

RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN MOTIVACIONAL Y LA CONDUCTA SOCIAL EN ESTUDIANTES DE ENTRE 12 Y 16 AÑOS

RELATIONSHIP BETWEEN THE MOTIVATIONAL DIMENSION AND SOCIAL BEHAVIOR IN STUDENTS AGED 12-16

Laura Abellán Roselló

Universidad Internacional de La Rioja (España)

E-mail: laura.abellan@unir.net

ID. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Recibido: 05/02/2020

Aceptado: 30/03/2020

Publicado: 18/11/2020

RESUMEN:

El objetivo del presente estudio consistió en analizar la relación entre motivación y la percepción de conducta social que tienen los estudiantes sobre sí mismos, evaluadas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra inicial estuvo compuesta por 195 estudiantes (56.4% mujeres; 43.3% varones) de entre 12 y 16 años ($M=14.3$ y $DT=1.54$). Los datos fueron recogidos mediante el cuestionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ-44; Pintrich y De Groot, 1990) y la Batería de Socialización (BAS-3; Silva y Martorell, 2001). Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre la autoeficacia (dimensión motivacional) y el autocontrol (socialización) y entre la ansiedad ante exámenes y la ansiedad social o timidez. Además, se mostró una relación significativa entre el valor intrínseco que se le da a la tarea y el liderazgo social que presentan los estudiantes. Se comentan las implicaciones de estos hallazgos para la investigación y la práctica psicoeducativa.

Palabras clave:

ansiedad; autoeficacia; conducta social; motivación; liderazgo; valor intrínseco

ABSTRACT:

The objective of this study was to analyze the relationship between motivation and students' perception of social behavior, as assessed in High School. The initial sample was composed of 195 students (56.4% female;

Abellán Roselló, L. (2020). *Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>

43.3% male) between the ages of 12 and 16 ($M=14.3$ and $SD=1.54$). Data were collected through the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ-44; Pintrich and De Groot, 1990) and the Socialization Battery (BAS-3; Silva and Martorell, 2001). The results showed that there is a significant relationship between self-efficacy (motivational dimension) and self-control (socialization) and between test anxiety and social anxiety or shyness. In addition, a significant relationship was shown between the intrinsic value given to the task and the social leadership presented by the students. The implications of these findings for psychoeducational research and practice are discussed.

Keywords:

anxiety; leadership; motivation; intrinsic value; self-efficacy; social behavior

Introducción

La conducta social tiene un efecto importante en la motivación académica de los estudiantes a lo largo de su etapa educativa (Özbey y Köyceğiz, 2019). Se ha estudiado que este constructo ayuda al alumnado a establecer y mantener relaciones sociales positivas en entornos sociales con la familia, los amigos y los compañeros de clase (Özyürek, 2015). Este sentimiento positivo provoca un aumento de motivación por la intención de aprender, provocando mayor rendimiento académico en el alumnado (Zembat, Yılmaz y İlçi Küsmüş, 2018).

La motivación se asocia al modo en el que se inicia, se sostiene y se dirige una misma conducta, y a la reacción que provoca en el sujeto cuando realiza la actividad (Míguez, 2005). Dentro del plano educativo, Ajello (2003) se refiere a la motivación como la predisposición para aprender, cada vez de forma más autónoma. Las percepciones, actitudes y expectativas del alumno sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las metas que pretende alcanzar, como señala Doménech, Abellán, Gómez-Artiga (2017), condicionan y guían su conducta en el ámbito escolar.

Son muchos los estudios que muestran la importancia de la motivación en el alumnado en los últimos años, desde diferentes puntos de vista y en contextos muy diversos (Lei, Cui y Zhou, 2018). Sin embargo, estos estudios se reducen considerablemente si hablamos de la motivación del alumnado en la etapa de educación secundaria (Abellán, 2016).

Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>

No obstante, se trata de una etapa en la que los adolescentes experimentan una serie de cambios psicológicos, fisiológicos y sociales, lo que puede desencadenar en una declinación de la motivación (Castro, Gordillo y Delgado, 2010).

Por su parte, en el informe el Programme for International Student Assessment –en adelante PISA- (2015) se habla de la motivación intrínseca y extrínseca como uno de los factores necesarios para que los alumnos y alumnas desarrollen su potencial y cómo la ansiedad ante exámenes puede influir tanto en su rendimiento académico como en su bienestar personal. Además, los datos muestran que los estudiantes españoles presentan una menor motivación para conseguir un objetivo que el promedio del resto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –en adelante OCDE- (2015).

Por otro lado, en la adolescencia los iguales pasan a cobrar mayor importancia y las relaciones interpersonales tienen un papel cada vez más significativo (Shin, Moon, Lee y Kwon, 2019). Así, esta etapa es un momento oportuno para estudiar la socialización de los estudiantes (Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa y Miranda, 2016).

En la misma línea, Marina y Bernabéu (2007) tratan la etapa de la adolescencia como un momento en el que pueden surgir problemas de sociabilidad ya que es donde buscan crear su identidad propia a la vez que buscan integrarse en un grupo de iguales (León-Moreno y Musitu-Ferrer, 2019). Además, los adolescentes con problemas en las relaciones sociales e interpersonales pueden dar lugar a problemas psicológicos y conductuales y estudios como el de García y Forero (2010) relacionan la competencia social con el éxito personal, social y académico.

Tomando como definición de socialización el proceso por el cual el niño adquiere conocimientos, valores, costumbres, necesidades y sentimientos que influirán en la adaptación a un comportamiento social positivo (Musitu y Allat, 1994), la familia sería la principal responsable de su socialización.

Con esto, socializar es el proceso a través del cual el alumnado aprende a diferenciar los comportamientos positivos de los negativos. Sin embargo, aunque este proceso de socialización comienza en la niñez, no termina ahí, sino que continúa en la

adolescencia (Alarcón-Pardo y Bárrig-Jó, 2015). Es en esta etapa donde se hacen más relevantes otros ámbitos diferentes del familiar: el grupo de iguales, el ámbito escolar o los medios de comunicación (Bandura, 2001).

De esta forma, los adolescentes suelen prestar mayor atención a la familia en ciertos temas como cuestiones morales, económicas o educativas, mientras que dan mayor credibilidad a los iguales en temas como la amistad, las relaciones, o el tiempo libre (Smetana, 1993).

Por otro lado, la conducta prosocial ofrece al adolescente cierto bienestar, siendo además un predictor de popularidad (Andrade-Salazar, Duffay-Pretel, Ortega-Maya, Ramírez-Avilés y Carvajal-Valencia, 2017). Mientras que la conducta agresiva o la conducta antisocial produce el rechazo de los demás. La importancia de este aspecto reside fundamentalmente en que los adolescentes aceptados por los iguales, presentan una adaptación más favorable tanto en el ámbito social, como en el personal y el académico (Chen, 2006).

Con todo ello, la conducta prosocial que desarrolla el adolescente con sus iguales, se convierte en un factor de protección ante posibles problemas de conducta (Sedgewick, Hill, Yates, Pickering y Pellicano, 2016).

Teniendo en cuenta ambas variables, Inglés, Valle, García-Fernández y Ruíz-Esteban (2011) estudian la relación entre la conducta prosocial y las metas académicas en estudiantes españoles, obteniendo como resultado que aquellos con alta conducta prosocial puntúan más alto en metas de aprendizaje y logro.

Con todo lo anteriormente descrito, la presente investigación busca ampliar el estudio de la relación entre la motivación y la conducta social de estudiantes de educación secundaria obligatoria. En este caso, se describe la motivación, no solo como las metas de aprendizaje, logro y refuerzo social, que entrarían dentro del valor intrínseco de la tarea, sino también como la percepción de la capacidad propia para realizar dicha tarea y la reacción afectiva y emocional ante la misma, haciendo referencia así a los tres componentes que forman la motivación según Pintrich y De Groot (1990).

Por su parte, en cuanto a la conducta social, se estudia desde un punto de vista interpersonal, a partir del cual se describen las relaciones con los demás y la respuesta de uno mismo ante diferentes situaciones sociales (Montesdeoca y Villamarín, 2017).

Objetivos e hipótesis

El objetivo general del presente estudio consistió en estudiar la relación entre variables motivacionales (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad) y conducta social (consideración, autocontrol, retraimiento, timidez y liderazgo) en adolescentes de entre 11 y 16 años cursando Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Como hipótesis, se esperaba que existiera una relación positiva y significativa entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años cursando 1ºESO, 2ºESO, 3ºESO o 4ºESO. De forma que un estudiante con alta motivación presentara una alta socialización y viceversa, y, por el contrario, un estudiante con baja motivación presentara una socialización baja y viceversa.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se buscaba describir la capacidad propia para realizar una tarea, el valor intrínseco que se le da y la reacción afectiva y emocional ante la misma, es decir, la motivación. En segundo lugar, describir las relaciones interpersonales y la respuesta ante diferentes situaciones sociales, es decir, la conducta social.

Para ello, se consideró como variable independiente el curso escolar (1ºESO, 2ºESO, 3ºESO y 4ºESO) y como variables dependientes la autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad dentro del constructo motivacional, además de consideración, autocontrol, retraimiento, timidez y liderazgo en cuanto al constructo de conducta social.

Método

1. Población y muestra

La muestra del estudio se seleccionó siguiendo un procedimiento de muestreo por conveniencia (Otzen y Manteroca, 2017). Los participantes del estudio fueron alumnos y alumnas cursando sus estudios en tres centros educativos públicos de

Educación Secundaria Obligatoria ubicados en la provincia de Castellón (España). La muestra definitiva de estudio estuvo formada por 195 estudiantes (56.4% mujeres; 43.3% varones). Los participantes tenían edades comprendidas entre 12 y 16 años ($M=14.3$ y $DT=1.54$). En función del curso académico al que pertenecen los participantes se distribuyeron de la siguiente manera; 1ºESO = 27.3%, 2ºESO = 27.3%, 3ºESO = 16.4% y 4ºESO = 29.1%.

Tabla 1. Descripción de la muestra en función del curso escolar al que pertenecen los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1ºESO	53	27.3	27.3	27.3
	2ºESO	53	27.2	27.2	54.5
	3ºESO	32	16.4	16.4	70.9
	4ºESO	57	29.1	29.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

2. Instrumentos

El cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) es un cuestionario que mide la motivación para el aprendizaje y las estrategias que los alumnos que utilizan para ello (Credé y Phillips, 2011). Fue diseñado por Pintrich, Croos, Kozma y McKeachie (1986) basándose en la teoría social-cognitiva de la motivación y autorregulación del aprendizaje.

En sus versiones iniciales el cuestionario fue elaborado para evaluar la competencia *Aprender a aprender* según el nivel de motivación del alumnado (Gómez, Franco y Coterón-López, 2015) y constaba de 81 ítems divididos en dos categorías: motivación y estrategias de aprendizaje. Cada uno de los ítems se evaluaba por los estudiantes siguiendo una escala de Likert con un rango de respuesta que iba de 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 7 (“totalmente de acuerdo”). En cuanto a la distribución de los ítems (Afaró, Guzmán, Sirlopú, Oyarzún, Reyes, Benavente y Rota, 2017), la dimensión motivacional se componía de 31 ítems, mientras que a la evaluación de las estrategias de aprendizaje le correspondían los 50 ítems restantes.

Abellán Roselló, L. (2020). *Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>

Posteriormente Pintrich y De Groot (1990) adaptaron el MSLQ-81 a población de educación secundaria desarrollando una nueva versión de 44 ítems (MSLQ-44), que de nuevo se evalúa siguiendo una escala de Likert con un rango de respuesta que va de 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 7 (“totalmente de acuerdo”). De igual forma se divide en dos dimensiones (motivacional y cognitiva).

En cuanto al análisis de fiabilidad del MSLQ-44, se constata que la consistencia interna de las subescalas es satisfactoria .85 (Pintrich y De Groot, 1990). Más específicamente, los valores de alfa de Cronbach quedarían de la siguiente manera: autoeficacia en .89, valor intrínseco en .87, ansiedad ante exámenes en .75, estrategias cognitivas en .83 y autorregulación en .74.

Para el presente estudio se seleccionó el MSLQ-44, por considerarse más adecuado a la edad de los participantes. Además, puesto que lo que se pretendía era estudiar la motivación y buscar su relación con otras variables, se seleccionaron los 22 ítems correspondientes de la dimensión motivacional, es decir, los ítems que evalúan la autoeficacia, el valor intrínseco y la ansiedad ante exámenes.

El cuestionario BAS (Batería de Socialización) es un instrumento elaborado para estudiar la conducta social de niños y adolescentes. Se compone de tres pruebas, BAS-1, BAS-2 y BAS-3 que pueden utilizarse en conjunto o de forma individual. En esta investigación se seleccionó la BAS-3, pues lo que se pretendía estudiar era la percepción que tiene el alumnado sobre su conducta social.

La prueba se compone de 65 ítems con dos opciones de respuesta mutuamente excluyentes, sí/no. Estos elementos evalúan tanto aspectos facilitadores de la socialización, como inhibidores o perturbadores de la misma. Además de estos 65 ítems, la prueba consta de otros 10 ítems intercalados, cuya finalidad es diagnosticar la sinceridad de los participantes (Villabella, 2016). Con esto, la prueba se divide en cinco dimensiones que responden al modelo jerárquico de socialización, dando lugar a las cinco escalas correspondientes; consideración con los demás (Co, 14 ítems), autocontrol en las relaciones sociales (Ac, 14 ítems), retraimiento

social (Re, 14 ítems), ansiedad Social/timidez (At, 12 ítems) y liderazgo (Li, 12 ítems).

En cuanto a la fiabilidad del test, según Bertina, Valeria y Norma (2013) en su estudio con participantes de educación secundaria de Argentina, los valores de consistencia interna son satisfactorios, oscilando entre .73 y .82, siendo algo menor con .60 para la escala de sinceridad. De igual forma, Garaigordobil y Oñederra (2010) constataba con anterioridad los mismos valores de consistencia interna para una muestra de niños y niñas españoles, obteniendo una fiabilidad según el Alpha de Cronbach total de .79.

3. Procedimiento de recogida de datos

La presente investigación fue autorizada por el equipo directivo de los centros educativos. Además, se requirió el consentimiento informado de padres/madres/tutores previa participación en el estudio. La evaluación fue llevada a cabo por profesionales experimentados en aulas habilitadas por los centros escolares que reunían condiciones óptimas de iluminación, sonoridad y ventilación. La administración de las pruebas comprendió dos sesiones individuales de 50 minutos en horario escolar que no interferían con las actividades significativas del currículum educativo. En la primera sesión se administró el cuestionario MSLQ-44 y en la segunda el BAS-3. En ambas sesiones se utilizaron los primeros 20 minutos para explicar las instrucciones y en el resto del tiempo, cada estudiante respondió a la batería de preguntas de forma individual. Cada aula estaba vigilada por un miembro del profesorado del centro y un miembro del equipo investigador.

4. Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio empírico-analítico, con carácter transversal, ya que la muestra se estudia en un momento concreto y no a lo largo del tiempo. Dado que a lo largo del estudio no se interviene en las variables dependientes, sino que se analiza la situación actual de los participantes, con unos antecedentes ya definidos, se trata de un estudio ex post facto con un nivel de

indagación relacional (León y Montero, 1997), debido a que los objetivos del presente trabajo se basan tanto en la caracterización y descripción de la muestra seleccionada, como en el estudio de la relación entre las variables medidas, correspondientes a la motivación y a la socialización. Por último, la metodología empleada es cuasi-experimental sin aleatorización de la muestra, porque los centros educativos no fueron seleccionados al azar, encontrándose todos ellos en una misma localidad.

5. Análisis de los datos

Se utilizó el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Science*, versión 22.00 (SPSS, 2018), para realizar los análisis estadísticos.

La prueba estadística para analizar la posible existencia de diferencias de las variables dependientes en función del curso escolar fue ANOVA de un factor. Además, en el caso de observar diferencias significativas, se utilizó la prueba de Bonferroni, que presenta la comparativa de las medias entre grupos para saber entre cuáles de ellos se dieron dichas diferencias. Por último, para analizar la relación entre la motivación y la socialización de los participantes, se estudió el coeficiente de correlación de Pearson, con una prueba de significación bilateral. En todo el proceso, el nivel de significación que se tomó fue de .05.

Resultados

En la tabla 2 se recogen los resultados de las diferencias en motivación en función del curso escolar de los participantes donde se aprecia que en ninguna de las tres subescalas de la dimensión motivacional existen diferencias significativas en función del curso (1ºESO, 2ºESO, 3ºESO o 4ºESO) de los participantes. Es decir, los diferentes niveles del factor del curso escolar no varían el comportamiento de ninguna de las tres variables dependientes correspondientes a las subescalas de la dimensión motivacional (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad ante exámenes), siendo el nivel de significación .264, .077 y .220 respectivamente, y por tanto $p > .05$ en los tres casos.

Tabla 2. Diferencias en las subescalas de la dimensión motivacional según el curso escolar de los participantes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AUTOEFICACIA	Entre grupos	6.433	3	2.144	1.365	.264
	Dentro de grupos	80.144	51	1.571		
	Total	86.577	54			
VALOR INTRINSECO	Entre grupos	11.973	3	3.991	2.418	.077
	Dentro de grupos	84.174	51	1.650		
	Total	96.147	54			
ANSIEDAD	Entre grupos	10.903	3	3.634	1.522	.220
	Dentro de grupos	121.818	51	2.389		
	Total	132.720	54			

En lo que se refiere a los resultados de las diferencias en socialización en función del curso escolar (Tabla 3) se aprecia que en las variables autocontrol, retraimiento, timidez o ansiedad social y liderazgo social no existen diferencias significativas en función del curso escolar al que pertenecen los participantes, siendo el nivel de significación .346, .179, .982 y .173 respectivamente, y por tanto $p > .05$ en los cuatro casos. En el caso de la variable de la consideración en función del curso escolar, se observa en dicha tabla que sí que existen diferencias significativas, ya que el nivel de significación es .016 ($p < .05$).

Por ello, se presenta en la Tabla 4 la prueba Bonferroni, que presenta la comparativa de las medias entre grupos para la escala de consideración. Se observa que existen diferencias significativas con un nivel de significación de .010 entre los cursos de 3ºESO y 4ºESO.

Tabla 3. Diferencias en las escalas de socialización según el curso escolar de los participantes.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CONSIDERACION	Entre grupos	.152	3	.051	3.784	.016
	Dentro de grupos	.683	51	.013		
	Total	.835	54			
AUTOCONTROL	Entre grupos	.052	3	.017	1.128	.346
	Dentro de grupos	.777	51	.015		
	Total	.829	54			
RETRAIMIENTO	Entre grupos	.108	3	.036	1.700	.179
	Dentro de grupos	1.083	51	.021		
	Total	1.191	54			
TIMIDEZ	Entre grupos	.009	3	.003	.058	.982
	Dentro de grupos	2.519	51	.049		
	Total	2.528	54			
LIDERAZGO	Entre grupos	.193	3	.064	1.727	.173
	Dentro de grupos	1.897	51	.037		
	Total	2.090	54			

Tabla 4. Comparativa de medias de consideración en función del curso escolar mediante la prueba Bonferroni.

Comparaciones múltiples						
Variable dependiente: CONSIDERACION						
(I) nivel	(J) nivel	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
PRIMERO	SEGUNDO	.019	.042	1.000	-.14	.10
	TERCERO	.100	.049	.274	-.03	.23
	CUARTO	-.061	.042	.903	-.17	.05
SEGUNDO	PRIMERO	.019	.042	1.000	-.10	.14
	TERCERO	.119	.049	.109	-.01	.25
	CUARTO	-.042	.042	1.000	-.16	.07
TERCERO	PRIMERO	-.100	.049	.274	-.23	.03
	SEGUNDO	-.119	.049	.109	-.25	.01
	CUARTO	-.161*	.048	.010	-.29	-.03
CUARTO	PRIMERO	.061	.042	.903	-.05	.17
	SEGUNDO	.042	.042	1.000	-.07	.16
	TERCERO	.161*	.048	.010	.03	.29

*P <.05

Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>

Respecto a la relación entre la motivación y la socialización se presenta en la Tabla 5 la correlación existente entre las tres subescalas correspondientes a la dimensión motivacional y las cinco escalas correspondientes a la socialización (más la variable de sinceridad). Se observa que los resultados muestran ciertas relaciones significativas entre algunas de las variables estudiadas. Así, las que presentan una mayor relación bivariada y positiva son por un lado las variables de autoeficacia y autocontrol ($r = .348$, $p < .01$) y por otro lado las variables de ansiedad ante exámenes y timidez o ansiedad social ($r = .365$, $p < .01$).

Por su parte, también presentan una relación significativa y positiva, aunque algo menor, la variable de valor intrínseco con liderazgo social ($r = .282$, $p < .05$) y con sinceridad ($r = .276$, $p < .05$).

Tabla 5. Correlación entre las subescalas de motivación (filas) y las escalas de socialización (columnas).

	CONSIDERACION	AUTOCONTROL	RETRAIMIENTO	TIMIDEZ	LIDERAZGO	SINCERIDAD
AUTOEFICACIA	-.205	.348**	-.179	.015	.219	.034
VALOR INTRINSECO	-.067	.107	-.250	.026	.282*	.276*
ANSIEDAD	-.025	-.100	-.239	.365**	.108	.206

* $p < .05$. , ** $p < .01$.

Discusión

Con la presente investigación se busca estudiar la relación entre la disposición motivacional (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad) y la conducta social (consideración, autocontrol, retraimiento, timidez y liderazgo) en alumnado cursando Educación Secundaria Obligatoria según el curso al que están matriculados (1ºESO, 2ºESO, 3ºESO o 4ºESO).

Atendiendo al objetivo principal, los resultados muestran que las variables de autoeficacia y autocontrol presentan una relación significativa ($p < .01$) y positiva ($r = .348$). En un estudio de 2012,

Abellán Roselló, L. (2020). *Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>

realizado en Lima, Perú, con estudiantes de Psicología de una Universidad, el resultado fue también una correlación positiva entre el autocontrol y la autoeficacia, con $r=.317$ y una significación cercana a 0 (Anicama, Caballero, Cirilo, Aguirre, Briceño y Tomás, 2012). De igual forma, Anicama (2010) describe cómo el autocontrol produce ciertos cambios en componentes cognitivos, entre los que incluye la autoeficacia. Esto además coincide con algunas ideas sobre la relación existente de la autoeficacia con factores sociocognitivos como la regulación del comportamiento del ser humano (Bandura, 1997).

Por otro lado, la variable valor intrínseco, perteneciente a la dimensión motivacional, presenta una correlación significativa ($p<.05$) y positiva con una de las escalas de la socialización, el liderazgo ($r=.282$). Así, resulta lógico pensar que un alumno o alumna que dé cierto valor a la tarea que va a realizar, y muestre cierto interés por ella, o lo que es lo mismo, presente un alto valor intrínseco, presente a su vez un valor alto de liderazgo, para llevar a cabo dicha tarea. En esta línea, Goulimaris (2015) en su estudio con estudiantes cursando ESO concluyó que la motivación por aprender media a través del valor intrínseco hacia una tarea y la motivación extrínseca media a través de variables de socialización como el liderazgo, podían explicar la satisfacción de los alumnos mientras asisten a una clase.

Además, se ha encontrado que la ansiedad ante exámenes se relaciona de forma significativa ($p<.01$) y positiva ($r=.365$) con la ansiedad social o timidez. En esta línea, Beidel y Turner (1988) describen cómo algunos de los niños y niñas de Educación Primaria que presentaban ansiedad ante los exámenes, presentaban a su vez otros miedos y ansiedades entre los que se encontraba el estrés ante ciertas situaciones sociales. Por su parte, Lovibond y Rapee (1993) coinciden en que la ansiedad ante exámenes y el miedo a fracasar presenten cierta relación con la fobia social en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

El presente trabajo resulta innovador puesto que en la literatura es difícil encontrar estudios que relacionen variables relativas a distintas teorías del proceso de enseñanza/aprendizaje (motivación y socialización) en una misma población. Conocer la dirección y la magnitud de estas asociaciones nos aportará

información interesante para profundizar en el estudio de dichas relaciones y de su capacidad para pronosticar y explicar el rendimiento académico del estudiantado según las variables estudiadas. Utilizar análisis estadísticos más complejos y ampliar la muestra a otros niveles educativos para estudiar las relaciones causales entre las variables seleccionadas son propuestas de futuro. Además, sería interesante añadir la influencia de situación familiar de los participantes, ya que la Batería de Socialización presenta un cuestionario a rellenar por las familias, de forma que se podrían relacionar también los resultados con los estilos educativos de los padres/tutores o con la situación social del núcleo familiar.

Siguiendo este punto, se podría analizar la regresión de las variables para estudiar su validez predictiva, es decir, si una alta motivación en los estudiantes implica una conducta prosocial, o viceversa, o si una baja motivación implica una conducta antisocial, o viceversa.

Las principales limitaciones de este estudio fueron, por un lado, el absentismo que presentaba una parte de la muestra. Dado que el estudio se basó en el pase de dos cuestionarios en días diferentes, algunos alumnos y alumnas solo pasaron uno de ellos, por lo que finalmente se descartaron y no formaron parte de la muestra final de la investigación. Además, para presentar unos resultados más sólidos y fiables, haría falta una muestra más amplia, estudiando participantes de diferentes zonas geográficas. Por último, se podría haber analizado también cuáles de los participantes eran repetidores del curso actual, o de algún curso anterior y estudiar si esto afectaba a los resultados y a las diferencias entre variables.

Conclusión

Se concluye que las variables estudiadas sobre motivación y socialización en el ámbito educativo, concretamente en Educación Secundaria Obligatoria, se relacionan positivamente. Especialmente relevantes son las tres variables medidas del constructo motivación y las variables autocontrol, liderazgo y timidez del constructo de sociabilidad.

Referencias

Abellán, L. (2016). Motivación y aprendizaje escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio empírico desde el modelo de calidad de situación educativa. *Tesis doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Madrid: Popular.

Alarcón-Parco, D. & Bárrig-Jó, P. S. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit. Revista de Psicología*, 21, 253-259.

Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M. & de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction [Versión electrónica]. En G. Tonon (Ed.), *Quality of life in communities of Latin countries*, (pp. 185–204). Springer International Publishing. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53183-0_10

Andrade-Salazar, J. A., Duffay-Pretel, L., Ortega-Maya, P. A., Ramírez-Avilés, E. & Carvajal-Valencia, J. E. (2017). Autoestima y desesperanza en adolescentes de una institución educativa del Quindío. *Duazary*, 14(2), 179-187.

Anicama, J. (2010). *Análisis y modificación del comportamiento en la práctica clínica*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores, ANR.

Anicama, J., Caballero, G., Cirilo, I., Aguirre, M., Briceño, R. & Tomás, A. (2012). Autoeficacia y salud mental positiva en estudiantes de psicología de Lima. *Rev. Psicol. Trujillo*, 14(2), 144-163.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Beidel, D. C. & Turner, S. M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 275-287.

Bertina, A., Valeria, S. & Norma, E. (2013). Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la BAS-3 para la población adolescente de Tucumán (Argentina). *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 9(1), 93-104.

Castro, C. E., Gordillo, M. E. & Delgado, A. M. (2010). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje. *Revista Fundación Juan José Carraro*, 14(29), 20-25.

Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioural disorders: a literature review from the American perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.

Abellán Roselló, L. (2020). *Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años*. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0117.13567>

Credé, M. & Phillips, L.A. (2011). Una revisión meta-analítica del cuestionario motivado de estrategias para el aprendizaje. *Aprendizaje y Diferencias Individuales*, 21, 337-346.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>

Doménech, F., Abellán, L. & Gómez-Artiga (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1193. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

García, M. & Forero, C. (2014). Motivación y satisfacción laboral como facilitadores del cambio organizacional: una explicación desde las ecuaciones estructurales. *Psicogente*, 17(31), 120-142.

Gómez, V., Franco, E. & Coterón López, J. (2015). Motivation in sport. The relevance of competence and achievement goals, 223-231. En Elliot, A. y Dweck, C. (Eds.) *Handbook of competent and motivation*. New York: Guilford Press.

Goulimaris, D. (2015). The Relation between Distance Education Students' Motivation and Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 13-27.

Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 557-571.

Lei, H., Cui, Y. & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and personality*, 46(3), 517-528.

León-Moreno, C. & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58

León, O. G. & Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Lovibond, P. F. & Rapee, R. M. (1993). The representation of feared outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 595-608.

Marina, J. A. & Bernabéu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.

Míguez, M. (2005). Motivación y comprensión-motivación y aprendizaje. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-11.

Montesdeoca, Y. A. & Villamarín, J. S. (2017). Autoestima y habilidades sociales en los estudiantes de segundo de bachillerato de la

Abellán Roselló, L. (2020). *Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0117.13567>

unidad educativa "Vicente Anda Aguirre" Riobamba, 2015-2016. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69.

Musitu, G. & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Students, computers and learning: making the connection, PISA*, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-23955-5.

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 7(25), 7:01243. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.01243.

Otzen, T. & Manterola C. (2017). Sampling techniques on a population study. *Int. J. Morphol.*, 35(1): 227-232.

Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.

Özbey, S. & Köyceğiz, M., 2019. Investigation of the Effect of Social Skills Training on the Motivation Levels of Preschool Children. *International electronic journal of elementary education*, 11(5), 477-486.

Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B. & McKeachie, W. J. (1986). Instructivo psicología. *Revisión anual de la psicología*, 37, 611-651.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering L. & Pellicano, E. (2016). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal Autism Development Disorder*, 46,1297-1306. DOI 10.1007/s10803-015-2669-1

Silva Moreno, F. & Martorell Pallas, M. C. (2001). *BAS-3, batería de socialización (autoevaluación)*. Madrid: TEA.

Shin, M., Moon, M., Lee, C. & Kwon, S. (2019). Physical education affects adolescents' peer acceptance: Influence of gender and motivation climate. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(4), 27-37.

Smetana, J. G. (1993). Conceptions of parental authority in divorced and married mothers and their adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 19-39.

SPSS IBM Corp. Released (2018). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22,0. Armonk, NY: IBM Corp.

Vilabella, C. M. (2016). Constitución y familia. Un estudio comparado. *Dikaion Revista*, 25(1), 100-131.

Zembat, R., Yılmaz, H. & Küsmüş, G. İ. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin

Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0117.13567>

incelenmesi. Serkan Dinçer (Ed), *Değişen dünyada eğitim* (s.43-56). Ankara: Pegem.

Para saber más sobre la autora...

Laura Abellán Roselló

Doctora en Educación por la Universidad de Valencia y Licenciada en Psicología por la Universidad Jaime I.

Docente en la Universidad Internacional de la Rioja desde 2016 en el Departamento de Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Profesora indefinida.

Docente en la Universidad Jaime I de Castellón desde 2016 en el Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva, Social y Metodológica. Área de Psicología Educativa y Evolutiva. Profesora Asociada.

En el ámbito de la investigación sigue varias líneas. Desde 2012 ha trabajado en la línea de "Aprendizaje y Motivación escolar", para mejorar el rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Actualmente este proyecto se está ampliando a estudiantes universitarios. Además, desde 2017 sigue la línea de "Dificultades de Aprendizaje", concretamente dificultades hacia las matemáticas en alumnado de 3 a 12 años.

Como citar este artículo...

Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 17, 255-272.
DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>

Abellán Roselló, L. (2020). Relación entre la dimensión motivacional y la conducta social en estudiantes de entre 12 y 16 años. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 17, 2020, 255-272. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i17.13567>