



# Universidad de la República

## Facultad de Psicología

### Trabajo Final de Grado

*“Una aproximación al estudio de la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo”*

**Modalidad:** Artículo Científico

**Tutora:** Karina Curione

**Docente Revisora:** Daniela Díaz

**Autor:** Diego Cuevasanta

**CI:** 4.675.751-6

**Fecha:** 30/10/2014

## **Resumen**

La investigación de la motivación en el ámbito educativo se ha desarrollado fuertemente en las últimas décadas. Los principales estudios se han centrado en identificar qué es lo que motiva a los niños dentro de la clase; si lo hacen motivos externos (una buena nota, el reconocimiento del docente, la aprobación del grupo de pares, la evitación del castigo, etc.) o motivos internos (interés en el aprendizaje en sí mismo, curiosidad por aprender, preferencia por el desafío, etc.) y cómo el contexto del niño influye en cada una de estas orientaciones motivacionales. La investigación en esta área señala que a medida que los niños avanzan en el sistema escolar, su motivación por el aprendizaje se va vuelve cada vez más extrínseca.

El presente estudio es una primera aproximación a la temática de la motivación en educación primaria, haciendo particular énfasis en el constructo motivacional propuesto por Harter (1981). Se aplicó la Escala de Orientación Intrínseca vs Extrínseca en el salón de clase (Harter, 1981) adaptada al español por Jiménez y Macotela (2008) compuesta por tres factores motivacionales y dos cognitivos informacionales. El instrumento fue aplicado a un total de 95 niños de tercero y sexto año de educación primaria pertenecientes a dos escuelas de tiempo completo ubicadas en la misma zona de la ciudad de Montevideo. Los resultados muestran una predominancia del polo extrínseco en los factores motivacionales en ambos grados escolares.

**Palabras claves:** Motivación intrínseca, educación primaria, aprendizaje.

## **Abstract**

Motivation research in education is being strongly developed in the last decades. Main studies in this field have focused on identifying what motivates children in the classroom, if it is due to extrinsic motives (a good mark, the teacher's recognition, peers' approval, avoidance of punishment, etc.) or due to intrinsic motives (interest in learning, curiosity for learning, choice of challenge, etc.) and how children's context influences on such motivational orientations. Research in this area states that as children progress in their studies their motivation for learning becomes more extrinsic.

The present study is a first approximation to the study of motivation in primary education, particularly emphasizing in the motivational construct developed by Harter (1981). The Spanish adaptation by

Jimenez & Macotela (2008) of the *Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom* (Harter, 1981) was applied in the classroom, it consists of three motivational factors and two cognitive informational ones. The scale was applied to 95 school children in third and sixth grades, who attend full-time schools located in the same area in Montevideo. Results show a predominance of the motivational factors in the extrinsic pole for both grades.

**Keywords:** intrinsic motivation, primary school, learning.

## 1. Fundamentación y antecedentes

### Introducción

El presente artículo se centra en la identificación del tipo de motivación por el aprendizaje que tienen los niños en educación primaria de dos escuelas de tiempo completo de la ciudad de Montevideo. Los principales estudios (Harter, 1981; Gottfried, 1990; Harter & Jackson, 1992; Wigfield & Eccles, 1993; Ryan & Deci, 2000; Wentzel & Juvonen, 2001, Jimenez & Macotela, 2008) han analizado si la motivación por aprender dentro del contexto de la clase se da por el interés intrínseco (curiosidad por aprender, preferencia por el desafío) o, por el interés extrínseco (búsqueda de la aprobación del docente, obtener buenas notas, evitar la censura, etc.)

Los principales antecedentes vinculados al estudio de la motivación intrínseca en el ámbito de la educación primaria se encuentran en los trabajos de Susan Harter (1981, 1992). La autora desarrolla su teoría de motivación intrínseca basándose en el modelo propuesto por White (1959) denominado *motivación por la efectividad (effectance motivation)*, que refiere a la búsqueda por parte del sujeto de involucrarse en tareas que impliquen cierto dominio, el cual produce un efecto inherentemente interesante o placentero en la realización de la misma. White (1959) plantea un modelo que rompe con la visión mecanicista de la conducta humana propia del conductismo, que vinculaba la motivación con la reducción del impulso y la satisfacción de un número determinado de necesidades fundamentales. La regulación y dirección de la conducta dependía principalmente de factores externos de reforzamiento o castigo. En cambio, White (1959) concibió a la motivación como un fenómeno evolutivo en el que el ser humano buscaba involucrarse de forma selectiva, dirigida y persistente en actividades en el medio que permitían desarrollar y expandir sus capacidades más allá de la satisfacción de ciertas necesidades básicas o vitales. En este sentido, el ser humano tiene una capacidad innata por sentirse competente y es desde ahí que surge la curiosidad, los intentos de dominio del ambiente, la exploración y experimentación como conductas que posibilitan el aumento de la competencia. Siendo las interacciones competentes con el ambiente las que contribuyen al sentimiento de eficacia.

Harter (1981) identificó que la naturaleza global del constructo propuesto por White (1959) era impreciso y tenía dificultades para discriminar sus diferentes componentes. La autora propuso refinar y extender sus formulaciones con el fin de lograr una mejor descripción de la motivación de los niños,

particularmente, dentro del contexto educativo. Con tal objetivo, en un esfuerzo teórico-metodológico, Harter (1981) diseñó un instrumento que permitiera distinguir en forma específica el tipo (intrínseca/extrínseca) y el grado de motivación que tienen los niños dentro del salón de clases. El instrumento fue evaluado con 3000 estudiantes estadounidenses de primaria y ciclo básico, comprendidos entre tercero y noveno grado de ese país. La escala *Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom* (Escala de Orientación Intrínseca vs Extrínseca en la Clase) ha sido utilizada en varios estudios (Harter, 1981; Jimenez & Macotela, 2008; Gaviria, Touron & González, 1994) con el fin de discriminar la motivación de los niños por el aprendizaje en contexto educativo. En este esfuerzo por discernir los componentes que refieren a la motivación intrínseca vs extrínseca dentro del salón de clases Harter (1981) logró delimitar cinco dimensiones: (a) preferencia por el desafío vs preferencia por el trabajo fácil, (b) curiosidad e interés vs agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones, (c) dominio dependiente vs dominio independiente del maestro, (d) juicio dependiente vs juicio independiente del maestro, (e) criterios de éxito y fracasos internos vs criterios externos. Los primeros tres refieren a aspectos propiamente motivacionales dentro del aula, mientras que los últimos dos a características cognitivo informacionales del niño.

Este instrumento permite identificar dos polos claramente diferenciados de la motivación por el aprendizaje a través de 30 ítems en los que el niño tiene dos posibles respuestas, una de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. En cada uno de estos ítems debe elegir uno de los cuatro reactivos propuestos de acuerdo a lo que sea más parecido a él. El puntaje de la escala se distribuye en un continuo de 1 al 4, siendo 1 el polo extrínseco máximo, 2 extrínseco bajo, 3 intrínseco bajo y 4 intrínseco máximo. Aquellos niños que obtienen puntajes elevados en cada una de las sub escalas muestran estar intrínsecamente motivados, caracterizados por una mayor preferencia por el desafío, se implican en el aprendizaje por el interés inherente que conlleva la tarea, predomina un criterio de evaluación interno, muestran un mayor dominio independiente en las actividades, una percepción positiva de su competencia frente a los trabajos escolares y un lugar de control interno de sus resultados. En cambio, aquellos niños motivados extrínsecamente se involucran en las tareas con el fin de obtener algún tipo de recompensa a cambio, una buena nota, un juicio positivo del maestro, evitar la censura, tienen mayor preferencia por las tareas fáciles, los caracteriza un dominio dependiente y predomina un lugar de control externo de sus resultados. En definitiva, la investigación

propuesta por Harter (1981) plantea que este tipo de motivación lleva a cumplir con las expectativas o demandas del sistema escolar y social mientras que la motivación intrínseca implica vincularse con el aprendizaje como un fin en sí mismo y no como un medio para conseguir incentivos externos (notas, aprobación del docente, evitación de la censura).

La investigación en este ámbito, señala que existe una correlación directa entre el tipo de motivación y la competencia percibida (Harter, 1981; Harter & Jackson, 1992; Harter, Rumbaugh & Kowalski, 1992). Los alumnos que presentan una mayor percepción de sus competencias académicas reportan de manera más frecuente estar intrínsecamente motivados, ser curiosos, preferir trabajos desafiantes y resolver tareas difíciles, mientras que aquellos niños que tienen una baja percepción de sus competencias presentan una motivación de tipo extrínseca, prefieren el trabajo fácil, ser ayudados por el docente y llevan a cabo sus tareas porque el docente espera que las hagan (Harter, 1981; Harter & Connell 1984; Harter & Jackson, 1992). Los niños consideran que su competencia académica es mayor cuando obtienen buenos resultados en tareas difíciles (Harter, 1981).

Harter (1981, 2001) destaca la importancia que tiene el contexto social sobre la motivación y la competencia percibida. En este sentido, el tipo de filosofía educativa que el docente y la escuela imparte tiene importantes efectos sobre la motivación por el aprendizaje y la competencia académica de los niños. Harter (1981) comparó dos grupos de niños pertenecientes a dos escuelas con filosofías educativas distintas, por un lado, la escuela pública tradicional, caracterizada por una población de clase media baja, y por otro lado una escuela privada abierta, en la cual la filosofía educativa era apoyada fuertemente por las familias de los niños pertenecientes a la clase media alta. Los resultados indicaron que la escuela abierta reforzó la motivación intrínseca por el aprendizaje, la curiosidad, el trabajo independiente y el establecimiento de metas propias, en comparación a la escuela tradicional, que mostró niveles de motivación intrínseca más descendidos. La autora aclara que el objetivo de esta comparación fue evidenciar una de las variables que puede influir sobre la orientación motivacional, señalando que estudios posteriores deberían profundizar en el impacto que esta variable tiene sobre la motivación (Harter, 1981).

Harter (1981) plantea que el ambiente escolar se vuelve más impersonal y formal a lo largo del transcurso académico, observándose un incremento en la importancia que se le adjudica a la competencia académica y las calificaciones, volviéndose un ambiente más evaluativo y competitivo,

que lleva consigo un aumento de la comparación social (Harter & Jackson, 1992; Harter, Rumbaugh & Kowalski, 1992). A su vez, se identificó una intensificación en el control externo sobre el desempeño de los alumnos a través del uso de castigos y recompensas. En consecuencia, los niños tienden a aumentar su autoevaluación y le adjudican mayor importancia a su competencia académica, pudiendo debilitar la motivación por el aprendizaje y la percepción de competencia (Harter, 2001; Harter & Jackson, 1992; Eccles & Midgley, 1989).

Cuanto más los estudiantes sienten que los docentes ponen mayor énfasis en los componentes de evaluación externa, más manifiestan que el sentirse estúpidos es un motivo que debilita su interés intrínseco (Harter, 2001).

Desde esta perspectiva la motivación por el aprendizaje se vuelve cada vez más extrínseca a medida que los niños avanzan en el proceso de escolarización, siendo tercer año el ciclo con mayor motivación intrínseca y observando una disminución significativa a lo largo de los años hasta llegar a los niveles más altos de motivación extrínseca en el noveno año, hallando el cambio más significativo en sexto año escolar (Harter, 1981).

Si bien en tercero se observan altos niveles de motivación intrínseca en las dimensiones referidas a la preferencia por el desafío, la curiosidad y dominio independiente, no ocurre lo mismo con los aspectos cognitivo informacionales, en donde se observan los niveles más altos de dependencia del juicio del maestro y criterios de éxito y fracaso externos, mientras que en sexto año, la situación es inversa, observándose los niveles más altos de motivación extrínseca en el primer componente, y puntuaciones intrínsecas relativamente altas en el segundo (Harter, 1981).

### **Motivación intrínseca y teoría de autodeterminación**

La motivación intrínseca y extrínseca es concebida por Harter (1981) como dimensiones diametralmente opuestas. Por otro lado, cabe señalar que sus estudios se circunscriben al contexto educativo, en donde el aumento de un tipo de motivación implica necesariamente la disminución de la otra. Estudios posteriores entienden a la motivación como un continuo y no como dimensiones contrapuestas. Ryan y Deci (2000) desde la teoría de autodeterminación han propuesto una conceptualización multidimensional de la motivación. Una de las dimensiones se basa en el desarrollo conceptual de la motivación intrínseca enmarcada dentro de la Teoría de la Evaluación

Cognitiva (TEC). Esta tendencia motivacional es considerada un elemento natural y crítico en el desarrollo cognitivo, social y psíquico del niño. Llevar a cabo tareas inherentemente interesantes lleva consigo un aumento en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del niño así como altos niveles de competencia, autonomía y autodeterminación (Ryan & Deci, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Este tipo de motivación se vincula además con el disfrute que conlleva una actividad en sí misma, la implicación en una tarea por su propio valor y no como un fin para lograr otra cosa. Dentro de una segunda sub teoría denominada Teoría de la Integración Organísmica (TIO), se desarrolla la motivación extrínseca, la cual lleva hacer una actividad en base a un valor instrumental, como por ejemplo la obtención de determinados resultados o la evitación del castigo (Ryan & Deci, 2000).

Dentro de esta sub teoría los autores plantean que se realiza un camino hacia la autodeterminación, los niños transforman los valores sociales y las contingencias externas en un sistema de valores propio. En este camino hacia la autodeterminación es que la motivación extrínseca puede ser dividida en diferentes niveles que van desde altos niveles de regulación externa, a niveles más internos, caracterizado por una mayor autonomía y autodeterminación.

Dado que muchas de las actividades educativas previstas en las escuelas no son diseñadas para ser intrínsecamente interesante, una cuestión central refiere a la forma de motivar a los estudiantes a valorar y autorregular tales actividades sin presiones externas para que las mismas sean realizadas por su propia cuenta (Ryan & Deci, 2000). Este problema es descrito dentro de la teoría de autodeterminación en términos de promoción de *internalización* e *integración* de los valores y regulación del comportamiento (Deci & Ryan, 1985). De acuerdo a este modelo, con el incremento de la internalización, aumenta la persistencia, se genera una auto-percepción más positiva y una mejor calidad en la participación en las actividades escolares.

### **Motivación intrínseca/extrínseca y variables contextuales**

Hay evidencia que indica que a medida que avanza la escolaridad se observa un decrecimiento de la motivación intrínseca, impactando en la calidad de los aprendizajes alcanzados (Harter, 1981; Tzuriel, 1989; Newman, 1990; Wigfield & Eccles, 1992; Henderlong, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009, Lepper, Henderlong & Iyengar, 2005; Lepper, Sethi, Daldin & Drake, 1997, Lepper, Greene &



Nisbett, 1973). Varios estudios plantean que la declinación de la motivación intrínseca se da fuertemente entre los 9 y los 15 años (Harter, 1981; Harter & Jackson, 1992; Gillet, Vallerand & Lefreniere, 2012) y que posteriormente se produce un aumento de la motivación intrínseca hacia los 16 - 17 años, edad que se corresponde con los últimos dos años de la educación secundaria, en donde el adolescente debe optar acerca de qué orientación académica seguir (Gillet, Vallerand & Lefreniere, 2012; Gottfried, 2001).

En un estudio realizado por Jiménez y Macotela (2008) se validó el instrumento creado por Harter (1981) (*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*) en el contexto mexicano con 173 niños pertenecientes a una escuela pública de nivel socio económico bajo, donde encontraron un incremento de la motivación intrínseca hacia el final de la escuela primaria en el factor 2 (Interés por aprender vs. Obtener buenas calificaciones) y en el factor 4 (Juicio independiente vs. Dependencia hacia el juicio del maestro). Sin embargo, estos resultados deben ser tomados con precaución teniendo en cuenta que tras el análisis factorial exploratorio, las autoras eliminaron once ítems de la escala original, se constató una baja consistencia interna en las cinco sub escalas y que, se obtuvieron cinco factores de los cuales sólo tres guardaron similitud con los de la escala original de Harter (1981).

Diversos estudios han expuesto que trabajar en tareas por razones intrínsecas no sólo es más placentero, sino que también a lo largo de toda la escolaridad la motivación intrínseca se relaciona positivamente con el aprendizaje, la creatividad, el rendimiento escolar y la percepción de competencia y negativamente con la ansiedad (Gottfried, 1990; Harter, 1981; Ryan & Deci, 2000; Deci et al., 1991). Otros autores (Bandura, 1997; Gottfried, 1990) afirman que aquellos sujetos que tienen creencias de autoeficacia y expectativas de resultados positivos, aumentan su motivación intrínseca llevando a un mejor aprendizaje.

Algunos autores han conceptualizado que los niños presentan una gran curiosidad fuera de las escuelas, un gran interés por adquirir nuevos conocimientos y una buena disposición para aprender, pero que éstas características se verían disminuidas una vez que los niños ingresan a las aulas (Jackson, 1968; Silberman, 1971).

Varias investigaciones han mostrado la influencia del contexto educativo en el desarrollo de la motivación en los escolares, particularmente cómo el rol de los docentes logra potenciar la

motivación intrínseca por el aprendizaje o por el contrario, socavarla (Ryan & Stiller, 1991; Ryan & Deci, 2000; Harter, 1981).

En este contexto los docentes recurren cada vez más a incentivos externos y sanciones, lo que a su vez genera un incremento de la motivación extrínseca (Lepper & Hodell, 1989). En este sentido, Lepper et al. (1997) encontraron un potencial efecto negativo en el uso de recompensas en niños intrínsecamente motivados.

Otros estudios han demostrado como la motivación de los estudiantes disminuye cuando son sometidos al control externo (Cameron & Pierce, 1994; Deci Koestner & Ryan, 1999; Cerasoly, Nicklin & Ford, 2014). Estos controles influyen de modo particularmente negativo en los niños que están intrínsecamente motivados. Las pruebas, las presiones, las evaluaciones sociales y escolares como mecanismos de control terminan generando grandes montos de ansiedad e impactando de modo negativo en el desempeño académico (Ryan & Deci, 2000; Deci et al., 1991). En este sentido, una posible explicación que ha evidenciado el socavamiento de la motivación intrínseca en aquellos niños motivados intrínsecamente es el rol de las recompensas y los castigos. Ambas son formas de controlar la conducta del niño que impactan negativamente en la motivación intrínseca del niño (Lepper, Greene, & Nisbett, 1973; Ryan & Deci, 2000). Estudios más recientes como el de Cerasoly, Nicklin y Ford (2014) plantean que no todos los incentivos implican un socavamiento de esta motivación. Los autores hacen particular énfasis en que los principales predictores de su disminución, son los incentivos contingentes que tienen como objetivo controlar la conducta del niño, y no incentivos indirectos como pueden ser las devoluciones de tipo informativas.

El docente controla de forma directa a sus alumnos cuando crea motivos externos para la acción, imponiendo plazos, fomentando la competencia entre compañeros, dando órdenes verbales y/o incentivos proporcionando un lugar externo a su acción, llevando a que los alumnos perciban que las razones para actuar están por fuera de la actividad (Ryan & Deci, 2000); y controla de manera indirecta cuando de modo manifiesto o implícito el profesor fomenta al alumno motivos internos para la acción, mediante sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad que justifican la acción destinada para la protección del *self*, hacer en conformidad a lo que socialmente es esperado o valorizado (Machado, Rufini, Maciel & Bzuneck, 2012).

Watts, Cashwell, Schweiger (2004) han señalado dos características que contribuirían al aumento de la motivación intrínseca: realizar devoluciones de tipo informativo que tengan como fin el aumento de la competencia de los niños, y favorecer conductas de relacionamiento. También puede ofrecer razones significativas para implicarse en actividades aparentemente poco interesantes o satisfactorias, haciendo uso de lenguaje informativo y no controlador que permita al niño no sentirse presionado frente al maestro.

Matthewes (1991) comparó a estudiantes del octavo grado de una escuela tradicional con estudiantes del mismo grado de una escuela no tradicional. Los resultados demostraron que aquellos estudiantes que están en una atmósfera relajada, en pequeñas clases, que participan en la toma de decisiones, y tienen un rol en el funcionamiento general de la escuela, logran altos niveles de motivación intrínseca por la lectura, los estudios sociales y ciencia, en comparación a aquellos estudiantes que están en un ambiente más estructurado. Estos resultados se corresponden con los hallazgos de Harter (1981) expuestos anteriormente, acerca de los efectos positivos que tiene la escuela abierta sobre la motivación intrínseca en comparación a la escuela tradicional.

Connell y Welborn (1991) plantean que la calidad de las relaciones interpersonales puede funcionar como motivador potente para los niños en la escuela. El aprendizaje escolar puede optimizarse en contextos interpersonales en donde se promueva la autonomía, el apoyo, y el sentido de relación con los demás (Ryan & Powelson, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991). Dependiendo del tipo de relación que el niño establezca con su entorno, éste va a desarrollar un interés activo por explorar su ambiente o por el contrario, dicho interés será inhibido (Birch & Ladd, 1997).

Harter (1981) destaca la importancia que tienen los padres y la familia en el desarrollo de la motivación de sus hijos. Los padres que brindan un soporte más autónomo, habilitan una orientación de dominio, probablemente favorezcan espontáneamente la exploración de sus hijos, en comparación a padres más controladores que tienden a inhibir dicha exploración (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997). Aquellos niños que se encuentren bajo este control, además de perder la iniciativa por realizar una actividad, muestran menores niveles de aprendizaje, sobre todo cuando el aprendizaje es complejo o requiere la elaboración de conceptos y procesamiento creativo (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987).

## **Motivación intrínseca/extrínseca y género**

Los resultados en este ámbito son controversiales. Diversos estudios han comparado el desarrollo de la motivación entre varones y niñas a lo largo del transcurso escolar identificando algunas diferencias entre las niñas y los varones en ciertos tipos de constructos motivacionales, así como también en sus niveles de motivación. Varios estudios realizados desde la teoría de metas (Anderman & Midlgey, 1997; Marsh, 1989; Meece & Miller, 1999) indican que los varones tienden a tener mayores niveles de competencia percibida y están más orientados hacia metas de rendimiento, mientras que las niñas se caracterizan por estar más orientadas por metas de dominio y muestran estar más motivadas por el aprendizaje. Los estudios mencionados no muestran diferencias significativas en la declinación de la motivación según el género, dando a entender que tanto en varones como en niñas la declinación se da de igual manera a lo largo de su transcurso escolar.

Estudios posteriores como el de Martinelli y Bartholomeu (2007) construyeron un instrumento basándose en los principales cuestionarios motivacionales evaluando la motivación intrínseca y extrínseca por separado, allí encontraron que los varones estaban más motivados intrínsecamente que las niñas. En consonancia con estos hallazgos, Boggiano, Main y Katz (1991) tras utilizar la escala de orientación motivacional creada por Harter (1981), hallaron algunas diferencias en la orientación motivacional entre varones y niñas, en donde estas últimas mostraron estar más motivadas extrínsecamente que los varones. Otra de las diferencias halladas por las autoras refiere a la relación entre las situaciones de control y la orientación hacia intentos de dominio. Las niñas intrínsecamente motivadas mostraron un aumento en la orientación hacia intentos de dominio bajo situaciones de control, mientras que las niñas motivadas extrínsecamente evidenciaron estar afectadas negativamente por dicho control. Este efecto sin embargo no fue constatado en los varones. La hipótesis sostenida por las autoras es que las niñas son más dependientes de la presencia de la figura del adulto para dominar una actividad en comparación a sus compañeros varones.

Harter y Jackson (1992) plantean que los escolares pueden estar motivados intrínsecamente en algunas áreas de conocimiento y extrínsecamente en otras. Estudios más actuales han corroborado estos hallazgos (Kit – Ling Lau, 2009).

Harter y Jackson (1992) proponen que puede haber diferencias en la declinación de la motivación entre los varones y las niñas en las diferentes áreas de conocimiento. Los autores identificaron una disminución de la motivación intrínseca en matemáticas y ciencias por parte de las niñas pero no por parte de los varones. Este patrón no fue evidenciado en materias como lenguas y ciencias sociales, en donde la motivación intrínseca fue mantenida o levemente aumentada en sexto año, tanto por las niñas como por los varones.

Recuperando los principales postulados de Harter (1981) y estudios más recientes en educación primaria, el presente trabajo pretende dar cuenta del tipo de motivación que caracteriza a los niños en tercero y sexto año de dos Escuelas Públicas de Tiempo Completo de la ciudad Montevideo, con el objetivo de comparar e identificar las posibles modificaciones en función del avance escolar. En base a los hallazgos anteriormente expuestos, se espera encontrar algún tipo de modificación en la motivación de los niños entre tercero y sexto año, en particular, que los primeros estén más motivados intrínsecamente que los segundos.

## **2. Método**

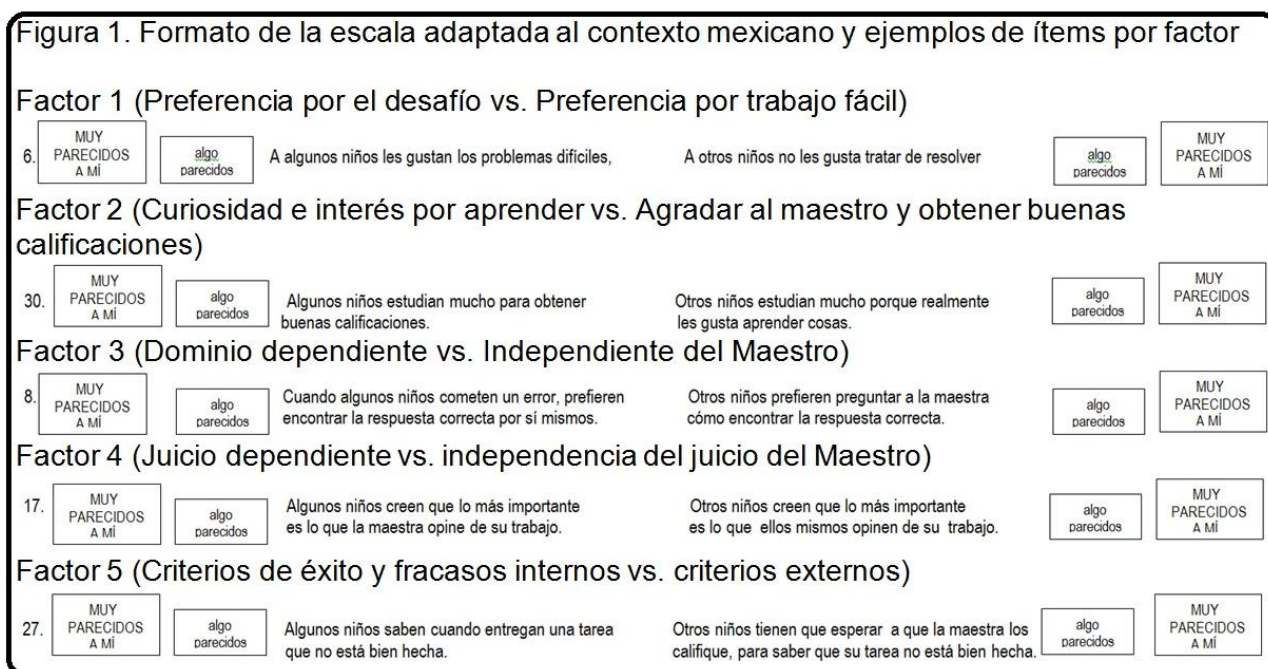
### **Participantes**

El presente estudio estuvo compuesto por una muestra de 95 estudiantes (M=51, F=44) de dos Escuelas Públicas de Tiempo Completo pertenecientes a la misma zona de la ciudad de Montevideo (Barrio Aguada). Participaron un total de 49 niños de 3er año escolar (M= 27, F= 22), y 46 niños de sexto año (M= 24, F= 22) de Educación Primaria. La media de edad para los estudiantes de tercero fue 8.5 (Dt= .34) y para los de sexto la media fue de 11.05 (Dt= .37).

### **Instrumento**

El instrumento utilizado fue la Escala de Orientación Extrínseca vs. Intrínseca (Harter, 1981 adaptación al español Jiménez y Macotela, 2008). La misma consta de 30 ítems y evalúa el grado y el tipo de orientación (intrínseca/extrínseca) que presentan los alumnos hacia el aprendizaje escolar. El contenido de los reactivos y el formato de respuesta (ver Figura 1) permite que los niños elijan entre respuestas de motivación intrínseca o extrínseca (tipo de motivación) y el grado (media y alta),

siendo la escala de respuesta de tipo Likert, donde 1 es el polo más extrínseco y 4 el más intrínseco. El instrumento permite valorar qué determina la motivación de los niños en el salón de clase, si lo hacen factores internos o externos (Harter, 1981) al mismo tiempo que posibilita discriminar el desarrollo de la motivación en niños escolares de distintas edades.



Se abarcan cinco dimensiones, tres de ellas evalúan aspectos motivacionales y dos cognitivo informacionales. Estas dimensiones ya fueron expuestas anteriormente. Los puntajes de la escala son obtenidos en forma independiente por cada factor a través del cálculo de la media. La versión traducida al español, validada con población escolar de México (Jiménez & Macotela, 2008) posee  $\alpha$  de Cronbach aceptables para la investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1

*$\alpha$  de Cronbach por factor y total en escala valida en México*

Factores	$\alpha$ de Cronbach
Factor 1 Preferencia por el desafío vs. Preferencia por trabajo fácil	.63
Factor 2 Curiosidad e interés por aprender vs. Agradar al maestro y obtener buenas calificaciones	.62
Factor 3 Dominio dependiente vs. Independiente del Maestro	.66
Factor 4 Juicio dependiente vs. independencia del juicio del Maestro	.50
Factor 5 Criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos	.47
Total escala	.74

## **Procedimiento**

El presente estudio se enmarca en las actividades de investigación del Proyecto Ajedrez y Cognición (Curione y Moreira, 2012) en cuyo marco se obtuvo el permiso de ANEP que dio autorización para el ingreso a las escuelas que forman parte de dicho estudio. Una vez conseguido el permiso, se procedió a la coordinación con los respectivos equipos de dirección de cada escuela y posteriormente con las maestras para la aplicación de la escala motivacional. Las diferentes aplicaciones se llevaron a cabo dentro del horario de clase con el permiso y consentimiento de las maestras y niños, a estos últimos les fue entregado un consentimiento libre e informado que debió ser firmado por sus padres o tutor responsable, habilitando a que el niño/niña participe del estudio. El consentimiento informado fue diseñado en base a las disposiciones establecidas por el Comité de Ética de Facultad de Psicología. El presente estudio contó con el aval del presente Comité para su realización. El instrumento fue administrado durante el mes de abril del año 2013 en forma grupal en cada una de las clases participantes, siendo un total de ocho grupos entre ambas escuelas.

## **Análisis de datos**

Se realizó el análisis de fiabilidad del instrumento y descriptivo de las medias por factores de la escala según grado escolar; se realizó para cada uno de los cinco factores a efectos de comparar los resultados obtenidos por los escolares de tercero y sexto, y poder analizar las diferencias motivacionales en función del año escolar y del género. Dado que en los resultados de la escala no se observó una distribución normal, se utilizó la prueba No Paramétrica para muestras independientes (Test de  $U$  de Mann Whitney). Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de fiabilidad de la escala, mostraron ser adecuados para el uso en investigación (ver Tabla 2).

Tabla 2

*α de Cronbach por factor según población*

Factores	α de Cronbach (Montevideo) <sup>a</sup>	α de Cronbach (Estados Unidos) <sup>b</sup>
Factor 1 Preferencia por el desafío vs. Preferencia por trabajo fácil	.78	.84
Factor 2 Curiosidad e interés por aprender vs. Agradar al maestro y obtener buenas calificaciones	.70	.78
Factor 3 Dominio dependiente vs. Independiente del Maestro	.79	.82
Factor 4 Juicio dependiente vs. independencia del juicio del Maestro	.72	.81
Factor 5 Criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos	.73	.83

*Nota:* Los  $\alpha$  por factor pertenecientes a la población estadounidense corresponden a la fiabilidad máxima obtenida en el estudio de Harter (1981) con muestras de cuatro estados: Connecticut, Nueva York, Colorado y California.

<sup>a</sup>n = 95.

<sup>b</sup>n = 3000.

\* $p < .05$

#### a. Orientación motivacional según grado escolar.

Los resultados en tercero muestran una inclinación al polo extrínseco en todos los factores mientras que en los niños de sexto, se observa también una predominancia del polo extrínseco salvo en el factor 2 (Curiosidad e interés vs agradar al maestro y obtener buenas calificaciones) en el cual obtienen una media de 3,14 y  $Dt = ,55$  observándose una motivación de tipo intrínseca. Las medias obtenidas en cada uno de los factores para tercero (N=49) y sexto (N=46) pueden ser observadas en la Tabla 3.

#### b. Comparación entre tercero y sexto en total de la muestra.

Se constató una diferencia significativa ( $p < .05$ ) entre tercer y sexto año en el factor 2 (Curiosidad e interés vs agradar al maestro y obtener buenas calificaciones) mediante la prueba no Paramétrica de Mann Whitney. Los niños de sexto presentan una tendencia motivacional más intrínseca ( $M=3,14$  y  $Dt = .55$ ) que sus pares de tercero ( $M=2,69$  y  $Dt = .60$ ).



Con respecto al resto de los factores no se observaron diferencias estadísticamente significativas. En los Factores 1 (Preferencia por el desafío vs preferencia por el trabajo fácil), 3 (Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro) y 4 (Juicio dependiente vs juicio independiente del maestro) no se hallaron diferencias significativas, pero si puntajes levemente más elevados en los niños de sexto (Tabla 3). Sólo en el factor 5 (Criterios de éxito y fracasos internos vs criterios externos) se observaron puntajes más altos a favor de tercer año.

Tabla 3

*Comparación de medias por factor según clase*

Factores	Tercer Año		Sexto Año	
	M	Dt	M	Dt
Factor 1 Preferencia por el desafío vs. Preferencia por trabajo fácil	2,86	,69	2,92	,61
Factor 2 Curiosidad e interés por aprender vs. Agradar al maestro y obtener buenas calificaciones	2,69*	,60	3,14*	,55
Factor 3 Dominio dependiente vs. Independiente del Maestro	2,81	,69	2,82	,65
Factor 4 Juicio dependiente vs. independencia del juicio del Maestro	2,43	,61	2,63	,58
Factor 5 Criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos	2,66	,63	2,50	,64

\* $p < .05$

c. Comparación por género dentro de cada grado escolar.

En cuanto a los resultados comparativos por género, no se hallaron diferencias significativas entre varones y niñas dentro de cada grado escolar. En tercero, tanto niñas como varones presentaron puntajes similares en todas las dimensiones, ubicándose la motivación predominantemente en el polo extrínseco.

d. Comparación por género según avance escolar.

Al comparar el mismo género según avance escolar (Tabla 4), se hallaron sólo dos diferencias estadísticamente significativas entre los varones de tercero y los varones de sexto en el factor 2 (Curiosidad e interés vs agradar al maestro y obtener buenas calificaciones) y factor 5 (Criterios de éxito y fracasos internos vs criterios externos), siendo en el factor 2 más intrínsecos los varones de sexto y en el factor 5 más intrínsecos los varones de tercero.

Tabla 4

*Comparación de medias según género en avance escolar*

Factores		Tercer Año		Sexto Año	
		Varón	Niña	Varón	Niña
Factor 1: Preferencia por el desafío vs. Preferencia por trabajo fácil	M	2,99	2,69	3,06	2,76
	Dt	,68	,69	,59	,61
Factor 2: Curiosidad e interés por aprender vs. Agradar al maestro y obtener buenas calificaciones	M	2,57*	2,85	3,12*	3,17
	Dt	,59	,59	,50	,61
Factor 3: Dominio dependiente vs. Independiente del Maestro	M	2,90	2,71	2,85	2,78
	Dt	,68	,69	,68	,62
Factor 4: Juicio dependiente vs. independencia del juicio del Maestro	M	2,54	2,30	2,65	2,61
	Dt	,59	,64	,58	,59
Factor 5: Criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos	M	2,75*	2,55	2,38*	2,63
	Dt	,55	,70	,65	,62

\* $p < .05$ 

## a. Comparación según grado por escuela.

En un análisis más detallado, se comparó los grupos de tercero y de sexto por escuela, observándose sólo una diferencia significativa en el factor 4 (Juicio dependiente vs. juicio independiente del maestro) entre los niños de tercero de la escuela 1 ( $M=2,64$  y  $Dt= .47$ ) y 2 ( $M=2,29$  y  $Dt= .67$ ), encontrándose los niveles más altos de motivación intrínseca en los niños de la primer escuela.

## e. Comparación por género según grado y escuela.

Al comparar la variable género por clase entre escuelas, sólo se halló una diferencia significativa en el factor 4 (Juicio dependiente vs. juicio independiente del maestro) entre las niñas de tercero de la escuela 1 ( $M=2,69$  y  $Dt= .53$ ) y 2 ( $M=2,08$  y  $Dt= .60$ ), siendo las niñas de la escuela 1 más intrínsecas que las niñas de la escuela 2. El resto de las comparaciones no evidenció diferencias significativas.

**4. Discusión y conclusiones**

La escala de motivación intrínseca vs. extrínseca permitió discriminar algunas características vinculadas a la motivación de los niños en el aula. Los resultados obtenidos a partir de la comparación para muestras independientes (Test de  $U$  de Mann Whitney) entre tercer y sexto año de ambas escuelas, muestran una única diferencias significativa en el factor 2 (Curiosidad e interés vs

agradar al maestro y obtener buenas calificaciones) alcanzando los niveles más altos de motivación intrínseca en los niños de sexto año escolar. Estos hallazgos son contrarios a los obtenidos por Harter (1981) en este mismo factor (ver Harter, 1981), en donde la autora encontró una clara disminución de la motivación intrínseca de tercero a sexto, identificando el cambio más significativo en el último año escolar.

Los datos obtenidos en el resto de los factores no fueron congruentes con el estudio realizado por la autora. En nuestro trabajo se observó una predominancia del polo extrínseco en todos los factores tanto en tercero como en sexto (exceptuando el factor 2 descrito previamente).

Harter (1981) halló que la motivación se hace más extrínseca en los componentes motivacionales a medida que los niños avanzan en el ciclo escolar, mientras que los componentes cognitivo informacionales muestran los niveles más altos de motivación intrínseca.

Tomando en cuenta este antecedente, así como los hallazgos de otros autores (Tzuriel, 1989; Newman, 1990; Wigfield & Eccles, 1992; Henderlong, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009, Lepper et al., 1997, Lepper, Greene, & Nisbett, 1973), debería esperarse la prevalencia de puntajes más extrínsecos en los componentes motivacionales en sexto año en comparación a los niños de tercero. Esta disminución de la motivación intrínseca ha sido explicada mediante el efecto socavador del contexto escolar sobre aquellos niños motivados intrínsecamente (Lepper et al., 1997; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973).

Teniendo en cuenta que los niños de sexto año han estado mayor tiempo en el sistema educativo, se esperaría que los mismos tuvieran mayores puntajes extrínsecos en los factores con componentes motivacionales que los niños de tercer año. Sin embargo, los resultados obtenidos por Jiménez y Macotela (2008) mostraron un mayor interés y curiosidad por el aprendizaje (factor 2) en los niños de sexto en comparación con sus pares de segundo, es decir, una tendencia inversa a la encontrada por Harter (1981).

En los resultados obtenidos por el estudio mexicano se observó una predominancia del polo intrínseco bajo en segundo y sexto año en el factor 1 (Preferencia por el desafío vs preferencia por el trabajo fácil). En el factor 4 (Juicio dependiente vs juicio independiente del maestro) se observó una prevalencia del polo extrínseco en ambas clases, siendo los niños de sexto menos extrínsecos que los niños de segundo. Nuestros resultados hallados en los factores 2 y 4 concuerdan con los

encontrados por Jiménez y Macotela (2008) en su contexto escolar.

En el presente estudio se observó una predominancia del polo extrínseco en el factor 2 (Curiosidad e interés vs agradar al maestro y obtener buenas calificaciones) y factor 4 (Juicio dependiente vs juicio independiente del maestro), en los niños de tercero ( $M=2,69$ ), lo cual también es contradictorio con los principales estudios de la motivación intrínseca en educación primaria. Esto sugiere que los niños al ingresar al sistema escolar están mayormente motivados por su interés por aprender en lugar de buscar agradar al maestro o la obtención de buenas calificaciones.

Cabe mencionar que el contenido de los ítems que integran los factores 2 y 4 contraponen la motivación intrínseca por el aprendizaje con aspectos vinculados al relacionamiento con el docente (necesidad de agradar/dependencia de la opinión del maestro), lo cual fuerza a los niños a dicotomizar una elección que puede no reflejar adecuadamente la realidad motivacional del niño.

Es posible que los escolares de tercero de nuestro país le otorguen una mayor importancia a agradarle a su maestro dada la relevancia que tiene para el niño la valoración positiva de un adulto referente. Esta característica parece ser similar a la descrita por Jiménez y Macotela (2008). Las autoras mencionan la posibilidad de que los niños más pequeños de su país le adjudiquen mayor importancia al juicio del maestro que a su interés y curiosidad por aprender (polo intrínseco). La preferencia por la aprobación del docente podría explicarse por el período evolutivo en el que se encuentran, donde la dependencia del maestro es mayor que en sus pares de sexto año.

La motivación por el interés y la curiosidad identificada en el último año escolar en nuestra población, podrían indicar que las características de nuestro sistema educativo podría estar favoreciendo un interés intrínseco por el aprendizaje. En Uruguay, el modelo pedagógico implementado en las Escuelas Públicas de Tiempo Completo se encuentra centrado en el fortalecimiento de las capacidades del niño (CEIP, s.f.), el cual se diferencia del modelo impartido por la escuela norteamericana con características que apuntan mayoritariamente al logro académico y la competencia (Elias, 1989). Es necesario cuestionarse si el favorecimiento de la motivación intrínseca podría generar un descuido por el cumplimiento de las demandas escolares, siendo aún más contraproducente esta característica motivacional en el ámbito liceal, que requiere una mayor adaptación a la currícula académica.

Una explicación tentativa a estos fenómenos puede hallarse en los postulados de Ryan y Deci

(2000). Los autores describen un continuo hacia la autodeterminación en el que es posible que los niños estén extrínsecamente motivados sin estar bajo presiones o incentivos externos que influyan de modo negativo en su motivación por el aprendizaje. Desde este punto de vista la motivación extrínseca puede ser vista como una característica positiva en la adaptación del niño al sistema escolar. Es importante reconocer los posibles beneficios que esta motivación puede tener en los niños que recién están iniciando su trayectoria académica, en donde contextos en los que se promueva la internalización e integración de los valores, así como en última instancia la regulación del comportamiento, podrían contribuir en el aprendizaje y en las actividades escolares sin tener que recurrir a recompensas o castigos que terminen socavando la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Respecto a la comparación de clase por género, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los varones y las niñas tanto en tercero como en sexto año. Estos resultados no apoyan los hallazgos de Boggiano, Main y Katz (1991) en donde las niñas muestran estar más extrínsecamente motivadas que los varones. Otros estudios que han investigado el cruzamiento entre la motivación y el género han centrado sus investigaciones en áreas específicas de conocimiento (Harter & Jackson, 1992; Kit – Ling Lau, 2009) o en ciertas orientaciones motivacionales (Anderman & Midlgey, 1997; Marsh, 1989; Meece & Miller, 1999).

Tomando en cuenta los resultados de estudios previos (Harter, 1981; Harter & Jackson, 1992), se esperaría la predominancia del polo intrínseco en los niños de tercero en lo que refiere a los componentes motivacionales y un polo más extrínseco en los componentes cognitivo informacionales. Sin embargo estos hallazgos no son congruentes con los del presente estudio.

Al comparar en nuestra población los varones de tercero y sexto, así como las niñas de tercero y sexto por separado, se hallaron diferencias significativas sólo entre los varones, específicamente en los factores 2 (Curiosidad e interés vs agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones) y 5 (Criterios de éxito y fracasos internos vs criterios externos). El primer factor mostró una predominancia del polo intrínseco en los varones de sexto año, mientras que en el factor 5 ambas clases se situaron en el polo extrínseco, encontrándose más claramente definido la orientación extrínseca en los varones de sexto.

En lo que refiere a las diferencias encontradas, la literatura revisada no expone resultados similares

ni explicaciones que puedan dar cuenta de este fenómeno.

Según Harter (comunicación personal, 7 de octubre, 2014) este instrumento posee poca sensibilidad para otras culturas, lo cual podría evidenciar resultados erróneos difícilmente interpretables. Teniendo en cuenta este punto, una explicación probable para a los hallazgos en el factor 5 son los expuestos por Jiménez y Macotela (2008), quienes plantean que los factores cognitivo informacionales contienen ítems en los que la motivación intrínseca es contrapuesta con la relevancia que tiene el juicio del maestro para los niños de su país. Estas autoras también hacen hincapié en la diferencia del contexto norteamericano en donde se otorgan a los niños mayor libertad para la toma de decisiones, lo cual favorece a la motivación por el aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, la investigación en el ámbito educativo señala que la motivación de los varones, al igual que la motivación de las niñas, tiene diferencias en cuanto a áreas de conocimientos específicas (Harter & Jackson, 1992; Kit – Ling Lau, 2009), y que la declinación de la motivación intrínseca se da, en general, en forma distinta en ambos géneros en áreas específicas de conocimiento (Harter & Jackson, 1992).

La comparación realizada entre las escuelas 1 y 2 arrojó una única diferencia significativa en un componente cognitivo informacional entre los grupos de tercero, encontrándose en el factor 4 (Juicio dependiente vs. juicio independiente del maestro) un mayor juicio independiente en los niños de tercero de la escuela 1. La misma diferencia fue hallada al comparar género por escuela y por clase, observándose un mayor juicio independiente en las niñas de tercero de la escuela 1.

Si bien hubo diferencias entre los terceros de cada escuela (factor 4), ambas clases obtuvieron puntajes pertenecientes al polo extrínseco, resultados que se corresponden con los obtenidos por Harter (1981) en el factor 4.

Estos resultados pueden estar dando cuenta de ciertas diferencias en el contexto educativo, que en el caso de la escuela 1 estarían favoreciendo la independencia del juicio de los niños a la hora de realizar las diferentes actividades escolares. La filosofía educativa (Harter, 1981) impartida por la escuela 1 podría estar otorgándoles mayor poder de decisión a la hora de organizar las tareas de clase, habilitando procesos de aprendizajes más autónomos y participación activa en la clase (Matthewes, 1991).

Otra variable que puede estar influyendo en la diferencia reportada (factor 4) es el contexto socio

económico. Si bien ambas Escuelas de Tiempo Completo pertenecen a la zona céntrica de la ciudad de Montevideo, en la escuela 1 se percibió una población con menos recursos que en la escuela 2, en donde muchos de los niños concurren desde contextos socio económicos desfavorables. Es necesario aclarar que estas características fueron inferidas por el equipo investigador a partir del trabajo de campo y no por evaluaciones sociodemográficas.

Las diferencias contextuales podrían llevar a que aquellos niños más pequeños pertenecientes a contextos desfavorables tengan que ser más autónomos y tener un juicio más independiente en las decisiones cotidianas, lo cual podría estar siendo reflejado en el contexto del aula.

A pesar de encontrar una única diferencia significativa entre las escuelas, resulta importante entender la motivación en términos contextuales. El clima motivacional propiciado por la institución y las familias tiene un fuerte impacto en la motivación por el aprendizaje y la autonomía de los niños (Harter, 1981; Grolnick, Deci, & Ryan, 1997).

En base a lo expuesto, se identificó una predominancia de la motivación extrínseca en todos los grupos estudiados, ubicándose la media por factor principalmente en el polo extrínseco medio. Varias investigaciones han mostrado cómo la motivación puede variar de acuerdo a ciertas áreas de conocimientos, de manera que resulta necesario evaluar la motivación de los niños según áreas específicas con el fin de identificar posibles correlaciones.

Por otro lado, el instrumento utilizado y por ende también el constructo teórico que lo sostiene, entienden a la motivación intrínseca y extrínseca como dimensiones diametralmente opuestas. Sin embargo dentro del contexto de clase esta dicotomía es difícil de identificar. Los niños pueden estar motivados intrínseca y extrínsecamente al mismo tiempo, sin que esto implique una contradicción. Los niños pueden estar interesados en el aprendizaje como fin en sí mismo y al mismo tiempo buscar el reconocimiento de los adultos o de su grupo de pares. La misma Harter (1981) plantea que es posible utilizar motivadores extrínsecos, como la aprobación del docente, con el fin de fortalecer la motivación intrínseca.

Estudios posteriores como el de Harter y Jackson (1992) y Harter, Rumbaugh y Kowalski, (1992) tomaron la escala original de Harter (1981) y realizaron modificaciones en pos de identificar algunos de los fenómenos descritos. El primer estudio implementó una opción de respuesta que permitió a los niños estar de acuerdo con aspectos intrínsecos y extrínsecos al mismo tiempo. Mientras que el

segundo evaluó la motivación intrínseca y extrínseca por separado, permitiendo identificar en un mismo niño el grado de motivación intrínseca y extrínseca por el aprendizaje.

## **5. Limitaciones y perspectivas futuras.**

Una de las principales limitaciones del presente estudio se vincula a la utilización de un instrumento creado en Estados Unidos y validado en contexto mexicano. Como se mencionó anteriormente, el instrumento validado mostró una baja consistencia interna en las cinco sub escalas. Otro punto a destacar del estudio mexicano es que, de los cinco factores obtenidos tras el análisis factorial, sólo tres de ellos guardaron similitud con los de la escala original de Harter (1981). A su vez, se eliminaron 11 reactivos que no cumplían con los requisitos psicométricos esperados. Las autoras ponen énfasis en la necesidad de seguir trabajando en la validez del constructo.

Dado el pequeño tamaño muestral, no se pudo realizar un estudio de dimensionalidad del instrumento por lo que se utilizó la agrupación factorial utilizada en la escala original (Harter, 1981).

En futuras investigaciones se recomienda utilizar una escala validada en nuestro idioma y cultura con el fin de contemplar la variable contextual propia de cada país. También se sugiere que en posteriores investigaciones se aumente el número y la heterogeneidad de la muestra. El primer punto podría evidenciar diferencias en las orientaciones motivacionales que no son posibles de discriminar en muestras pequeñas como la del presente trabajo. Mientras que el segundo, implicaría poder indagar la motivación en diferentes zonas de la ciudad Montevideo y diferente ámbito institucional (público y privado). Se debería además, llevar a cabo estudios en el interior del país con el fin de identificar la orientación motivacional de los niños que concurren a escuelas rurales y al mismo tiempo, compararlo con la motivación de los niños pertenecientes al medio urbano. En esta misma línea, se recomienda la implementación de una herramienta que evalúe la variable sociodemográficas con el fin de poder discriminar el posible efecto de las diferencias socioeconómicas en la motivación por el aprendizaje en contexto escolar.

Puede ser conveniente además, poder indagar la motivación en aquellos grados escolares que no fueron tomados en esta investigación (específicamente en segundo, cuarto y quinto, dado que en primero no es posible su aplicación) y así observar las modificaciones a lo largo de toda la escala académica.



Por otro lado, en posteriores investigaciones se recomienda evaluar la motivación de los niños según áreas específicas con el fin de identificar posibles correlaciones. El estudio de la motivación por dominios de conocimiento podría evidenciar la existencia de diferencias en la orientación motivacional por género, aspecto que no fue encontrado en el presente estudio tomando a la motivación de los niños como un constructo que se identifica en forma global dentro de la clase.

En suma, el presente estudio buscó generar una primera aproximación a la temática de la motivación en educación primaria, siendo un área poco investigada en nuestro país. Se remarca la importancia de poder trabajar con una escala validada en Uruguay que permita evaluar la motivación por el aprendizaje en nuestro contexto, logrando además, un avance sustancial en el aumento de instrumentos que colaboren al entendimiento de la motivación en Educación Primaria.

Con el fin de contribuir a este objetivo, dentro de Facultad de Psicología se están dando los primeros pasos en la validación de instrumentos que evalúen la motivación por el aprendizaje en contexto educativo. Cabe mencionar que la escala de motivacional de Harter (1981) está siendo validada para población montevideana (Cuevasanta, 2014), tomando en cuenta los insumos del trabajo aquí presentado y las limitaciones identificadas. Este es uno de los primeros esfuerzos que se están implementando para obtener una mejor evaluación y entendimiento de la motivación por el aprendizaje en escolares, lo cual podría contribuir en el diseño de propuestas educativas acordes a los intereses de los niños, favoreciendo su rendimiento escolar e incrementando su motivación por el aprendizaje.

## 6. Referencias

- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with in active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Boggiano, A; Main, D & Katz, P. (1991). Mastery Motivation in Boys and Girls: The Role of Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. *Plenum Publishing Corporation*, 25 (9)(10), 511-520.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (s.f.). Modelo pedagógico – Fundamentación. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>
- Cerasoli, C., Nicklin, J. & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40 – Year meta-analysis. *American Psychological Association*. 140(4), 980-1008.
- Connell, J. P. & Welborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatendness: A motivational analysis of self-system processes, en M. R. Gunnar y L.A Sroufe (eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, vol. 23, pp. 43-78.
- Cassidy, J. & Asher, S. R., (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Cuevasanta, D. (2014). Validación de una escala para evaluar la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo. Proyecto Iniciación a la investigación. Convocatoria Becas de Iniciación ANII 2013.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M., (1999). .A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L., y Ryan, R., (1991). Motivation and Education: The Self – Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26(3)(4), 325-346.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Development appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- Elias, M. J. (1989). Schools as a source of stress to children. An analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology*, 27, 393-407.
- Gillet, N., Vallerand, R.J. & Lafreniere, M.A., (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Society Psychology Education*, 15, 77-95.
- González, M.C; Tourón, Javier y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco - extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Bordón*, 46(1), 35-51.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: Tfe selfdetermination perspective. En J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children´s internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children´s learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*. 17(3), 300-312.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, Cabridge University Press, Nueva York 1992.

- Harter, S. & Connell J. R. (1984). A model of children's achievement and related self perceptions of competence, control, and motivational orientation. En J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Harter, S. & B. J. Jackson, (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230.
- Harter, S., Rumbaugh, N. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807.
- Harter, S. (7 de octubre de 2014). Comunicación personal vía mail. Mensaje enviado a <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/sharter%40du.edu/148eb2cc855eb47b>.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*, México:McGrawHill.
- Henderlong, J, McClintic-Gilbert, M. & Hayenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154–166.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. Publisher:Teachers College Press. New York.
- Jiménez Hernández y Macotela (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599-623.
- Kit – Ling Lau, (2009). Grade differences in Reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Education Psychology*, 79, 713-733.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383–390.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In, C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research in motivation in education*. Vol.3, pp. 73-105. New York: Academic Press.

- Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lepper, M. R., Sethi, S., D'Alain, D., y Drake, M., (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. National Institute of Children Health and Human Developmental.
- Lepper, M. R., Henderlong, J. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). Motivación y éxito escolar. Fondo De Cultura Economica USA.
- Machado, A. C., Rufini, S. E., Maciel, A. & Bzuneck, J. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. *Psicología Ciencia y Profissão*, 32(1), 188-201.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Matthews, D. B. (1991). The effects of school environment on intrinsic motivation of middle-school children. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 30-36.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-229.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Martinelli, S. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação extrínseca e intrínseca. *Avilação Psicológica*, 6(1), 21-31.
- Moreira, K y Curione, K. (2012). Ajedrez y cognición. Proyectos I+D. Convocatoria CSIC 2012. Universidad de la República.
- Parker, J. G. & Asher, S. R., (1993). Friendship and Friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and loneliness. *Developmental Psychology*, 29, 611-221.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.

- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L., (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal and Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). The social context of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. En P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Silberman, M. L. (1971) *Crisis in the classroom*. New York. Random House.
- Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449.
- Tzuriel, D. (1989). Development of motivational and cognitive-informational orientations from third to nine grades. *Journal of Applied Development Psychology*, 10, 107-121.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353.
- Watts, R., Cashwell, C., Schweiger, W., (2004). Fostering Intrinsic Motivation in Children: A Humanistic, Counseling Process. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Developmental*, 43, 16-24.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham Publishing Company.
- Wentzel, K. R. & Juvonen, J. (2001). *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen*. México: Oxford University Press.
- Wigfield, A. & Eccles J. S. (1993), The development of achievement task values: A theoretical analysis, *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectative-Value Theory of Achievement Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.