

ARTÍCULO ORIGINAL

La actividad de estudio en educación primaria: Valor subjetivo, motivos y autopercepción

Salvador G. González González

salva@uvigo.es
Universidad de Vigo

María del Mar García-Señorán

msenoran@uvigo.es
Universidad de Vigo

Fernando Tellado González

ftellado@uvigo.es
Universidad de Vigo

Federico Cardelle García

fcardelle2@yahoo.es

Marta Vázquez Torre

martatorre80@hotmail.com

RESUMEN. En este trabajo se indaga acerca de cómo los escolares de Educación Primaria valoran la actividad del estudio, de cuáles son sus principales motivaciones para estudiar, así como acerca de su autopercepción como estudiantes. Participaron 180 alumnos de 2º, 4º y 6º curso de Educación Primaria y para la recogida de datos se empleó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los principales hallazgos indican que los estudiantes de primaria conceden un alto valor al estudio, tanto porque les permite aprender o conseguir mejores resultados académicos, como por su potencial utilidad para la vida futura. Además, la motivación para estudiar es en general elevada e independiente de la percepción que sus profesores-tutores tienen acerca de su motivación académica global y de su rendimiento académico.

PALABRAS CLAVE. Educación primaria, estudiar, estudiante, motivación académica, autoconcepto académico.

ABSTRACT. In this paper, we investigate how Primary School students value the study activity, their main motives for study and their self-perception as students. The sample was composed by 180 Primary School students, from second, fourth and sixth grades. Data was obtained by a questionnaire of open and close questions. The main results show that Primary School students give a high value to study, both because it permits them to learn or obtain better academic results, and because its potential utility for the life in the future. In addition, the motivation to study is, in general, high and independent from the perception that their teachers-tutors have about their overall academic motivation and their academic achievement.

KEYWORDS. Primary Education, studying, student, academic motivation, academic self-concept.

NOTA: este trabajo ha sido financiado parcialmente por el Vicerrectorado del campus de Ourense de la Universidad de Vigo (Ref. proyecto: 2008-INOUE-07).

Fecha de recepción 27/01/2009 · Fecha de aceptación 31/03/2009
Correspondencia : Salvador G. González González
salva@uvigo.es
Universidade de Vigo
España

1. INTRODUCCIÓN

Una de las actividades académicas más relevantes que han de llevar a cabo los escolares es el estudio. Mediante el estudio personal los alumnos y alumnas realizan las tareas que les adjudica el profesor, elaboran y aprenden el material de cara a la evaluación y, por lo tanto, esta actividad tiene una incidencia considerable en sus resultados académicos. La importancia de esta actividad se acrecienta, si tenemos en cuenta la elevada tasa de alumnos y alumnas de primaria que no alcanzan los niveles de excelencia deseables en nuestro país (OCDE, 2008).

Así pues, se parte de una conceptualización del estudio como un proceso a través del cual el alumno asimila los contenidos del currículo, ya sea realizando tareas de repaso y profundización, o bien, practicando, organizando o reelaborando el material de aprendizaje para demostrar posteriormente su conocimiento o competencia relativos al mismo (pruebas de evaluación). Esto incluye tareas como la elaboración y utilización de apuntes, el manejo de libros de texto, la práctica de habilidades motrices, sociales, o de estrategias cognitivas y, en la actualidad, el uso de Internet como herramienta para el aprendizaje (Cuenca, 2000).

En este artículo pretendemos trazar una visión comprensiva de la motivación para el estudio de los escolares de Educación Primaria. En este sentido, la tradición investigadora en este campo nos indica la creciente complejidad que han ido adoptando las conceptualizaciones y modelos descriptivo-explicativos del comportamiento de estudiar a lo largo del tiempo, de tal modo que en la actualidad, tal y como nos indican González-Cabanach, Valle-Arias, Núñez-Pérez, y González-Pienda (2002) estaría configurado por cuatro grandes tipos de estrategias: (a) las estrategias de gestión personal o de autorregulación, (b) las estrategias cognitivas, (c) las estrategias motivacionales y, (d) las estrategias de gestión de recursos. De entre estas estrategias, el presente trabajo se centra en las relativas a la motivación para estudiar, tanto la proveniente de la autopercepción como estudiante, como la que se circunscribe a la propia actividad de estudio (condicionantes que favorecen o disminuyen la motivación para realizar esta actividad).

En consecuencia, tratamos este tema de la motivación para el estudio, partiendo de algunos de los modelos teóricos más representativos de este campo. En primer lugar, el modelo de expectativa-valor de Wigfield y Eccles (2000) sobre el valor subjetivo de la tarea, en nuestro caso “estudiar”. Este valor tendría cuatro componentes: la importancia que un buen resultado en la tarea tendría para el sujeto, el valor intrínseco o disfrute que experimenta el sujeto al realizarla, el valor extrínseco o utilidad que aporta la tarea y, por último, el coste o aspectos negativos que la tarea trae consigo.

En cuanto a los motivos para estudiar, partimos del modelo de Deci y Ryan (2000), quienes distinguen entre a) motivación intrínseca: el sujeto considera la acción interesante en sí misma, b) motivación extrínseca: la razón para actuar es alguna consecuencia, ya sea dispensada por otros o autoadministrada, y c) desmotivación: estado de ausencia de motivación. Partiendo de esta teoría, a nivel académico podemos encontrar motivos orientados hacia el futuro profesional (conseguir un buen trabajo), el interés personal (disfrutar aprendiendo), la motivación de logro (sacar buenas notas), la evitación de castigos y el deseo de conseguir incentivos externos. Aunque también puede haber alumnos que no encuentran motivos para estudiar (Gálvez, 2006).

Por último, encuadramos la autopercepción como estudiante dentro del autoconcepto académico. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), dividieron el autoconcepto en autoconcepto académico y no académico. Frente a la división habitual del autoconcepto académico por asignaturas (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988), nosotros estudiamos el autoconcepto de los alumnos en la actividad concreta del estudio tratando de indagar cómo se ven a sí mismos como estudiantes y por qué se ven así, partiendo de la idea de que este autoconcepto puede ser hasta cierto punto diferente del académico general.

Uno de los objetivos básicos de este trabajo es plantear un perfil de las características que se atribuyen a sí mismos los buenos y malos estudiantes, así como establecer el grado de importancia que atribuyen a ese rasgo personal. Otro objetivo central, es averiguar qué factores favorecedores y obstaculizadores son asociados al estudio por los escolares. Y por último, tratar de establecer qué relación existe entre la motivación para el estudio y satisfacción y rendimiento académicos.

En definitiva, se pretende discernir cómo los estudiantes se ven a sí mismos y cómo perciben los factores condicionantes de la actividad de estudiar que les animan o disuaden de implicarse en ella, al tiempo que se trata de discernir la relación entre estudio, satisfacción y rendimiento académico. Para ello, se pondrán a prueba las siguientes siete hipótesis: (1) teniendo en cuenta la importancia que los padres y profesores dan al estudio, pensamos que los niños y niñas otorgarán un elevado valor a la actividad de estudio; (2) de acuerdo con las principales teorías actuales sobre motivación (Pintrich y Schunk, 2006), los motivos dados por los alumnos para estudiar serán variados y tanto de naturaleza intrínseca como extrínseca; (3) los motivos dados por los escolares para estudiar serán similares en niños y en niñas; (4) siguiendo investigaciones previas (Gottfried, Fleming y Gottfried, 1998), afirmamos que, conforme avancemos en el curso, veremos un aumento de la motivación extrínseca y un descenso de la motivación intrínseca; (5) en concordancia con los estudios sobre el autoconcepto académico (Marsh, Craven y Debus, 1998), esperamos que los alumnos y alumnas de Educación Primaria se considerarán, en su mayoría, como buenos estudiantes; (6) teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas

con alumnos de Educación Primaria (Gottfried, Fleming y Gottfried, 1994; Boggiano y otros, 1992), nuestra sexta hipótesis es que el nivel de motivación de los alumnos para estudiar correlacionará positivamente con su rendimiento académico, especialmente en el caso de la motivación intrínseca; (7) y por último, hipotetizamos que el nivel de motivación de los alumnos correlacionará positivamente con su satisfacción escolar.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 180 alumnos, pertenecientes al 2º, 4º y 6º curso de Educación Primaria, matriculados en centros públicos de la provincia de Pontevedra. De los 180 escolares participantes, 59 formaban parte del 2º curso, 59 del 4º y 62 del 6º curso, correspondiéndose con los porcentajes de: 32,8%, 32,8% y 34,4% respectivamente. El 53,3% eran niños, que supone un total de 96, y el 46,7% niñas, representando 84 de los 180. Los datos comentados se explicitan en la Tabla 1.

La selección de los participantes se realizó de forma no aleatoria escogiendo a aquellos sujetos a los que se tuvo acceso en los diversos centros participantes.

CURSOS						GÉNERO	
2º		4º		6º		niños	niñas
Número	%	número	%	número	%	96	84
59	32,8	59	32,8%	62	34,4%		

Tabla 1. Características y distribución de los participantes.

2.2. Medidas

Las variables incluidas en el presente trabajo fueron medidas a través de dos instrumentos de elaboración propia. El primero, una entrevista-cuestionario sobre las variables de motivación implicadas en la actividad académica de los escolares de Educación Primaria, que cada participante hubo de responder (los de segundo curso en formato de entrevista, y los de cuarto y sexto a modo de cuestionario). El segundo, fue un cuestionario mediante el que los profesores tutores estimaron la calificación media y la motivación

académica general de sus alumnos y alumnas, informándonos además del género y curso de cada uno de ellos.

El lenguaje empleado fue sencillo, con el fin de que el alumnado de segundo curso pudiese responder sin dificultad a las preguntas planteadas.

La entrevista-cuestionario estaba compuesta por 62 preguntas abiertas y cerradas, de las que sólo una parte son analizadas en el presente trabajo, las correspondientes al valor subjetivo del estudio, a los motivos para estudiar, a la autopercepción como estudiante y a la satisfacción con la marcha académica propia, todas ellas recogidas en la Tabla 2.

Valor subjetivo del estudio

1. Ser un buen estudiante para ti es. Debían calificar esta cuestión desde muy importante (5) hasta nada importante (1), con las posibles puntuaciones y valoraciones intermedias, que se corresponderían con los valores numéricos de: 2, 3 ó 4.
2. Estudiar tiene. El estudiante ha de marcar una de las siguiente opciones: muchas ventajas (5), bastantes ventajas (4), ni ventajas ni desventajas (3), bastantes desventajas (2) o muchas desventajas (1).
3. Lo mejor de estudiar es... (¿Qué ventajas le ves a estudiar?) en este caso los escolares debían contestar libremente las ventajas que según su consideración se derivan del estudio.
4. Lo peor de estudiar es... (¿Qué desventajas tiene para ti estudiar?) Como en la pregunta anterior debían indicar las desventajas de la actividad de estudiar.

Motivos para estudiar

5. A la pregunta ¿Por qué estudias?, se proponen los ocho motivos siguientes:
(a) yo estudio porque es mi obligación, (b) estudio para que no me riñan ni castiguen, (c) yo no sé por qué hay que estudiar, (d) estudio porque es útil para el futuro, (e) estudio porque me gusta aprender cosas nuevas, (f) estudio porque me lo paso bien haciéndolo, (g) si dependiera de mi no estudiaría ni asistiría a clase, (h) estudio para tener un buen trabajo cuando sea mayor. los estudiantes puntúan cada motivo en una escala de tres puntos: (3) siempre pienso así, (2) a veces pienso así y (1) nunca pienso así.

Autopercepción como estudiante

6. ¿Te consideras un buen estudiante? ¿Por qué?

satisfacción académica

7. ¿Qué tal te va en el cole? ¿Estás contento/a o descontento/a con tu trabajo? Los estudiantes graduaron la respuesta en cinco niveles: (5) muy contento/a, (4) bastante contento/a, (3) ni contento/a, ni descontento/a, (2) bastante descontento/a, (1) muy descontento/a.

Tabla 2. Preguntas para la evaluación de las variables relacionadas con la actividad de estudiar y la satisfacción académica.

El segundo grupo de variables medidas, son las relativas al rendimiento (calificaciones globales) y motivación general estimados por el profesor tutor. En el caso de la motivación general estimada, fue puntuada en una escala de cinco puntos desde *muy alta* (5) hasta *muy baja* (1); mientras que el *rendimiento estimado* fue calificado por los tutores desde 1 hasta 10 puntos. En cuanto a las variables sociodemográficas se tomó el género (niño, niña) y el curso, 2º, 4º y 6º de Educación Primaria.

2.3. Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios tuvo lugar en el tercer trimestre del año académico 2006-2007.

Los estudiantes de 2º curso hicieron la prueba de manera individual, en dos sesiones de aproximadamente una hora. Al alumnado de 4º y 6º curso les ocupó un total de dos sesiones de 45 minutos, realizando la prueba en grupo. No se marcó un tiempo de antemano para responder a los cuestionarios.

En cuanto al personal que colaboró en la aplicación de dichas pruebas, se contó con miembros del equipo investigador, profesores tutores y orientadores de los propios colegios.

2.4. Análisis de datos

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas teniendo en cuenta las

orientaciones teóricas relacionadas con las temáticas tratadas. En las preguntas cerradas se tomaron directamente las respuestas dadas por los escolares.

Se emplearon cuatro tipos de análisis de los datos. En primer lugar el análisis de frecuencias para todas las variables cualitativas categorizadas. En segundo lugar se obtuvieron coeficientes de asociación entre variables nominales, recurriéndose al Coeficiente Phi cuando las variables eran dicotómicas, y al Coeficiente de Contingencia de Pearson cuando no lo eran. En tercer lugar se realizaron análisis de varianza para las comparaciones entre grupos y, finalmente, coeficientes de correlación de Pearson para las variables medidas en una escala de intervalo.

Se utilizó el paquete estadístico SPSS 16.0. para el análisis de todos los datos recogidos.

3. RESULTADOS

Para comenzar se exponen los resultados descriptivos correspondientes al *valor subjetivo del estudio* para los escolares, que comprende las ventajas y desventajas de estudiar, y la importancia atribuida por los niños y niñas al rol de buen estudiante. En segundo lugar se presentan los *motivos* o razones elegidas por los estudiantes para realizar este tipo de actividad académica. A continuación aparecen los resultados relativos a la *autopercepción como estudiante*.

Finalmente, se muestran los resultados de las correlaciones entre motivos para estudiar e importancia de ser buen estudiante y *rendimiento, motivación y satisfacción académicos*.

3.1. Valor subjetivo del estudio

En cuanto al primer factor estudiado del valor subjetivo, la *importancia de ser un buen estudiante*, un 81,8 por ciento de los participantes (144 estudiantes), considera muy importante ser un buen estudiante, mientras un 12,5 por ciento (22 estudiantes) lo considera también con un elevado grado de importancia. Tan solo un 5,6 por ciento (10 escolares) le atribuyen una importancia media o baja.

Cuando evaluamos el valor subjetivo del estudio preguntando a los sujetos por las ventajas/desventajas que entraña esta actividad, vemos que más del 90% de los estudiantes indican que estudiar tiene “muchas o bastantes ventajas”, siendo un porcentaje mucho menor (frecuencia = 12, porcentaje = 6,9), el que elige una respuesta neutra, “ni ventajas ni desventajas”, y sólo 2 estudiantes (1,1%) los que indican que tiene “bastantes desventajas”, no habiendo ninguno que indique que tiene “muchas desventajas”.

En la Tabla 3 podemos ver cuáles son las ventajas del estudio consideradas por los alumnos. Más de la mitad (52,2%) afirman que *aprender* es una ventaja de estudiar, mientras *tener un futuro mejor* y *realizar actividades enriquecedoras* también son mencionadas como ventajas por un número importante de alumnos (18,8% y 16,5%, respectivamente). En lo que se refiere a las actividades enriquecedoras son sensiblemente más mencionadas por los niños y niñas de 2º curso que por los de 4º y 6º (CC = 0,402, p < 0,001).

Lo mejor de estudiar	Frecuencia	Porcentaje
Aprender	90	52,9
Tener un futuro mejor	32	18,8
Realizar actividades enriquecedoras	28	16,5
Obtener buenos resultados académicos	21	12,4
Diversión / entretenimiento	13	7,6
Actitud positiva hacia el estudio	11	6,5
Aspectos positivos del estudio (mejora de destrezas)	10	5,9
Relacionarse con compañeros/as	5	2,9
Satisfacer a otras personas	4	2,4
Respuestas variadas	4	2,4
No sé	2	1,2

* n = 180; valores válidos = 175

⁽¹⁾ Las ventajas de estudiar provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

Tabla 3. Ventajas de estudiar

Entre los aspectos negativos de la actividad del estudio, representados por las desventajas de estudiar, vemos como en la Tabla 4 destacan por el número de estudiantes que las proponen, *el aburrimiento* (frecuencia = 23, porcentaje = 16,1) y *el perder el tiempo* (frecuencia = 20, porcentaje = 14,0); en ambos casos los estudiantes de 6º manifiestan esta

opinión con mayor frecuencia que los de 4°, siendo muy escasa entre los de 2°, (CC = 0,204, $p < 0,05$; CC = 0,355, $p < 0,001$, respectivamente).

Por el contrario, 35 sujetos, un 24,5%, indican que estudiar no tiene ninguna desventaja, siendo

los de 2° y 4° los que con mayor frecuencia manifiestan esta opinión en comparación con los de 6° (CC = 0,287, $p < 0,01$).

Lo peor de estudiar	Frecuencia*	Porcentaje
Ninguna	35	24,5
Aburrimiento	23	16,1
Perder el tiempo	20	14,0
Actividades escolares no deseadas (deberes, exámenes)	16	11,2
Circunstancias que dificultan el estudio	15	10,5
Dificultad para estudiar por falta de destrezas o esfuerzo	13	9,1
Actitud negativa hacia el estudio	11	7,7
Privación de diversión / entretenimiento	6	4,2
Cansancio	6	4,2
Varios	6	4,2
No sé	5	3,5
Obtener resultados académicos negativos	4	2,8

* n = 180; valores válidos = 143.

⁽¹⁾ Las desventajas de estudiar provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100

Tabla 4. Desventajas de estudiar

A excepción de las ya mencionadas, en ninguna otra de las variables relacionadas con el *valor subjetivo del estudio* se han encontrado diferencias significativas en función de las variables sexo o curso.

3.2. Motivos para estudiar

Cuando se pide a los estudiantes que valoren las *razones* por las que piensan que estudian, eligen cuatro como las más frecuentes: *tener un buen trabajo cuando sea mayor* (n = 176, Media = 2,81), *es útil para el futuro* (n = 170, Media = 2,71), *me gusta aprender cosas nuevas* (n = 171, Media = 2,68), *porque es mi obligación* (n = 174, Media = 2,41). Otras dos razones elegidas

también como importantes son, *porque me lo paso bien haciéndolo* (n = 171, Media = 2,02) y *para que no me riñan ni castiguen* (n = 171, Media = 1,98).

Respecto a las diferencias de *género*, sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en las razones para estudiar: *estudio para que no me riñan ni castiguen* (F = 5,96, $p < 0,05$), y *estudio para tener un buen trabajo cuando sea mayor* (F = 4,29, $p < 0,05$), en ambos casos con una media mayor para los chicos. En las demás razones para estudiar, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre alumnas y alumnos.

Motivos	Media	Siempre pienso así 3		A veces pienso así 2		Nunca pienso así 1	
		Frec.*	Porc.	Frec.*	Porc.	Frec.*	Porc.
Estudio para tener un buen trabajo cuando sea mayor	2,81	150	85,2	18	10,2	8	4,5
Estudio porque es útil para el futuro	2,71	132	77,6	27	15,9	11	6,5
Estudio porque me gusta aprender cosas nuevas	2,68	125	73,1	37	21,6	9	5,3

Yo estudio porque es mi obligación	2,41	91	52,3	64	36,8	19	10,9
Estudio porque me lo paso bien haciéndolo	2,02	59	34,5	56	32,7	56	32,7
Estudio para que no me riñan ni castiguen	1,98	62	36,3	44	25,7	65	38,0
Yo no sé por qué hay que estudiar	1,50	23	13,5	40	23,4	108	63,2
Si dependiera de mi no estudiaría ni asistiría a clase	1,44	18	10,8	39	23,4	110	65,9

* n = 180; valores válidos = varían en cada pregunta dependiendo del número de sujetos que la responden

Tabla 5. Razones para estudiar

Al comparar las razones para estudiar en función de la variable curso sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas en las razones: *para aprender cosas nuevas* ($F = 8,83$, $p < 0,01$), y *porque me lo paso bien* ($F = 15,15$, $p < 0,01$). La media en estas variables disminuye al aumentar el curso. Tras comprobar mediante la Prueba de Levene la homogeneidad de las varianzas entre los tres cursos para la variable *porque me lo paso bien estudiando*, se aplicó la prueba post hoc de Scheffé, que nos indica diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de segundo con los de cuarto (I-J =

0,571, $p < 0,05$), y con los de sexto (I-J = 0,752, $p < 0,001$). En el caso de la variable *para aprender cosas nuevas*, al no poder asumir según la prueba de Levene la igualdad de las varianzas entre los tres cursos, empleamos la prueba de Tamhane, según la cual se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de segundo con los de cuarto (I-J = 0,320, $p < 0,05$), y con los de sexto (I-J = 0,410, $p < 0,001$). Para estas variables no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de cuarto y sexto.

Motivación	Curso	Media	N	DT	F	Sig.
Para aprender cosas nuevas	2°	2,93	55	0,26	8,83**	,000
	4°	2,61	56	0,59		
	6°	2,52	60	0,68		
Me lo paso bien estudiando	2°	2,46	56	0,74	15,15**	,000
	4°	1,89	56	0,82		
	6°	1,71	59	0,72		

Tabla 6. Análisis de varianza para el curso académico y motivos para el estudio

3.3. Autopercepción como estudiante

Entre los alumnos que se consideran buenos estudiantes, el motivo más frecuente por el que se consideran así es el *obtener resultados positivos* (41 estudiantes, 23,9%), seguido de el *esfuerzo/trabajo personal* (33, 18,8%), siendo los alumnos de 2° y 4° curso los que más aluden a esta razón, en comparación con los de 6° (CC

= 0,188, $p < 0,050$). Entre los alumnos y alumnas que se consideran malos estudiantes, los motivos dados con más frecuencia son la *falta de motivación* y la *falta de esfuerzo*, ambos con una frecuencia de 15 alumnos (8,5%). Los restantes coeficientes de asociación de estas variables con las variables sexo y curso no son estadísticamente significativos.

Me considero un buen estudiante			No me considero un buen estudiante/ soy un estudiante regular		
Motivo	Frecuencia*	Porcentaje e	Motivo	Frecuencia*	Porcentaje e
Resultados positivos: aprender, buenas notas, tareas bien hechas	42	23,9	Falta de motivación	15	8,5
Al esfuerzo / trabajo personal (persistencia / práctica)	33	18,8	Falta de esfuerzo y trabajo personal	15	8,5

Sí, sin motivos/opiniones externas	24	13,6	Sin motivos	11	6,3
Porque estudio	20	11,4	Resultados negativos	6	3,4
Por la concentración / atención	15	8,5	Varios	4	2,3
Capacidad y cualidades personales positivas (personalidad)	6	3,4			
Varios	4	2,3			
Motivación Personal	3	1,7			

* n = 180; valores válidos = 176

(1) Las razones para considerarse un buen o mal estudiante provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

Tabla 7. Razones para considerarse un buen o mal estudiante

3.4. Motivación para el estudio, motivación general, rendimiento y satisfacción académica

A continuación se presentan los resultados correspondientes a las correlaciones obtenidas entre las variables relacionadas con la actividad de estudiar y las variables: *motivación general* estimada por el tutor, *nota* estimada por el tutor (*rendimiento académico*), y *satisfacción con la marcha académica* expresada por los alumnos.

Como se puede observar en la Tabla 8, no existen correlaciones significativas entre la *motivación general estimada por el tutor* y ninguna de las variables relacionadas con la actividad de estudiar. No ocurre lo mismo con la *nota estimada por el tutor*, que además de correlacionar altamente con la *motivación estimada* ($r = 0,65, p < 0,01$), también correlaciona negativa y significativamente con la razón para estudiar *no sé por qué hay que estudiar* ($r = -0,16, p < 0,05$), y positivamente con

importancia de ser un buen estudiante ($r = 0,15, p < 0,05$).

Por el contrario, sí aparecen correlaciones positivas y significativas entre el *nivel de satisfacción del alumno* y las variables relacionadas con el estudiar: *para aprender cosas nuevas* ($r = 0,42, p < 0,01$), *porque me los paso bien estudiando* ($r = 0,40, p < 0,01$), y *para tener un buen trabajo cuando sea mayor* ($r = 0,17, p < 0,05$). También se observan correlaciones negativas y significantes entre *nivel de satisfacción* y *si dependiera de mi no estudiaría* ($r = -0,25, p < 0,01$), *no sé por qué hay que estudiar* ($r = -0,18, p < 0,05$), y con *estudio para que no me castiguen* ($r = -0,20, p < 0,01$). Finalmente, el *nivel de satisfacción* también correlaciona positiva y significativamente con la *motivación estimada* por el profesor ($r = 0,24, p < 0,01$).

	OBLI	CAST	NOSE	UTIL	APRE	LPBI	NOES	TRAB	IMPO	NEST	MEST	SATI
OBLI	1											
CAST	,07	1										
NOSE	-,02	,17*	1									
UTIL	,05	-,05	-,24**	1								
APRE	,20*	-,21**	-,15*	,19*	1							
LPBI	,12	-,08	,07	,04	,54**	1						
NOES	-,11	,21**	,39**	-,08	-,35**	-,23**	1					
TRAB	,11	-,12	-,08	,36**	,31**	,21**	-,22**	1				
IMPO	,16*	-,00	-,13	,09	,20**	,21**	,07	,11	1			
NEST	-,08	-,10	-,16*	,11	,01	-,04	-,03	,00	,15*	1		
MEST	-,04	-,09	-,12	,04	,09	,09	-,05	,05	,13	,65**	1	
SATI	,08	-,20**	-,18*	,06	,42**	,40**	-,25**	,17*	,01	,14	,24**	1

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral)

** . La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral)

OBLI = Estudio porque es mi obligación

CAST = Estudio para que no me riñan ni castiguen
NOSE = Yo no sé por qué hay que estudiar
UTIL = Estudio porque es útil para el futuro
APRE = Estudio para aprender cosas nuevas
LPBI = Estudio porque me lo paso bien haciéndolo
NOES = Si dependiera de mi no estudiaría ni asistiría a clase

TRAB = Estudio para tener un buen trabajo cuando sea mayor
IMPO = Importancia de ser un buen estudiante para el alumno
NEST = Nota estimada por el profesor
MEST = Motivación estimada por el profesor
SATI = Nivel de satisfacción del alumno

Tabla 8. Correlaciones entre las variables relacionadas con el estudiar y la nota estimada, motivación estimada y nivel de satisfacción.

Por último, cuando se compara a los estudiantes en función de su *nivel de rendimiento* alto, medio y bajo, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos para ninguna de las variables relacionadas con el estudiar comparadas: *ventajas/desventajas* de estudiar, *razones* para estudiar, *autopercepción como estudiante e importancia de ser buen estudiante*.

4. DISCUSIÓN

Para sintetizar en una frase los resultados del estudio, podemos decir que nuestras hipótesis iniciales han sido en su mayoría respaldadas por los datos, aunque hemos encontrado algunos resultados inesperados. Veamos a continuación la discusión de los diferentes aspectos de los resultados del estudio.

4.1. Valor subjetivo del estudio

Como se planteó en la primera hipótesis, los alumnos conceden al estudio un gran valor subjetivo. Por una parte, los alumnos y alumnas consideran, en su mayoría, que ser un buen estudiante es importante. Además, son conscientes de las ventajas que les reporta el estudio. Entre estas ventajas, destacan principalmente su valor extrínseco, como el *aprendizaje* que se deriva del estudio, además de su *utilidad para el futuro* académico y personal, así como la posibilidad de *obtener buenos resultados académicos*. Cuando son preguntados por las desventajas de estudiar, casi una cuarta parte de los escolares encuestados responden que no tiene desventajas, mientras que alrededor de un tercio afirman que se *aburren* o lo consideran una *pérdida de tiempo*. De acuerdo con el modelo de Wigfield y Eccles (2000), estos resultados muestran que la actividad de estudio tiene un alto valor subjetivo para los alumnos, lo que podría favorecer el aprendizaje activo (Pintrich y De Groot, 1990) y un mayor

esfuerzo y perseverancia en la propia actividad de estudiar (Rowe, 1991).

4.2. Motivos para estudiar

Los datos previos se corroboran cuando se pide a los sujetos que indiquen la frecuencia con que piensan en ciertas razones para implicarse en el estudio, siendo las que obtienen mayor puntuación: estudio para *tener un buen trabajo* cuando sea mayor, estudio porque *es útil para el futuro* y estudio porque me gusta *aprender cosas nuevas*.

Estos resultados parecen indicar que desde la Educación Primaria hay una parte importante de estudiantes que se proyectan hacia *objetivos futuros*, al tiempo que el *aprender* y el *obtener buenos resultados* académicos, emergen como los motivos-meta a corto y medio plazo que animan y mantienen a los escolares de estas edades implicados en la actividad de estudiar. Este resultado puede encuadrarse en la propuesta de Das, Kar y Parrila (1998) sobre la planificación cognitiva, en la que los individuos se proponen metas vitales (a largo plazo), cotidianas (a medio plazo) y metas delimitadas por la tarea (a corto plazo); al tiempo que nos indica que las motivaciones predominantes entre los escolares son de carácter extrínseco, (estudio como medio para alcanzar un fin externo a la propia actividad) y son reducidos los motivos intrínsecos que también estaban previstos en nuestra segunda hipótesis.

Con relación a las diferencias de género, sólo podemos concluir que los niños dicen que estudian para que *no les riñan o castiguen*, o para *conseguir un buen trabajo* cuando sean mayores, con más frecuencia que las niñas. Este dato rebatiría en parte nuestra tercera hipótesis, al indicar que hay algunas razones para estudiar más características de los niños que de las niñas.

Algo parecido ocurre cuando se compara a los sujetos por curso, siendo los escolares de segundo, en comparación con los de cuarto y sexto,

los que muestran un mayor acuerdo con las razones para estudiar: para *aprender cosas nuevas* y porque *me lo paso bien* estudiando. Probablemente, la percepción más positiva de estas dos razones por parte de los alumnos de segundo, se deba a que todavía no perciben el estudiar como algo que requiere un coste de tiempo y esfuerzo añadido a la actividad escolar cotidiana. En este caso, nuestra cuarta hipótesis también queda parcialmente rebatida, al observarse estas diferencias entre cursos. Estos resultados confirman los hallazgos de estudios anteriores, que apuntan a un desplazamiento gradual desde la motivación intrínseca hacia la motivación extrínseca a lo largo de Primaria y Secundaria (González, 2005) o, sencillamente, un descenso del nivel de motivación (Gálvez, 2006).

4.3. Autopercepción como estudiante

En lo que se refiere a la *autopercepción como estudiante*, los alumnos y alumnas participantes se consideran en su mayoría buenos estudiantes, como esperábamos en nuestra quinta hipótesis, aunque alrededor de un tercio manifiestan que se ven como tales. Entre los primeros, los rasgos o razones por las que se consideran buenos son: porque obtienen resultados positivos (aprender, sacar buenas notas, hacer bien las tareas), porque se esfuerzan, porque los demás se lo reconocen, y porque estudian y se concentran. En contraposición, los escolares que se perciben como estudiantes malos o regulares, lo achacan fundamentalmente a la baja motivación y a la falta de esfuerzo.

Estos datos indican que tanto los buenos como los malos estudiantes atribuyen al *esfuerzo* o a la falta de él, un papel central en su autoconcepto como estudiante. Dado que este factor es modificable, quizás los alumnos con dificultades para estudiar pudiesen compensarlas asumiendo e incorporando en su estudio cotidiano un plus de esfuerzo, para lo que es muy importante motivarles, o sea, conducirles a entender el estudio como algo esencial, útil o necesario para su trayectoria personal, académica y social. Esta intervención compensatoria se hace más urgente, si tenemos en cuenta que más del noventa por ciento de los participantes en este estudio atribuyen una elevada importancia al ser un buen estudiante, lo que para los escolares que no se consideran como tales, acrecienta su percepción de fracaso académico.

4.4. Motivación para el estudio, motivación general, rendimiento y satisfacción académica

Para finalizar, respecto a las relaciones entre motivación para el estudio y otras variables académicas destacan las siguientes conclusiones. En primer lugar, los tutores parecen atribuir una alta *motivación general* a los alumnos y alumnas con un buen *rendimiento académico* y una baja motivación a los de bajo rendimiento. Sin embargo, el que no se hayan obtenido correlaciones significativas entre *motivación general* estimada por el tutor y ninguna de las variables cuantitativas relacionadas con el *estudiar*, puede indicar la independencia entre la percepción que los docentes tienen de la motivación de sus alumnos, y las creencias y motivaciones que los alumnos manifiestan acerca de la actividad de estudiar. O en otras palabras, tanto los alumnos con baja, como los de alta motivación general desde la perspectiva de sus tutores, manifestarían razones para estudiar o darían una importancia al estudiar y ser buen estudiante similares. Si esto es así, quizás los profesores pudiesen aprovechar la potencial motivación para el estudio de los alumnos y alumnas que ellos consideran poco motivados a nivel general.

Algo parecido ocurre con el *rendimiento académico* estimado por los tutores, el cual parece ser independiente de si los alumnos consideran o no el estudiar como ventajoso, o de las razones que esgrimen para implicarse en esta actividad. Los resultados correlacionales indican que tanto los escolares que obtienen buenas notas como los que no, consideran importante estudiar y tienen razones similares para hacerlo. De hecho, cuando se compara a los estudiantes en función de su nivel de rendimiento (alto, medio y bajo), no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos para ninguna de las variables relacionadas con el estudiar comparadas: *ventajas/desventajas* de estudiar, *razones* para estudiar, *autopercepción como estudiante* e *importancia de ser buen estudiante*. La única excepción encontrada es a nivel correlacional, ya que a medida que los escolares obtienen notas más altas, parecen dar mayor importancia al ser un buen estudiante.

En contraposición con las conclusiones previas, algunas de las razones por las que los alumnos y alumnas de Primaria dicen que estudian sí aparecen relacionadas con *la satisfacción* de los escolares con su *marcha académica*. En concreto, a

medida que los alumnos están más satisfechos con su marcha académica señalan como razones para estudiar el *aprender cosas nuevas* y el *pasárselo bien estudiando*. Por el contrario, a medida que están más insatisfechos con su marcha académica, indican con mayor frecuencia que *si dependiera de ellos no estudiarían*, que *estudian para que no les castiguen* y que *no saben por qué hay que estudiar*. Vemos, pues, cómo los escolares más satisfechos con su marcha académica son aquellos que manifiestan niveles más elevados de motivación intrínseca para el estudio, mientras que los menos satisfechos manifiestan una muy baja motivación o una motivación extrínseca respecto a esta actividad.

Los datos previos nos obligan a rechazar nuestra sexta hipótesis, ya que la motivación para el estudio parece ser independiente del rendimiento académico, contrariamente a lo encontrado por otros autores (Boggiano y otros, 1992; Gottfried y otros, 1994) quienes indican una correlación positiva entre la motivación intrínseca y el rendimiento en Educación Primaria. Sí quedó confirmada, por el contrario, nuestra última hipótesis, ya que importantes motivos para estudiar aparecen asociados a la satisfacción de los escolares con su marcha académica.

Las conclusiones expuestas hay que tomarlas con la precaución que corresponde a unos datos provenientes de un cuestionario no estandarizado. Sería necesario complementar los datos obtenidos con otras herramientas que nos permitan comprobar que lo que dicen los alumnos son actitudes interiorizadas que determinan su conducta. Aún así, consideramos que los resultados de este estudio, tomados en su conjunto, tienen una gran importancia, ya que indican que los escolares de Educación Primaria conceden un gran valor al estudio y están altamente motivados para realizar esta actividad, lo que supone un magnífico punto de partida para desarrollar hábitos de estudio adaptables a cada momento, situación e individuo, con el fin de conducirles progresivamente hacia un aprendizaje autorregulado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Boggiano, A.K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J. y Katz, P. (1992). Helplessness deficits in students: the role of motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 271-296.
- Cuenca, F. (2000). *Cómo motivar y enseñar a aprender en Educación Primaria: método, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona: CissPraxis.
- Das, J.P., Kar, B.C. y Parrila, R.K. (1998). *Planificación Cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Gálvez, A.M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2 (6), 87-101.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., Núñez-Pérez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61
- González-Cabanach, R., Valle-Arias, A., Rodríguez-Martínez, S. y Piñeiro-Agüín, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez-Pérez, L. Álvarez-Pérez y E. Soler-Vázquez (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. y Gottfried, A.W. (1994). Role of parental motivational practices in children’s academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 104-113.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. y Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children’s academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development*, 69 (5), 1448-1460.
- Marsh, H., Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366-380.
- Marsh, H., Craven, R. y Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children’s self-concepts: a multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69 (4), 1030-1053.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120

- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Rowe, K. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes toward reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.