años.

### **La motivación intrínseca y el género**

Los resultados de los estudios que analizan la relación entre el género y la motivación de los estudiantes son inconsistentes y complejos (Thorkildsen y Nicholls, 1998; Verkuyten, Thijs y Canatan, 2001). Güven (2013) muestra que las dos variables no tienen ninguna relación.

Otras investigaciones han encontrado que las mujeres están generalmente más motivadas en las actividades académicas, muestran un perfil de motivación autodeterminado (Vallerand et al., 1997) y tienden a tener niveles más altos de deseo de completar la universidad que los hombres (Allen, 1999).

Algunos estudios encontraron que las mujeres obtuvieron una puntuación más alta que los hombres en motivación extrínseca (Baker, 2004; Davies, Winsler y Middleton, 2006) e intrínseca (Barić et al., 2014; Epstein, Clinton, Gabrovska y Petrenko, 2013).

### **Objetivo del estudio**

Este trabajo tuvo como objetivo estudiar si hay diferencias significativas en el grado de motivación intrínseca en los alumnos colegio adventista en Bucarest, de acuerdo con el género, la edad, la procedencia y el nivel socioeconómico familiar.

### **Metodología**

La investigación llevada a cabo fue correlativa y transversal.

### **Población y muestra**

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de los grados

noveno a duodécimo del colegio Stefan Demetrescu, de Bucarest, Rumania, en el año escolar 2011-2012. El número total de estudiantes fue de 390; sin embargo, al momento de recolectar los datos, los alumnos del duodécimo grado ya habían terminado su año escolar, por lo cual no se pudo contar con los 108 alumnos de ese grado. La muestra finalmente quedó compuesta por 237 alumnos de los grados noveno al undécimo, lo que representa el 60,7% del total de estudiantes del colegio.

Como se puede ver en la Tabla 1, más de la mitad de la muestra fueron mujeres y la distribución entre los tres grados fue similar. La edad de los alumnos participantes en el estudio varía entre 14 y 18 años, con una media de 16.4 años y una desviación estándar de 0.99812. Aproximadamente, el 65% de los alumnos participantes tiene 16 o 17 años de edad. La mayoría de los alumnos participantes proviene de zonas rurales y solo el 34.2% de zonas urbanas. Para categorizar el nivel socioeconómico de los padres, se consideró el ingreso bruto combinado de ambos padres. Los análisis muestran que más del 90% de los estudiantes proviene de un nivel socioeconómico bajo o medio y solo el 9,7% de un nivel alto.

### Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios para recolectar los datos: uno para evaluar la motivación (Inventario de Motivación Intrínseca) y otro para recoger datos demográficos.

El Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) fue desarrollado por Ryan (1982), siguiendo la teoría de la autodeterminación (TAD). El IMI es una herramienta de medición multidimensional diseñada para evaluar la experiencia

subjetiva de los participantes en una actividad de laboratorio. Fue utilizado en varias investigaciones relacionadas con la motivación y la autorregulación (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994; Plant y Ryan, 1985; Ryan, 1982; Ryan, Connell y Plant, 1990; Ryan, Koestner y Deci, 1991).

Tabla 1

*Distribución de frecuencias de la muestra de estudio por categorías de variables demográficas*

Variable/categoría	<i>n</i>	%
Género		
Hombres	91	38.4
Mujeres	146	61.6
Grado		
Noveno	86	36.3
Décimo	77	32.5
Undécimo	74	31.2
Edad		
14 años	4	1.7
15 años	41	17.3
16 años	83	35.0
17 años	73	30.8
18 años	36	15.2
Procedencia		
Urbana	81	34.2
Rural	156	65.8
Nivel socioeconómico familiar		
Bajo (menor a 2000 leu/mes)	69	29.1
Medio (2001-6000 leu/mes)	145	61.2
Alto (mayor a 6001 leu/mes)	23	9.7

El inventario evalúa el interés/disfrute, la percepción de competencia, el esfuerzo, el valor/utilidad, la presión/tensión sentida y la percepción de elección mientras se realiza una determinada actividad, resultando en seis subescalas.

Existen cuatro versiones del IMI que se han usado en distintos estudios,

## MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL APRENDIZAJE Y VARIABLES

dependiendo el foco del estudio y la cantidad de subescalas utilizadas. Para este estudio, se utilizó la versión Cuestionario I (TMQI) que contiene nueve ítems y tres subescalas: el interés/disfrute, la percepción de competencia y la presión/tensión sentida. Las respuestas se evalúan mediante una escala tipo Likert de siete puntos, donde 7 significa *totalmente verdadero* y 1 *totalmente falso*.

La escala de interés/disfrute es considerada como la que mide específicamente la motivación intrínseca. Por lo tanto, aunque el cuestionario en su totalidad se llama inventario de motivación intrínseca, esta es la única subescala que evalúa la motivación intrínseca en sí misma. El puntaje se calcula como un promedio de las puntuaciones de los ítems 1, 3, 5, 7 y 9.

La competencia percibida se teoriza como un predictor positivo de la motivación intrínseca. La puntuación en esta subescala se calcula con el promedio de las puntuaciones de los ítems 4 y 6.

La presión/tensión se teoriza como un predictor negativo de la motivación intrínseca. La puntuación en esta subescala se calcula promediando las puntuaciones de los ítems 2 y 8.

Para su aplicación, se tradujo el instrumento al rumano y se adaptaron los 9 ítems para las asignaturas de Matemáticas, Lengua Rumana y Disciplinas Teológicas. Por lo tanto, el instrumento

contuvo 27 ítems. El índice de confiabilidad alfa de Cronbach del inventario en general fue de .726; para Matemáticas, .689; para Lengua Rumana, .686, y para las Disciplinas Teológicas, .614.

### Procedimientos

Los cuestionarios fueron aplicados a los estudiantes durante las horas de clase, luego de obtener el consentimiento de la escuela con el director.

Para el análisis de los datos se utilizaron la prueba *t de Student*, el coeficiente de correlación *r* de Pearson y el análisis de varianza de un factor. El nivel de significación para decidir sobre cada uno de los análisis fue de .05.

## Resultados

### Motivación intrínseca

Los análisis descriptivos de la motivación intrínseca muestran que, en general, de un total de 189 puntos, la puntuación más baja obtenida fue de 54 y la más alta fue de 164. El promedio de motivación intrínseca fue 111.9 y la desviación estándar 17.24. El análisis de cada asignatura permite observar que la motivación intrínseca fue más alta en las Disciplinas Teológicas ( $M = 39.9$ ,  $DE = 7.64$ ), seguida por Lengua Rumana ( $M = 38.2$ ,  $DE = 8.49$ ). La puntuación más baja se observó en Matemáticas ( $M = 33.8$ ,  $DE = 9.46$ ) (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Análisis descriptivo de la motivación intrínseca general y por asignatura (n = 237)*

Asignatura	Rango esperado	Rango observado	<i>M</i>	<i>DE</i>
Motivación intrínseca general	27-189	54-164	111.9	17.24
Matemáticas	9-63	13-53	33.8	9.46
Lengua Rumana	9-63	14-57	38.2	8.49
Disciplinas Teológicas	9-63	18-57	39.9	7.64

### Motivación intrínseca y género

**Matemáticas.** No se observaron diferencias significativas de motivación intrínseca en Matemáticas entre hombres y mujeres ( $t_{(235)} = -1.162; p = .246$ ). Tampoco se observaron diferencias entre hombres y mujeres en el componente interés/disfrute ( $t_{(235)} = -.492, p = .623$ ) ni en la dimensión percepción de competencia ( $t_{(235)} = 0.459, p = .647$ ). Se observó una diferencia significativa de puntuaciones obtenidas en la dimensión presión y tensión experimentada por los estudiantes de Matemáticas según el género ( $t_{(235)} = -2.365, p = .019$ ). Las mujeres ( $M = 8.09, DE = 3.48$ ) sienten más presión o tensión en las Matemáticas que los hombres ( $M = 6.95, DE = 3.80$ ).

**Lengua Rumana.** Hay una diferencia estadísticamente significativa de motivación intrínseca de los estudiantes de Lengua Rumana en función del género ( $t_{(159,560)} = -5,686; p = .000$ ). La motivación intrínseca en la asignatura de Lengua Rumana fue más alta en las mujeres ( $M = 40.60, DE = 7.16$ ) que en los varones ( $M = 34.26, DE = 9,00$ ). Estas diferencias también se vieron en el componente de interés/disfrute ( $t_{(168,624)} = -5.384, p = .000$ ) y percepción de competencia ( $t_{(235)} = -4.24, p = .000$ ). Las alumnas mostraron un mayor interés/disfrute ( $M = 24.16, DE = 6.51$ ) y se percibieron más competentes ( $M = 10.74, DE = 2.50$ ) que los varones ( $M = 18.967, DE = 7.638$  para el interés/disfrute;  $M = 9.24, DE = 2.88$  para la percepción de competencia). En cambio, no se observaron diferencias entre hombres y mujeres en el componente de presión/tensión ( $t_{(235)} = 0.902, p = .368$ ).

**Disciplinas Teológicas.** No se observaron diferencias de motivación intrínseca entre hombres y mujeres en la clase de Disciplinas Teológicas ( $t_{(235)} = -1.071,$

$p = .285$ ). Tampoco se observaron diferencias en los componentes de la motivación intrínseca: interés/disfrute ( $t_{(235)} = -0.846, p = .399$ ), percepción de competencia ( $t_{(235)} = 0.150, p = .881$ ) o la presión/tensión ( $t_{(209,408)} = -4.241, p = .281$ ). Esto quiere decir que el interés/disfrute, la percepción de competencia y la presión/tensión que los alumnos sienten en las clases de Disciplinas Teológicas son similares en los varones y las mujeres.

### Motivación intrínseca y medio de procedencia

No se observaron diferencias significativas de motivación intrínseca en la clase de Matemáticas entre los alumnos provenientes de medios urbanos o rurales ( $t_{(235)} = 1.203, p = .230$ ). Tampoco se observaron diferencias en las clases de Lengua Rumana ( $t_{(235)} = -0.269, p = .789$ ). El análisis de los componentes de la motivación intrínseca en cada una de estas clases se puede observar en la Tabla 3. La única diferencia significativa entre alumnos provenientes de entornos rurales o urbanos en la motivación intrínseca se observó en la clase de Disciplinas Teológicas ( $t_{(235)} = -1.974, p = .05$ ), y en el componente interés/disfrute en la misma clase ( $t_{(235)} = -1.970, p = .05$ ). En ambos casos los alumnos de entornos rurales demostraron mayor motivación intrínseca e interés/disfrute (ver Tabla 3).

### Motivación intrínseca y edad

Para evaluar la relación entre la edad y la motivación intrínseca, se calculó el coeficiente  $r$  Pearson. No se observó una correlación significativa entre la edad y la puntuación total de motivación intrínseca en la clase de Matemáticas ( $r = .088, p = .178$ ), como tampoco en la puntuación del componente de percepción

## MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL APRENDIZAJE Y VARIABLES

de competencia ( $r = .110, p = .090$ ). Sin embargo, hubo una correlación significativa positiva con el componente interés/disfrute ( $r = .110, p = .044$ ) y negativa con el componente presión/tensión

( $r = -.174, p = .007$ ), indicando que, a medida que aumenta la edad, también aumenta el interés disfrute y disminuye la presión/tensión en la clase de Matemáticas.

Tabla 3

*Diferencias de medias en la motivación intrínseca según medio de procedencia*

Disciplina/subescala	Medio urbano		Medio rural		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Matemáticas	34.85	9.87	33.29	9.21	1.203	.230
Interés/disfrute	19.09	8.53	17.98	8.08	0.985	.242
Percepción de competencia	8.34	3.73	7.51	3.34	1.73	.085
Presión/tensión	7.40	3.77	7.78	3.57	-0.763	.446
Lengua Rumana	37.96	8.03	38.27	8.73	-0.269	.789
Interés/disfrute	21.53	7.68	22.50	7.25	-0.956	.340
Percepción de competencia	10.45	2.72	10.01	2.76	1.163	.246
Presión/tensión	5.97	3.27	5.75	2.87	0.530	.597
Disciplina Teológica	38.53	8.22	40.58	7.23	-1,974	.050
Interés/disfrute	23.25	7.29	25.08	6.50	-1,970	.050
Percepción de competencia	10.80	2.60	10.65	2.52	0,425	.671
Presión/tensión	4.46	2.41	4.83	2.78	-1,017	.310

En la clase de Lengua Rumana no se observó correlación significativa entre la edad y la motivación intrínseca general ( $r = .048, p = .463$ ) ni en sus componentes (ver Tabla 4).

Tabla 4

*Correlación entre la edad y la motivación intrínseca por disciplina*

Disciplina/Subescala	<i>r</i>	<i>p</i>
Matemáticas	.088	.178
Interés/disfrute	.131	.044
Percepción de competencia	.110	.090
Presión/tensión	-.174	.007
Lengua Rumana	.048	.463
Interés/disfrute	.063	.334
Percepción de competencia	-.071	.274
Presión/tensión	.045	.487
Disciplina Teológica	-.098	.134
Interés/disfrute	-.086	.186
Percepción de competencia	-.182	.005
Presión/tensión	.116	.075

### Motivación intrínseca y nivel socioeconómico familiar

**Matemáticas.** No se encontraron diferencias significativas de motivación intrínseca en la clase de Matemáticas según el nivel socioeconómico familiar ( $F_{(2, 234)} = 2.189, p = .114$ ). Sin embargo, se observa una diferencia en el interés/disfrute en la clase de Matemáticas según el nivel socioeconómico ( $F_{(2, 234)} = 3.708, p = .026$ ). Al observar las medias se puede ver que los estudiantes con bajo nivel socioeconómico familiar muestran el mayor interés ( $M = 20.60, DE = 7.98$ ). En cambio, son los estudiantes del nivel socioeconómico medio quienes presentan el menor interés/disfrute en la clase de Matemáticas ( $M = 17.78, DE = 9.37$ ). En cuanto a los otros dos componentes de la motivación intrínseca, en Matemáticas no hay diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por

ellos según el nivel socioeconómico de sus padres (percepción de competencia ( $F_{(2, 234)} = 4.960, p = .669$ ) ni según la presión/tensión percibida ( $F_{(2, 234)} = 1.237, p = .292$ )).

**Lengua Rumana.** No hay diferencias significativas de motivación intrínseca en Lengua Rumana según el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos ( $F_{(2, 234)} = .215, p = .807$ ). Tampoco se observaron diferencias en el componente interés/disfrute ( $F_{(2, 234)} = .352, p = .704$ ), percepción de competencia ( $F_{(2, 234)} = .352, p = .544$ ) o tensión/presión ( $F_{(2, 234)} = .314, p = .731$ ).

**Disciplinas Teológicas.** No se observaron diferencias significativas de motivación intrínseca en las Disciplinas Teológicas según el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos ( $F_{(2, 234)} = 1.732, p = .179$ ). Como en Matemáticas, al analizar los componentes, se encontró una diferencia significativa en las puntuaciones de interés/disfrute en la clase de Disciplinas Teológicas en función del nivel socioeconómico de los padres de los alumnos ( $F_{(2, 234)} = 3.770, p = .024$ ). Las medias muestran que los estudiantes con bajo nivel socio-económico familiar manifiestan el mayor interés/disfrute ( $M = 26.14, DE = 7.04$ ), seguidos por los estudiantes de un ambiente socioeconómico familiar medio ( $M = 24.02, DE = 6.49$ ) y, con el interés/disfrute más bajo, los estudiantes con un nivel socioeconómico familiar alto ( $M = 22.17, DE = 7.42$ ). En cuanto a los componentes percepción de la competencia y la presión/tensión, no se observaron diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas según el nivel socioeconómico familiar ( $F_{(2, 234)} = .286, p = .751$  y  $F_{(2, 234)} = 2.306, p = .102$ , respectivamente).

## Discusión

Los resultados de esta investigación mostraron que, al analizar la motivación intrínseca de los estudiantes en cada disciplina de estudio (Matemáticas, Lengua Rumana y Disciplinas Teológicas), existen diferencias estadísticamente significativas en función del género, el ambiente de origen y el nivel socioeconómico de sus padres. Asimismo, se encontró una correlación entre la motivación intrínseca y la edad de los estudiantes. Estos hallazgos confirman los encontrados por Sweet et al. (1998), quienes demostraron que la motivación del estudiante es diferente, dependiendo de la disciplina que se estudia en la escuela.

Un número de investigadores han estudiado la relación entre la motivación y el género de los estudiantes. Algunos de ellos encontraron algunas diferencias en la motivación de los estudiantes en el aprendizaje en función del género, pero los resultados son inconsistentes (Thorkildsen y Nicholls, 1998; Verkuyten et al., 2001). Otros han demostrado que las mujeres generalmente están más motivadas en las actividades académicas, presentan un perfil de motivación autodeterminada (Vallerand et al., 1997) y tienden a tener niveles más altos de deseo por terminar la escuela que los hombres (Allen, 1999). El presente trabajo confirma este resultado, pero sólo en la asignatura de Lengua Rumana. Además, también se observó que las alumnas sentían mayor presión/tensión en la clase de Matemáticas que los varones. Estos resultados parecen indicar que las diferencias en la motivación intrínseca entre hombres y mujeres son dependientes de la disciplina de estudio. Gurian y Stevens (2008) sugieren que, en general, los varones son más “aventureros”, por



lo que les gustan los desafíos, mientras que las niñas son más “sensibles” y prefieren actividades más pasivas, como la lectura y la escritura. Quizás por estas diferencias presentan mayor o menor motivación ante las distintas disciplinas.

Con respecto a si los alumnos de entornos rurales difieren en la motivación intrínseca de los alumnos de entornos urbanos, los resultados no mostraron diferencias en la motivación intrínseca en las clases de Matemáticas y Lengua Rumana. Sin embargo, se observó que los alumnos provenientes de entornos rurales estaban más motivados intrínsecamente y demostraban mayor interés/disfrute en la clase de Disciplinas Teológicas que los alumnos de entornos urbanos. Aunque la televisión y el internet han penetrado cada vez más en las zonas rurales, es posible que la congestión, el aislamiento, el estrés y las tentaciones específicas de la ciudad no son tan fuertes en el ambiente rural, lo que les permite tener un mayor interés y una mayor alegría en conocer acerca de Dios.

Algunos investigadores han estudiado si la motivación intrínseca cambia con la edad. Justice y Dornan (2001) mostraron que los objetivos de orientación intrínseca varían significativamente con la edad de los estudiantes. Los análisis de la relación entre la motivación intrínseca y la edad en esta investigación mostraron que esta relación está mediada por la disciplina de estudio. Por ejemplo, se encontró que a medida que aumenta la edad, también aumenta el interés/disfrute y disminuye la presión/tensión en la clase de Matemáticas; sin embargo, no sucede lo mismo en la clase de Lengua Rumana. Por lo tanto, no se pudo confirmar lo propuesto por otras investigaciones que señalan una disminución de la motivación intrínseca con

la edad (Gottfried et al., 2001; Lepper et al., 2005; Otis et al., 2005; Unrau y Schlackman, 2006). Lo que se pudo observar fue que, a medida que aumenta la edad, los alumnos se sienten menos competentes en la clase de Disciplinas Teológicas, lo que podría resultar en una disminución de la motivación intrínseca con el tiempo. Esto pareciera señalar que la motivación intrínseca que experimentan los alumnos depende en alguna medida de las exigencias y requisitos que las asignaturas presentan a medida que se avanza en la escolaridad.

Por último, se analizó la relación entre el nivel socioeconómico familiar y la motivación intrínseca de los estudiantes. Komarraju, Karau y Ramayah (2007) encontraron que las diferencias culturales afectan la motivación académica. Su estudio sugiere que el proceso de admisión, la influencia familiar (la imagen y el estatus de la familiar influyen en el rendimiento) y la percepción de la importancia del esfuerzo relativo y las habilidades (en muchas culturas, el esfuerzo es un valor fundamental para los logros académicos) pueden generar diferencias en la motivación académica. Es por ello que se manejó la hipótesis de que, cuanto mayor fuese el nivel socioeconómico familiar, mayor sería la motivación intrínseca. Sin embargo, los datos recolectados en esta investigación mostraron que los estudiantes con bajo nivel socioeconómico familiar mostraron mayor interés/disfrute, tanto de las Matemáticas como de las Disciplinas Teológicas. No sucedió así en el caso de la Lengua Rumana. Estos resultados parecen indicar que la influencia del nivel socioeconómico familiar sobre la motivación intrínseca también se ve mediada por la disciplina de estudio. Algunas investigaciones

han demostrado que las percepciones subjetivas del entorno social (profesores, padres, etc.) están relacionados con la motivación autodeterminada (Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002). La teoría de la autodeterminación sostiene que la influencia del entorno social en la motivación autodeterminada está mediada por las percepciones acerca de la competencia y autonomía (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004).

Por otro lado, parecería ser que, más que el nivel socioeconómico, lo que influye en la motivación intrínseca es el apoyo familiar. Ryan y Deci (2000) sugieren que, cuando los estudiantes son apoyados por los padres y profesores en la toma de decisiones acerca de sus estudios, desarrollan niveles altos de motivación intrínseca y baja desmotivación. Otros investigadores han encontrado que los estudiantes están más motivados en la escuela cuando los padres participan activamente en su educación (Englund, Luckner, Whaley y Egeland, 2004). Verkuyten et al. (2001), además, ponen de relieve la importancia de los valores culturales en la motivación para el aprendizaje y los resultados educativos. Observaron que en las culturas colectivistas existe una relación positiva entre la motivación individual y la motivación de la familia, debido a que las expectativas del grupo no presentan conflicto con los deseos y las elecciones de la persona y los logros individuales están estrechamente relacionados con la lealtad a la familia. Por el contrario, en las culturas individualistas se encontró una relación negativa o ninguna relación entre la motivación individual y la motivación de la familia.

## Referencias

- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485. doi:10.1023/A: 1018740226006
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. doi:10.1007/s12144-004 -1019-9
- Barić, R., Vlašić, J. y Cecić Erpić, S. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceive competence matter? *Kinesiology*, 46(1), 117-126.
- Barron, K. E. y Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 231-251). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012619070-0/50031-3
- Bye, D., Pushkar, D. y Conway, M. (2007). Motivation, interest and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158. doi:10.1177/0741713606294235
- Camey-Crompton, S. y Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154. doi:10.1177/0741713602052002005
- Davies, K. D., Winsler, A. y Middleton, M. (2006). Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: Relations with achievement and motivation in college. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 211-220. doi:10.3200/GNTP.167.2.211-220
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. y Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. doi:10.1037/0022-0663.96.4.723
- Entwistle, N. (2004). Motivation and approaches to learning: Motivating and conceptions in

## MOTIVACIÓN INTRÍNSECA PARA EL APRENDIZAJE Y VARIABLES

- teaching. In S. Brown, S. Armstrong y G. Thompson (Eds.), *Motivating students* (pp. 15-23). New York: Routledge Falmer.
- Epstein, R. H., Clinton, M. S., Gabrovska, K. y Petrenko, O. (2013). Changes in motivation during an MBA program: Gender makes a difference from first-year to graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 103-120.
- Ferrari, M. y Mahalingham, R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 33(1), 35-44. doi:10.1207/s15326985ep3301\_3
- Gillet, N., Vallerand, R. J. y Lafrenière, M. A. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95. doi:10.1007/s11218-011-9170-2
- Glastra, F. J., Hake, B. J. y Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54(1), 291-307. doi:10.1177/0741713604266143
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E. y Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346. doi:10.1007/s11031-004-2387-z
- Gurian, M. y Stevens, K. (2008). *Înțelege-l y ajută-l pe băiețelul tău. Cum să-i ferim pe băieții noștri de insusces la școală y în viață*. București: Teora.
- Güven, M. (2013). Relation of motivation and religiosity: An empirical research on the relation of academic motivation and intrinsic religious motivation. *Ekev Academic Review*, 17(55), 151-165.
- Iyengar, S. S. y Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366. doi:10.1037/0022-3514.76.3.349
- Jacobson, R. R. (2000). Differences between traditional and nontraditional students on the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Disertations Abstracts International*, 61(3-A), 879.
- Justice, E. M. y Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249. doi:10.1177/074171360105100305
- Komaraju, M., Karau, S. J. y Ramayah, T. (2007). Cross-cultural differences in the academic motivation of university students in Malaysia and the United States. *North American Journal of Psychology*, 9(2), 275-292.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. e Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 11(1), 1-20. doi:10.1017/s1037291100004301
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. doi:10.1177/000494410204600104
- Martin, A. J. y Debus, R. L. (1998). Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: The roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 517-535. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01309.x
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. doi:10.1080/00050060310001706997
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001). A quadripartite need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 583-610. doi:10.3102/00028312038003583
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36. doi:10.1016/S0361-476X(02)00008-5
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628. doi:10.1037/0022-0663.95.3.617
- McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K-12: Education in the context of current educational reform. *Theory into Practice*, 42(2), 93-101. doi:10.1207/s15430421tip4202\_2
- Moldovan, O. D. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation to primary school children. *Journal Plus Education*, 10(1), 203-211.

- Otis, N., Grouzet, E. y Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 170-183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279-306. doi:10.1023/A:1014805132406
- Plant, R. W. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. *Journal of Personality, 53*(3), 435-449. doi:10.1111/j.1467-6494.1985.tb00375.x
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(3), 450-461. doi:10.1037/0022-3514.43.3.450
- Ryan, R. M., Connell, J. P. y Plant, R. W. (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences, 2*(1), 1-17. doi:10.1016/1041-6080(90)90014-8
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., Koestner, R. y Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion, 15*(3), 185-205. doi:10.1007/BF00995170
- Sansone, C. y Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 341-372). San Diego, CA: Academic Press.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*, 395-418. doi:10.1002/ejsp.98
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. y Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 210-224. doi:10.1037/0022-0663.90.2.210
- Thorkildsen, T. A. y Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 179-201. doi:10.1037/0022-0663.90.2.179
- Unrau, N. y Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research, 100*(2), 81-101. doi:10.3200/JOER.100.2.81-101
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176. doi:10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Verkuyten, M., Thijs, J. y Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127*(4), 378-408.
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420

Recibido: 21 de Julio de 2014

Revisado: 28 de octubre de 2014

Aceptado: 15 de noviembre de 2014