

# *Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio*

Tainá Rossi; Aline Trevisol; Daniela dos Santos-Nunes;  
Naiana Dapieve-Patias; Jean Von Hohendorff

How to cite this article:

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. doi: <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>

*Recibido, febrero 13/2019; Concepto de evaluación, junio 15/2019; Aceptado, julio 18/2019*

## **Tainá Rossi\***

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4131-4247>

## **Aline Trevisol**

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7721-5144>

## **Daniela dos Santos-Nunes**

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0469>

## **Naiana Dapieve-Patias**

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9285-9602>

## **Jean Von Hohendorff**

IMED, Rio Grande del Sur, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7414-5312>

## Resumo

A autoeficácia diz respeito às crenças que cada indivíduo tem sobre suas capacidades de desempenho. Já a motivação para aprender é considerada um construto importante que estimula o indivíduo a realizar suas tarefas. Neste estudo, objetivou-se verificar a correlação entre autoeficácia e motivação intrínseca e extrínseca em adolescentes, investigando possíveis diferenças nas médias por gênero e faixas etárias distintas — adolescentes mais novos (de 14 a 16 anos) e mais velhos (de 17 a 19 anos). Participaram do estudo 296 adolescentes de 14 a 19 anos ( $M = 16.03$ ;  $DP = 0.96$ ), 57 % do gênero feminino, estudantes de Ensino Médio de escolas públicas (66 %) e privadas (34 %). Foram utilizadas uma ficha de dados sociodemográficos, a Escala de Autoeficácia Geral Percebida e a Escala de Motivação para Aprender. Análises descritivas, correlação de Pearson e teste  $t$  de Student para amostras independentes foram realizados. Houve correlação positiva entre autoeficácia e motivação intrínseca, e correlação negativa entre autoeficácia e motivação extrínseca, sendo que as meninas apresentaram médias mais altas na motivação intrínseca e os meninos médias mais altas na motivação extrínseca. Os adolescentes do gênero masculino obtiveram maiores médias de autoeficácia quando comparados com as meninas, e não houve diferença estatisticamente significativa quanto às faixas etárias dos adolescentes. Portanto, estabelecer estratégias nas escolas é fundamental, uma vez que a autoeficácia e a motivação podem interferir no processo de aprendizagem dos adolescentes.

*Palavras-chave:* autoeficácia; adolescentes; Ensino Médio; motivação intrínseca; motivação extrínseca.

\* Naiana Dapieve Patias, Avenida Roraima, 1000, Prédio 74B, Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), CEP: 97105-900, Santa Maria-RS, Brasil. Telefone: (55 55) 3220-9231. [naiana.patias@ufsm.br](mailto:naiana.patias@ufsm.br)

## *Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media*

### Resumen

La autoeficacia se refiere a las creencias que cada individuo tiene acerca de sus propias capacidades para ejecutar una tarea, mientras que la motivación para aprender se considera un constructo de notoria importancia debido a que estimula al individuo a realizar sus tareas. Teniendo en cuenta estos dos conceptos, el objetivo de este estudio fue identificar la correlación entre la autoeficacia y la motivación intrínseca y extrínseca en adolescentes por medio de un análisis de las posibles diferencias en las medias por género y por franjas etarias —adolescentes de 14 a 16 años y de 17 a 19 años—. En total, participaron 296 adolescentes de 14 a 19 años ( $M = 16.03$ ;  $DE = .96$ ) —57 % de género femenino—, estudiantes de educación media de escuelas públicas (66 %) y privadas (34 %). Específicamente, se utilizó una ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP) y la Escala de Motivación para Aprender (EMA-EM), instrumentos con los que se realizó un análisis de correlación de Pearson y el test t de Student para muestras independientes. Como resultados, se observó una correlación positiva entre la autoeficacia y la motivación intrínseca, una correlación negativa entre la autoeficacia y la motivación extrínseca, medias más altas para la motivación intrínseca en las mujeres y para la motivación extrínseca en los hombres, y medias más altas en autoeficacia en los hombres. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las franjas etarias. Con esto, resulta fundamental establecer estrategias para las escuelas que tengan en cuenta que la autoeficacia y la motivación pueden interferir en el proceso de aprendizaje de los adolescentes.

*Palabras clave:* autoeficacia, adolescentes, educación media, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

## *Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers*

### Abstract

Self-efficacy is the belief each one has about their performance abilities. Motivation to learn is considered an important construct that encourages individuals to perform their tasks. This study aimed to verify the correlation between self-efficacy and intrinsic and extrinsic motivation in teenagers, investigating potential differences related to gender and age - younger (14 to 16 years) and older (17 to 19 years) teenagers. 296 adolescents from 14 to 19 years old ( $M=16.03$ ;  $SD=0.96$ ) participated in the study, 57% female, 66% were students from public schools and 34% from private schools. The instruments used were: a sociodemographic data questionnaire, the Perceived General Self-Efficacy Scale and the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for high school students. Descriptive analyses, Pearson correlation and Student's t-test for independent samples were performed. The results indicated a positive correlation between self-efficacy and intrinsic motivation, and a negative correlation between self-efficacy and extrinsic motivation. Girls showed higher averages in intrinsic motivation and boys higher averages in extrinsic motivation. Male participants achieve higher means of self-efficacy when compared to girls, and there was no statistically significant difference regarding age. The establishing of strategies in schools is important, once self-efficacy and motivation can interfere in the teenagers' learning process.

*Key words:* self-efficacy, teenagers, high school, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

### Introducción

La teoría social cognitiva de Albert Bandura es considerada una teoría tanto de aprendizaje como de motivación, ya que en esta los dos conceptos son entendidos como el resultado de interacciones recíprocas entre factores personales, comportamentales y ambientales. En ella, la autoeficacia es considerada un componente clave de la motivación, pues esta se considera el motor principal de la acción motivada (Cook & Artino Jr., 2016) y hace referencia a las creencias

que cada persona tiene sobre sus propias capacidades de desempeño y sus habilidades para producir algo, siendo una de las habilidades intrapersonales que más influencia tiene sobre el comportamiento humano. Específicamente, las creencias relacionadas con la autoeficacia determinan los sentimientos, los pensamientos, la motivación y el comportamiento de las personas (Bandura, 1978), además de que pueden establecer cuánto esfuerzo requerirá cada individuo y cuánto tiempo se persistirá frente a los obstáculos y las experiencias adversas, de modo que cuanto

mayor sea la autoeficacia percibida, más activos tienden a ser los esfuerzos del individuo (Bandura, 1978; Rodrigues & Barrera, 2007).

Como se ha descrito en la literatura, la expectativa de autoeficacia social se basa en cuatro fuentes de información: (a) las *experiencias personales*, que refieren a las expectativas de eficacia que se han consolidado por medios de logros o fracasos repetidos, en las cuales el impacto de una falla negativa es reducido o aumentado; (b) el *aprendizaje vicario*, que hace referencia a las ideas acerca del desempeño que se constituyen a partir de la observación de las acciones de otras personas, sean estas de éxito o de fracaso; (c) la *persuasión verbal*, que refiere a la tentativa de influenciar el comportamiento humano por medio de la sugestión, lo que puede llevar a un individuo a suponer si puede enfrentarse o no a la situación; y, finalmente, (d) los *estados fisiológicos*, que son causados por la ansiedad, el estrés o el miedo, y pueden llevar al individuo a juzgarse como alguien con escasas capacidades (Bandura, 1978; Bandura, 1994; Bzuneck, 2009; Nunes, 2008; Rodrigues & Barrera, 2007). También se ha encontrado que la autoeficacia puede influir sobre la motivación para aprender, así como también puede afectar las estrategias y métodos de aprendizaje (Bzuneck, 2009).

Asimismo, se ha encontrado que la autoeficacia comienza a construirse en la infancia, y principalmente en la escuela, el lugar en el cual se adquieren conocimientos y habilidades, además de que se facilita que los niños dominen gradualmente sus competencias cognitivas (Bandura, 1994; Bong & Skaalvik, 2003); por tanto, resulta fundamental la promoción de herramientas que permitan la adquisición de habilidades en la infancia, y que estas favorezcan el desarrollo de creencias positivas relacionadas con las propias capacidades para realizar diversas actividades en esta etapa del ciclo vital (Medeiros, Loureiro, Linhares & Maturano, 2003).

Por otra parte, la adolescencia es un periodo durante el cual ocurre una variedad de cambios tanto físicos como psicológicos y sociales, sin embargo, en el contexto educativo se le ha dado un mayor énfasis a los problemas y se ha dejado de lado la importancia de fomentar competencias y valores, que también deberían ser promovidos en esta etapa (Cerqueira-Santos, Mello Filho & Koller, 2014; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2010). Al respecto, se ha encontrado que potenciar habilidades positivas y saludables durante la adolescencia puede fomentar el desarrollo y el buen funcionamiento al inicio de la edad adulta, sobre todo si se tiene en cuenta que la autoeficacia positiva está asociada con buenas competencias académicas y con la reducción de problemas emocionales y comportamentales,

lo que podría fomentar un desarrollo saludable (Franco & Rodrigues, 2018; Oliva et al., 2010).

En algunos estudios, individuos con diferentes creencias con respecto a su autoeficacia demostraron diversos niveles de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, factores que contribuyen en la autopercepción de mejores desempeños y permiten alcanzar los resultados deseados (Bong & Skaalvik, 2003).

Específicamente, se ha encontrado que la autoeficacia puede variar según el género y la franja etaria de los individuos (Bacchini & Magliulo, 2003; Baptista, Alves & Santos, 2008; Lopes & Teixeira, 2012; Martins, Coimbra, Fontaine & Barrera, 2018; Matias et al., 2009; Mendes, Nascimento & Costa-Lobo, 2017; da Silva, Beltrame, Viana, Capistrano & Oliveira, 2014). Por ejemplo, en una investigación realizada por Bacchini y Magliulo (2003) con 675 adolescentes con edades entre los 13 y los 19 años se evidenció que los hombres presentaban mayor autoeficacia que las mujeres, probablemente, según estos autores, porque las adolescentes, independientemente de la edad, sienten las emociones de forma más intensa que aquellos de género masculino; esto mismo se evidenció en estudios brasileños donde se obtuvieron niveles más altos de autoeficacia general percibida en los adolescentes hombres que en las mujeres de la misma franja etaria (Lopes & Teixeira, 2012; Matias et al., 2009; da Silva et al., 2014). Sin embargo, en estudios como el de Baptista et al. (2008), en el que participaron 403 estudiantes universitarios con edades entre los 17 y los 64 años, no se identificaron diferencias en cuanto al género en las medidas de autoeficacia general; igual que en el estudio que analizó las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP) para adolescentes (Sbicigo, Teixeira, Dias & Dell'Aglio, 2012).

En general, los resultados encontrados en la literatura sugieren que no hay acuerdo con respecto a la relación entre el género y la autoeficacia, situación que puede estar relacionada con las diferencias en los instrumentos utilizados o con la diversidad de contextos en los que se realizaron las investigaciones.

De igual forma, con respecto a las franjas etarias se ha encontrado que no hay diferencias estadísticamente significativas —como en el estudio realizado con estudiantes de escuelas públicas de Lopes y Teixeira (2012), o el de da Silva et al. (2014) con niños de siete a diez años que obtuvieron medias semejantes en autoeficacia—; sin embargo, también se ha encontrado que las creencias positivas con respecto a la autoeficacia podrían contribuir en el proceso de toma de decisiones sobre la elección profesional, y que las creencias negativas frente a la autoeficacia en tareas específicas promueven que los sujetos eviten ciertas actividades al no

sentirse capaces de realizarlas (Bzuneck, 2009; Nunes, 2008), por lo cual los resultados encontrados en la literatura relacionada con las franjas etarias son también divergentes.

Con respecto a la motivación, aunque existen diferentes definiciones y teorías sobre ella, en general esta se entiende como un proceso cuyo énfasis está en el logro de uno o más objetivos, y en el que importa tanto el inicio como la continuidad de la actividad necesaria para que se puedan alcanzar las metas que se hayan establecido (Cook & Artino Jr., 2016). Específicamente, algunas de las teorías contemporáneas más importantes acerca de la motivación para aprender son la Teoría de la Expectativa-Valor, la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría Social-Cognitiva, y la Teoría de Metas de Realización, pero Cook y Artino Jr. (2016) señalan cuatro temas recurrentes entre ellas, a saber, (a) las *creencias sobre la competencia*, es decir, las creencias relacionadas a la pregunta “¿lograré hacer esto?”; (b) el *valor* relacionado a lo que será obtenido con la tarea de aprendizaje, aspecto que abarca preguntas como “¿quiero hacer esto?” o “¿qué cosa (buena o mala) pasaría si hago esto?”; (c) las *atribuciones*, es decir, aquello a lo que se atribuye el resultado logrado, como determinadas causas externas o internas; y (d) las *interacciones sociales-cognitivas*, lo que refiere a las interacciones que ocurren entre un individuo y un contexto social más amplio en el contexto de una acción motivada.

De los aspectos mencionados, es importante señalar que la motivación intrínseca y extrínseca tienen un papel importante, ya que la *motivación intrínseca* conduce a las personas a la acción para satisfacer su curiosidad o deseo de dominar un contenido o actividad, donde ese encontrarían ejemplos como el placer de estudiar, de encontrarse con los compañeros de clase y de compartir experiencias; mientras que la *motivación extrínseca* se entiende como direccionada por valores sociales, como lo serían las excusas de los estudiantes para realizar una tarea, pues pueden expresarse para recibir recompensas o por miedo al castigo o a la evaluación (Cook & Artino Jr., 2016; Ribeiro, Prasniski, Gallon & Santos, 2016), situaciones fácilmente evidenciadas en el contexto escolar.

Ahora bien, tomando en consideración la importancia de los constructos de autoeficacia y de motivación para aprender, la presente investigación tuvo como objetivo confirmar la posible correlación entre la autoeficacia general percibida y la motivación tanto intrínseca como extrínseca, así como identificar la existencia de diferencias en las medias entre adolescentes del género masculino y femenino, y en distintas franjas etarias —comparando un grupo de adolescentes de 14 a 16 años con otro de 17 a 19

años—, en estudiantes de educación media de escuelas de Río Grande del Sur, en Brasil.

## Método

Se realizó un estudio de carácter cuantitativo, transversal, correlacional y comparativo (Breakwell, Hammond, Fife-Schaw & Smith, 2010).

### Participantes

Primero, se contactó a escuelas públicas y privadas por medio de las redes de contacto de los investigadores, por lo que se configuró una muestra por conveniencia, no probabilística. En total, participaron 296 estudiantes de educación media de 14 a 19 años ( $M = 16.03$ ;  $DT = .96$ ), 57 % de género femenino, 66 % de escuelas públicas y 34 % de escuelas privadas de tres ciudades ubicadas en el norte del estado de Río Grande del Sur, en Brasil. La mayor parte de los participantes cursaba el segundo año de educación media (48 %), seguidos por los de tercer (29 %) y primer año (23 %). Como criterio de inclusión se tuvo que los adolescentes fueran estudiantes de educación media y que tuvieran una edad máxima de 19 años, mientras que como criterio de exclusión se tuvo que los estudiantes identificados previamente por las profesoras de cada grupo como alumnos de inclusión no harían parte del estudio.

### Instrumentos

*Ficha de datos sociodemográficos.* Se construyó una ficha específicamente para este estudio con preguntas referentes a la información sociodemográfica de los participantes, como, por ejemplo, el género, la edad y su nivel de escolaridad.

*Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP)* (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Se utilizó la versión adaptada y traducida al portugués de Brasil de Sbicigo et al. (2012). Esta escala tiene como objetivo evaluar la percepción de autoeficacia, es decir, la creencia que el individuo tiene acerca de sus capacidades —cognitivas, motivacionales, afectivas y comportamentales— para alcanzar un objetivo, enfrentar una situación o desempeñar una tarea. Específicamente, consiste en un instrumento de autorregistro con 10 ítems formulados en formato tipo Likert de 1 a 4 (1 = “no es verdad” y 4 = “es totalmente verdadero”), con una puntuación total que se obtiene por medio de la suma de los valores de los ítems —sin punto de corte—. Finalmente, el instrumento presentó un alfa de Cronbach de .85 para la escala general en una muestra

con adolescentes de 12 a 18 años de escuelas públicas de Río Grande del Sur (Sbicigo et al., 2012), y en el presente estudio se obtuvo un alfa de .84.

*Escala de Evaluación de la Motivación para Aprender de Alumnos de Educación Media (EMA-EM) (Neves & Boruchovitch, 2007).* Este instrumento cuenta con 34 afirmaciones con respuestas en escala tipo Likert de tres puntos (“nunca”, “a veces” y “siempre”), con el objetivo de evaluar la motivación para aprender en alumnos de educación media, esto por medio de dos factores, *motivación intrínseca* (MI;  $\alpha = .86$ ) y *motivación extrínseca* (ME;  $\alpha = .80$ ), cada uno compuesto por 17 afirmaciones. Para obtener la puntuación general se suman los puntajes de todos los ítems, y para obtener los puntajes individuales de cada motivación se suman los ítems de MI y ME de manera independiente. En el presente estudio, el alfa total de la escala fue de .65, mientras que, por factores, el alfa fue de .76 para la motivación extrínseca y de .85 para la motivación intrínseca.

#### Procedimiento

El presente trabajo hace parte de una investigación más amplia titulada “Lo que motiva al adolescente a aprender y a permanecer en la escuela”, aprobada por el Comité de Ética en Investigación de una Universidad privada, con n.º CAAE 56453116.4.0000.531. Para obtener el consentimiento de las escuelas, se presentó en una reunión previa el objetivo del estudio y la metodología para la recolección de datos; y las escuelas que aceptaron participar firmaron un formato de Consentimiento Institucional. A continuación, se agendaron los días y horarios para invitar a los alumnos a participar, y en el encuentro con los alumnos se explicaron los objetivos del proyecto y la posibilidad de participar de forma voluntaria. Allí, se le entregó a los participantes dos copias del formato de consentimiento libre y esclarecido, una para la firma del adulto responsable del estudiante, y el formato de asentimiento para confirmar la voluntad para participar. Posteriormente, se explicó sobre el anonimato y la confidencialidad de la información, así como sobre la no obligatoriedad de participar, de acuerdo con las resoluciones 466/2012 (Ministerio de Salud de Brasil, 2012) y 510/2016 (Ministerio de Salud de Brasil, 2016).

Finalmente, el equipo de investigación regresó a la escuela para recoger los formatos firmados y para programar la recolección de datos según la disponibilidad de tiempo y de espacio tanto de los alumnos como de la escuela. La recolección de datos se realizó en días y horarios previamente acordados con las directivas y los alumnos, y de

forma colectiva en los salones de clase de las escuelas, con una duración aproximada de 30 minutos.

#### Análisis de datos

Con el objetivo de verificar la normalidad de las variables investigadas, se tuvieron en cuenta los valores de  $p > .05$  para el test de Kolmogorov-Smirnov, y se realizaron los análisis paramétricos considerando la normalidad en la distribución de las puntuaciones para las dos variables.

Se realizaron análisis descriptivos —medias y desviación estándar— y de correlación de Pearson con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22.0. Específicamente, se empleó el análisis de correlación de Pearson con el objetivo de verificar la posible correlación entre la autoeficacia general percibida y la motivación intrínseca y extrínseca para aprender, y, a continuación, se organizó el rango edad en dos franjas etarias, un grupo de adolescentes con edades entre los 14 y los 16 años, y otro con edades entre los 17 y los 19 años, donde se consideró la mediana. Después de computar las variables, se realizó el test  $t$  de Student para muestras independientes para verificar posibles diferencias entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca y extrínseca por franja etaria y género. Por último, se realizó el análisis de tamaño de efecto ( $d$  de Cohen) entre los grupos en los cuales se identificaron diferencias estadísticamente significativas.

## Resultados

Los resultados indicaron una correlación positiva, pero baja, entre la autoeficacia general percibida y la motivación intrínseca ( $r = .25$ ;  $p < .001$ ), y una correlación negativa, también baja, entre la autoeficacia general percibida y la motivación extrínseca ( $r = -.13$ ;  $p = .03$ ). En general, los adolescentes de género masculino obtuvieron medias más altas de autoeficacia que las mujeres, con un tamaño de efecto de  $d = .40$ ; y, con respecto a la edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de adolescentes de 14 a 16 años y el de 17 a 19 años. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Con respecto a la motivación, las mujeres presentaron puntuaciones más altas que los hombres en la motivación intrínseca para aprender, con un tamaño de efecto de  $d = -.39$ , pero los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en motivación extrínseca para aprender, con un tamaño de efecto de  $d = .26$ . No se encontraron diferencias entre las franjas etarias para la motivación para aprender. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 1.

*Comparación de la puntuación total en la Escala de Autoeficacia General Percibida (EAGP) según el género y la franja etaria*

		M	DE	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
Género	Masculino	31.63	4.64	3.403	278	< .01	.40
	Femenino	29.69	4.99				
Franja etaria	14 a 16 años	30.63	5.00	0.569	163	.57	-
	17 a 19 años	30.27	4.77				

Tabla 2.

*Comparación de la motivación intrínseca y extrínseca según el género y la franja etaria*

		M	DE	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
<i>Motivación intrínseca</i>							
Género	Masculino	37.93	5.66	-3.27	292	.001	-.39
	Femenino	40.07	5.45				
Franja etaria	14 a 16 años	39.37	5.74	1.03	292	.30	-
	17 a 19 años	38.62	5.34				
<i>Motivación extrínseca</i>							
Género	Masculino	29.72	4.71	2.18	292	.03	.26
	Femenino	28.51	4.63				
Franja etaria	14 a 16 años	29.13	4.72	0.54	290	.59	-
	17 a 19 años	28.80	4.64				

## Discusión

El objetivo principal de este estudio fue verificar la posible correlación entre la autoeficacia percibida y la motivación para aprender —intrínseca y extrínseca—, así como identificar las diferencias en las medias de los constructos entre los adolescentes de género masculino y de género femenino, al igual que entre diferentes franjas etarias en estudiantes de educación media en escuelas de Río Grande del Sur, en Brasil.

En general, los resultados arrojaron una correlación positiva baja entre la motivación intrínseca y la autoeficacia, así como una correlación negativa baja entre la motivación extrínseca y la autoeficacia. Los resultados también indicaron diferencias por género en la autoeficacia y en la motivación, pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por franja etaria en los constructos investigados. De acuerdo con estos resultados, los adolescentes con puntuaciones más altas en autoeficacia tienden a tener mayores niveles de motivación intrínseca, mientras que adolescentes con baja autoeficacia tienden a tener mayor motivación extrínseca.

Al respecto, la literatura plantea que personas con mayores niveles de autoeficacia suelen estar más motivadas a alcanzar el éxito en sus acciones y asumen los desafíos

de forma positiva, pues sus creencias son más optimistas (Rodrigues & Barrera, 2007), y, en un estudio realizado en el interior del estado de São Paulo con estudiantes de educación básica de escuelas públicas, se encontraron puntuaciones que corroboran lo encontrado en el presente estudio, pues también hubo una asociación negativa entre la autoeficacia y la motivación extrínseca, así como una asociación positiva entre la autoeficacia y la motivación intrínseca (Martinelli & Sassi, 2010). En general, se puede inferir la importancia de la autoeficacia sobre la motivación intrínseca para el aprendizaje, pues esta resulta de gran relevancia para el éxito académico, independientemente de los factores externos que puedan inferir para su ocurrencia.

Por otra parte, con respecto al género, en el presente estudio los hombres mostraron mayores niveles de autoeficacia que las mujeres, resultado que corrobora lo obtenido en investigaciones anteriores (Baptista et al., 2008; Lopes & Teixeira, 2012; Matias et al., 2009). Una posible explicación para esta diferencia puede estar vinculada con los papeles de género, pues tradicionalmente el papel de género atribuido a las niñas y a las mujeres está asociado a la pasividad y a la sumisión (De Souza, Baldwin & Rosa, 2000), mientras que para los niños y los hombres está relacionado con la acción y el control (Minayo, 2005).

Teniendo esto en cuenta, es posible inferir que el papel de género atribuido a cada participante puede influir en la percepción de autoeficacia, pues si las niñas son socializadas para ser pasivas y sumisas, y los niños para ser activos y controladores, se puede suponer que el rol atribuido al género femenino fomenta que las mujeres no se perciban como capaces para realizar algo, mientras que lo atribuido al género masculino promueve que los hombres sí se sientan capaces.

Asimismo, en mujeres se puede presentar la tendencia a atribuir sus logros a la suerte, a las oportunidades o a otras personas (Baptista et al., 2008), además de que parecen estar más vulnerables a algunos problemas psicológicos (Castro, Ponciano & Pinto, 2010), a sentir las emociones más intensamente, y a tener menos optimismo (Bacchini & Magliulo, 2003). Cabe mencionar que un aspecto importante de la adolescencia y que se puede asociar a la autoeficacia, sobre todo en el caso de las mujeres, es la imagen corporal, pues con la aparición de la pubertad y los cambios corporales asociados es posible que haya una mayor probabilidad de insatisfacción con el propio cuerpo (Bacchini & Magliulo, 2003).

Otro de los resultados más relevantes de este estudio fue que las mujeres presentaron mayor motivación intrínseca, y los hombres mayor motivación extrínseca, resultados que coinciden con los arrojados por la investigación de Paiva y Boruchovitch (2010), en el cual las mujeres presentaban índices más bajos de reprobación, así como alta motivación intrínseca, mientras que los hombres presentaban alto índice de reprobación y eran más motivados extrínsecamente. En este sentido, la motivación extrínseca de los hombres se asocia a que ellos consideraban que el bajo desempeño escolar podía ser explicado por la relación negativa establecida con los profesores o por otros aspectos que no hacían referencia a ellos mismos.

De acuerdo con Cook y Artino Jr. (2016), las teorías contemporáneas sobre la motivación indican que el constructo no puede ser totalmente explicado como un fenómeno individual, puesto que este es un proceso que incluye interacciones entre el individuo y su contexto social. Considerando esta asociación entre factores individuales y contextuales, el resultado que indica que mujeres presentan motivación intrínseca más alta en comparación con los hombres, quienes presentan más alta motivación extrínseca, puede ser comprendido si se tiene en cuenta los papeles de género, ya que la dedicación a los estudios y a las actividades de concentración tienden a ser vistas como actividades femeninas y como incentivadas contextualmente, razón que apoyaría lo encontrado para las mujeres.

Por otra parte, según Pereira (2015), una baja motivación para aprender en adolescentes puede estar relacionada con

las dificultades de aprendizaje, ya que, en su estudio con 275 estudiantes de educación básica con dificultades de aprendizaje y 275 estudiantes sin dificultades de aprendizaje, en el que se aplicó un cuestionario sociodemográfico y clínico, un cuestionario de rendimiento escolar y un cuestionario de atribución de competencias y de causas, se encontró que las dificultades de aprendizaje no siempre están relacionadas con los déficits de desempeño, pero sí por la falta de motivación e interés en aprender. Esta falta de motivación e interés puede generar que el estudiante evite actividades en las que pueda ser juzgado o considerado con bajas aptitudes, y no por la baja capacidad del estudiante para aprender. Este aspecto es importante porque demuestra que la motivación se asocia a las creencias sobre el aprendizaje.

Con respecto a la edad, los resultados de este estudio no arrojaron asociaciones significativas para la autoeficacia ni para la motivación en adolescentes, pero esto no es concluyente, pues la literatura señala algunas discrepancias según las franjas etarias y su asociación con la autoeficacia. Por ejemplo, por una parte, para Ortiz y Gándara (2002) sí hay diferencias en la autoeficacia según la edad, pues, con la llegada de la adolescencia —un momento de transformaciones intensas tanto en el cuerpo como en las esferas académica y social—, la autoeficacia tiende a disminuir tanto en hombres como en mujeres; mientras que, por otra parte, para autores como Pansera, Valentini, Souza y Berleze (2016), en un estudio con 142 niños y niñas de 9 a 10 años de educación básica, no se encontraron tales diferencias, y por tanto se afirma que la autoeficacia no ejerce influencia en la motivación.

Podría decirse que la ausencia de diferencias frente a la edad encontrada en este estudio puede estar relacionada a las franjas etarias investigadas —de 14 a 16 años y de 17 a 19 años—, pues, aunque el intervalo entre la edad mínima de una franja y la máxima de la otra sea de cinco años, el límite superior de la primera franja y el inferior de la segunda son bastante cercanos. Por tanto, se considera que tal proximidad pueda haber afectado los resultados relacionados a la edad.

De igual forma, en la muestra de este estudio no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la motivación para aprender, sin embargo, en un estudio realizado por Paiva y Boruchovitch (2010), en el que participaron 120 estudiantes de educación básica con edades entre los ocho y los 14 años —de tercer y quinto grado—, los resultados arrojaron niveles más altos de motivación intrínseca en los niños más pequeños que en los de mayor edad, y que los niños más pequeños tenían una percepción diferenciada de inteligencia. En conclusión, los resultados indican que la correlación con la edad es un

aspecto que requiere de mayor investigación, pues no hay consenso en la literatura.

También, por medio de este estudio es posible concluir que la autoeficacia general percibida y la motivación intrínseca para aprender están asociadas positivamente. Tal resultado es coherente al analizar tanto el concepto de autoeficacia general percibida —referida a las creencias que cada persona tiene sobre sus capacidades de desempeño y de producir algo (Bandura, 1978)— como el de motivación intrínseca —que hace referencia al placer por el estudio, por encontrarse con compañeros y por compartir experiencias (Ribeiro et al., 2016)—, puesto que se podría entender que los dos términos hacen alusión a factores internos, como las creencias y el placer.

En este mismo sentido, se encontró una asociación contraria entre la autoeficacia general percibida y la motivación extrínseca, ya que individuos con baja autoeficacia presentaron niveles más altos de motivación extrínseca —su desempeño está relacionado a variables ambientales y no internas—; resultado coherente al analizar los conceptos de autoeficacia y motivación extrínseca —referida a recompensas o castigos ambientales que surgen como consecuencia de determinados comportamientos—, pues, dado que la autoeficacia —componente intrapersonal del comportamiento— es baja, el individuo guía su comportamiento en función la motivación extrínseca —las recompensas ambientales—. Esta estrategia no sería la más adecuada, ya que los adolescentes tienden a darle poca importancia al placer por el estudio y no siempre obtendrán recompensas o castigos por sus acciones orientadas al estudio.

Por otra parte, los hombres en este estudio presentaron una media más alta en autoeficacia que las mujeres, datos que corroboran estudios anteriores, pues se ha señalado que los hombres se sienten más seguros y capaces en la realización de sus tareas. Estos resultados resaltan la importancia de implementar propuestas de intervención para aumentar la autoeficacia en mujeres que no estén enfocadas únicamente en el individuo, sino que consideren también el contexto y las concepciones sobre los papeles de género que pueden influir en la percepción de autoeficacia del sexo femenino. De este modo, la reflexión y el análisis sobre los papeles de género deben ser parte de la cotidianidad en la escuela.

En resumen, con respecto a la motivación, las mujeres presentaron niveles más altos de motivación intrínseca, y los hombres niveles más altos de motivación extrínseca, diferencias que pueden indicar que las mujeres sienten más placer por estudiar; mientras que, con respecto a la relación entre las franjas etarias y la motivación, no se encontraron diferencias significativas, lo que puede indicar que los alumnos se motivan de manera homogénea en la adolescencia, pero, frente a la falta de consenso en la literatura,

resulta necesario realizar nuevos estudios, preferiblemente que incluyan variables como el desempeño académico, los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, la red de apoyo social, y características de la escuela, como el clima escolar, si es de media jornada o jornada completa, etc. Asimismo, es importante utilizar técnicas de análisis más robustas en futuros estudios, como la regresión lineal múltiple.

Finalmente, cabe mencionar que los resultados de este estudio deben ser utilizados con cautela debido a que cuentan con algunas limitaciones, como (a) el hecho de utilizar medidas de autorregistro y de solo un informante —en este caso, el adolescente—, por lo que en estudios futuros se pueden incluir múltiples informantes, así como medidas diversas, como rendimiento escolar y aspectos del contexto escolar —infraestructura, formación de profesores y recursos didácticos utilizados—; (b) que la muestra de este estudio corresponde a adolescentes provenientes de tres ciudades del estado de Río Grande del Sur, Brasil, lo que puede reflejar especificidades de estos contextos y no tendencias generales; y (c) que la correlación entre los constructos evaluados fue baja y puede estar afectada por el tamaño de la muestra. Podrían realizarse estudios con muestras más numerosas y diversas geográficamente, así como con franjas etarias más amplias, para profundizar en el conocimiento sobre la relación entre la autoeficacia y la motivación para aprender.

Teniendo en cuenta el papel primordial de la educación para el futuro de los niños, niñas y adolescentes —y, en un nivel macro, para el país como un todo—, es necesario invertir en estrategias que potencien la autoeficacia y la motivación intrínseca de los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta que, en el panorama actual de la educación básica y media, las escuelas están orientadas hacia una homogeneización de las prácticas de enseñanza en donde se presta poca atención a las diferencias e intereses individuales y hay un mayor énfasis en las recompensas externas —como las calificaciones—. Según lo encontrado en la presente investigación, estas estrategias no son las más adecuadas, pues pueden llegar a fomentar bajos niveles de autoeficacia y de motivación intrínseca.

## Referencias

- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337-350. doi: 10.1023/A:1024969914672
- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Journal Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 130-161. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. En V. S. Ramachandran (ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4. (pp. 71-81). New York. Academic Press.
- Baptista, M. N., Alves, G. A., & Santos, T. M. (2008). Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controle evidências de validade entre os construtos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271. doi: 10.1590/S1414-98932008000200004
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 01-40. doi: 10.40-726X/03/0300-0001/0
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. En E. Boruchovitch y J. A. Bzuneck (coord.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Vozes.
- Castro, E. K., Ponciano, C. F., & Pinto, D. W. (2010). Autoeficácia e qualidade de vida de jovens adultos com doenças crônicas. *Revista Aletheia*, 31, 137-148. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n31/n31a12.pdf>
- Cerqueira-Santos, E., Mello Filho, O., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. En L. Habigzang, E. Schiro y S. H. Koller (coord.), *Trabalhando com Adolescentes*, 1.ª ed. (pp.15-27). Porto Alegre: Artmed.
- Cook, D. A., & Artino Jr., A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. doi: 10.1111/medu.13074
- Da Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M., Capistrano, R., & Oliveira, A. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420. doi: 10.1590/2175-3539\2014\0183760
- De Souza, E., Baldwin, J. R., & Rosa, F. H. (2000). A construção social dos papéis sexuais femininos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 485-496. doi: 10.1590/S0102-79722000000300016
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: Uma revisão narrativa da literatura. *Temas em Psicologia*, 26(4), 2267-2282. doi: 10.9788/TP2018.4-20Pt
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100003)
- Martinelli, S., & Sassi, A. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(43), 780-791. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n4/v30n4a09.pdf>
- Martins, L. L., Coimbra, S., Fontaine, N. M., & Barrera, S. D. (2018). Preditores de autoeficácia acadêmica em jovens portugueses e brasileiros cursando ensino profissional. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 6-22. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-29702018000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702018000200002)
- Matias, T. S., Rolim, M. K., Kretzer, F. L., Schmoelz, C. O., Vasconcellos, D. I., & Andrade, A. (2009). Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de autoeficácia de adolescentes. *Revista da Educação Física\UEM*, 20(2), 235-243. doi: 10.4025/reveducfisv20n2p235-243
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., & Maturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17239.pdf>
- Mendes, R., Nascimento, D., & Costa-Lobo, C. (2017). Autoeficácia Percebida e Afetos no Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 57-62. doi: 10.17979/reipe.2017.0.02.2658
- Minayo, M. C. (2005). Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 23-26. doi: 10.1590/S1413-81232005000100005
- Ministerio de Salud de Brasil. (2012). Resolución n.º 466 de 12 de diciembre de 2012. Recuperado de [http://bvsms.sau.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.sau.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)
- Ministerio de Salud de Brasil. (2016). Resolución n.º 510 de 07 de abril de 2016. Recuperado de [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)
- Neves, E. R., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. doi: 10.1590/S0102-79722007000300008
- Nunes, M. F. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1679-33902008000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902008000100004)
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L. Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. doi: 10.1174/021037010791114562
- Ortiz, M. A., & Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28079751\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_autoeficacia\\_en\\_ninos\\_y\\_adolescentes?ev=publicSearchHeader&\\_sg=9z5o52\\_VzLT8gvj-xkRuebe0\\_EQ2XL63LwPAREST5BI-rC4IfTJYx4GvR6x5OdBDD3qlcrNg2yemTo](https://www.researchgate.net/publication/28079751_Evaluacion_de_la_autoeficacia_en_ninos_y_adolescentes?ev=publicSearchHeader&_sg=9z5o52_VzLT8gvj-xkRuebe0_EQ2XL63LwPAREST5BI-rC4IfTJYx4GvR6x5OdBDD3qlcrNg2yemTo)
- Paiva, M. L., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*,

- 15(2), 381-389. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122131017>
- Pansera, S. M., Valentini, N. C., Souza, M., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Psicologia escolar e educacional*, 20(2), 313-320. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282347789014>
- Pereira, F. O. (2015). Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 525-536. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193889
- Ribeiro, M. E., Prasniski, M. E., Gallon, M., & Santos, B. (2016). Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. *Revista Thema*, 13(2), 54-67. doi: 10.15536/thema.13.2016.54-67.337
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472007000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006)
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A., Dias, A. C., & Dell' Aglio, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Revista Psico*, 43(2), 139-146. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silveira, E. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. doi: 10.1590/S0102-37722010000200004
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright y M. Johnston (eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, Reino Unido: Nfer-Nelson.