

Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto

Feliciano H. Veiga*, Fernando García***, Johnmarshall Reeve***,
Kathryn Wentzel**** y Óscar García**

*Instituto de Educación, Universidad de Lisboa, Portugal,

**Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Valencia, España,

***Departamento de Educación, Universidad de Corea, Seúl,

****Departamento de Psicología Evolutiva, Instituto de Educación, Universidad de Maryland, USA

Resumen

La motivación escolar y el autoconcepto son dos constructos claves del ajuste académico. Para entender cómo la motivación escolar cambia durante la adolescencia, se analizó la motivación académica de adolescentes tempranos y medios (cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal) y su autoconcepto. La muestra fue de 685 adolescentes, 296 hombres (43.2%) y 389 mujeres de 11 a 17 años. Los adolescentes tempranos con alto autoconcepto siempre indicaron mayor motivación cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal que los de autoconcepto bajo. Sin embargo, los adolescentes medios con alto autoconcepto solo indicaron mayor motivación afectiva y conductual que los de bajo autoconcepto. Los adolescentes medios con alto autoconcepto indicaron iguales niveles de motivación cognitiva e implicación que los de bajo autoconcepto. Estos resultados sugerirían que los adolescentes medios con mayor autoconcepto habrían perdido sus niveles altos de motivación cognitiva y escolar de la adolescencia temprana.

Palabras clave: Motivación del estudiante en la escuela, autoconcepto, adolescencia temprana y media.

Abstract

Engagement in school and self-concept are two main constructs to explain the school adjustment. To understand how engagement might change during adolescence, we analyzed early and middle adolescents' engagement in school (cognitive, affective, behavioural, and personal agency) as a function of their level of self-concept. Participants were 685 adolescents, 296 males (43.2%) and 389 females between 11-17 years old. Among early adolescents, students with high self-concept always reported more cognitive, affective, behavioural, and personal agency engagement than students with low self-concept. However, among middle adolescents, students with high self-concept reported only higher affective and behavioral engagement than students with low self-concept. High self-concept middle adolescents reported levels of cognitive and agentic engagement that were the same as their low self-concept peers, suggesting that these high self-concept middle adolescents had lost their earlier high levels of cognitive and agentic engagement.

Keywords: Students' engagement in school, self-concept, early and middle adolescence.

Agradecimientos: Este artículo ha sido elaborado en el marco del Proyecto *PTDC/CPE-CED/114362/2009-Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students' Engagment in School: Differentiation and Promotion*, financiado a través de la Agencia Nacional portuguesa *Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)*.

Correspondencia: Fernando Garcia, Department of Methodology of the Behavioral Sciences, Faculty of Psychology, University of Valencia, F-102 (first floor) Av. Blasco Ibanez, 21, 46010 Valencia, Spain. E-mail: fernando.garcia@uv.es

Introducción

La motivación académica y el autoconcepto son dos constructos esenciales para explicar la adaptación escolar de los estudiantes (Christenson, Reschly, y Wylie, 2013; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012; Skinner, Kindermann, y Furrer, 2009). Si bien el autoconcepto y la motivación académica se han relacionado extensamente con el rendimiento académico, la relación entre autoconcepto y motivación académica pudiera variar durante la adolescencia (Eccles et al., 1993; Ryan, 2001). En este estudio se examina la relación entre la motivación de los estudiantes y su autoconcepto a lo largo de la adolescencia.

La motivación académica se ha conceptualizado como la extensión con que los estudiantes se comprometen con la escuela y se muestran dispuestos y motivados para aprender (Simon-Morton y Chen, 2009). Desde que se definió, numerosos estudios han confirmado que los estudiantes motivados son los que tienen las mayores posibilidades para un mejor ajuste considerando criterios esenciales como su desarrollo saludable, actividad efectiva y ajuste social (Bang, Suárez-Orozco, y O'Connor, 2011; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, y Lerner, 2014; Kozan, Fabio, Blustein, y Kenny, 2014; Madill, Gest, y Rodkin, 2014). La motivación académica se ha relacionado con el alto autoconcepto y la alta autoestima de los estudiantes, dos indicadores fundamentales del ajuste general de los estudiantes al entorno académico (Gar-

cía, Gracia, y Zeleznova, 2013; Pellas, 2014; Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013).

La motivación académica de los estudiantes se ha considerado un antecedente de su rendimiento académico, y también un indicador de su rendimiento escolar y de su comportamiento ajustado tanto en la escuela como en su vida futura (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Furrer y Skinner, 2003; Reeve y Tseng, 2011; Wentzel, 2012). Asimismo, la falta de compromiso y motivación de los estudiantes presagia su rendimiento académico bajo, problemas de conducta y el abandono del colegio.

En líneas generales, existe un amplio consenso a la hora de aceptar la naturaleza multidimensional de la motivación de los estudiantes que frecuentemente se conceptualiza como un meta-constructo (Fredricks et al., 2004; Glanville y Wildhagen, 2007). Los estudios clásicos describen la motivación académica de los estudiantes como un constructo compuesto por tres dimensiones relacionadas: cognitiva, afectiva y conductual (Fredricks et al., 2004; Glanville y Wildhagen, 2007; Jimerson, Campos, y Greif, 2003). La dimensión cognitiva considera la implicación personal del estudiante (Ainley, 1993), así como las estrategias de aprendizaje y las estrategias de autorregulación (Fredricks et al., 2004). La afectiva se refiere directamente a la conexión con la escuela (Johnson, Crosnoe, y Elder, 2001), la sensación de pertenencia e identificación con el centro educativo

(Skinner y Belmont, 1993; Voelkl, 1997). La dimensión conductual considera las acciones y prácticas orientadas hacia la escuela, que abarca ciertas conductas positivas como terminar las tareas escolares para casa (Finn y Rock, 1997), la asistencia a las clases y mantener la atención mientras duran (Johnson et al., 2001), el esfuerzo por realizar las tareas de la escuela y obtener buenas calificaciones (Jordan y Nettles, 2000), la participación en actividades extracurriculares (Finn, Panno, y Voelkl, 1995) y la ausencia de conductas disruptivas respecto de las normas establecidas por el centro educativo (Fredricks, et al., 2004; Veiga et al., 2012). No obstante, en estudios recientes se sugiere una cuarta dimensión de la motivación académica de los estudiantes: la implicación personal (Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011; Veiga, 2013). La dimensión de implicación considera la actuación proactiva del estudiante como un agente activo, capaz de mostrar iniciativa, expresar sus preferencias, formular preguntas, realizar sugerencias, y actuando para que el profesor sepa cuáles son sus necesidades, preferencias e intereses (Reeve, 2013; Reeve y Tseng, 2011; Veiga, 2013; Wentzel, 2012).

En numerosos estudios se han determinado fuertes relaciones entre la motivación del estudiante y diferentes factores de su ajuste escolar (inteligencia, actividad cognitiva, inteligencia social, habilidad social, rasgos de personalidad y actividad física) que se consideran protectores de los problemas escolares (califica-

ciones de suspenso, conductas disruptivas, agresión física y desafío del estudiante en el centro escolar). Un indicador básico del ajuste escolar es el autoconcepto (Harter, 1999; Marsh y Yeung, 1997; Wang y Fredricks, 2014). Algunos autores consideran al autoconcepto el mejor predictor del rendimiento académico (Jones y Grieneeks, 1970; Sánchez-Oliva, Viladrich, Amado, González-Ponce, y García-Calvo, 2014). Otros autores presentan el rendimiento académico como un determinante del autoconcepto (Marsh y Parker, 1984), mientras que otros sugieren que el autoconcepto determina el rendimiento académico. Ciertamente, muchos autores consideran la influencia mutua entre el autoconcepto y el rendimiento académico (Coelho, Sousa, y Figueira, 2014; Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2015; García, Musitu, Riquelme, y Riquelme, 2011; Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1997; Reeve y Tseng, 2011; Veiga et al., 2012; Wentzel, 2012). Frecuentemente, los investigadores muestran la existencia de una relación significativa y persistente entre el autoconcepto y el rendimiento en la escuela (Pellas, 2014; Preckel et al., 2013). De ahí la importancia del autoconcepto como un indicador clave para la adaptación escolar, para relacionar la motivación con el ajuste psicológico y el rendimiento académico en una gran cantidad de estudios (Flook, Repetti, y Ullmann, 2005; Harter, 1999; Valentine, DuBois, y Cooper, 2004).

Sin embargo, en otro conjunto de estudios se ha señalado que la ado-

lescencia es una época crítica para la motivación académica del estudiante (Darr, 2011; Marks, 2000; Wang y Holcombe, 2010). La motivación y el éxito académico parecen devaluados por los compañeros y en relación negativa con el prestigio social de los estudiantes (Preckel et al., 2013). Este descenso en la motivación parece, con todo, relacionarse con los cambios que se observan en la influencia del grupo de iguales, que se incrementa significativamente durante la adolescencia, contrariamente a lo que ocurre con la influencia familiar (Janosz, Archambault, Morizot, y Pagan, 2008; Li, Lynch, Kalvin, Liu, y Lerner, 2011; Ryan, 2001). Durante la adolescencia, aumenta la importancia de las relaciones con los compañeros y, al mismo tiempo, la actitud anti-intelectual de los estudiantes puede reducir la dimensión cognitiva de la motivación académica (véase, Vannatta, Gartsein, Zeller, y Noll, 2009). Los resultados inconsistentes en estos estudios suscitan dudas acerca de si el detrimento observado durante la adolescencia estaría relacionado con una disminución de la competencia (Li et al., 2011; Vogl y Preckel, 2014), y si afecta a todas las dimensiones de la motivación (Fredricks et al., 2004; Glanville y Wildhagen, 2007; Lam et al., 2014), incluyendo la cuarta dimensión de la implicación personal.

En este trabajo se analizan los grados de motivación durante la adolescencia temprana y media con niveles bajos y altos de autoconcepto. Para ello, se incluyeron las cuatro dimensiones principales de la motiva-

ción (cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal). Preguntando si, o no, (1) las cuatro dimensiones de la motivación académica son más bajas en la adolescencia media que en la temprana y (2) el nivel de autoconcepto puede relacionarse con cualquier variación observada en la motivación académica de los adolescentes.

Método

Participantes

Participaron en este estudio 685 adolescentes, 296 hombres (43.2%) y 389 mujeres (56.8%), con edades desde 11 hasta 17 años ($M = 13.65$ años, $DT = 1.72$ años). Cada curso escolar tuvo el siguiente número de participantes y porcentaje (entre paréntesis): 6.º curso (138, 20.1%), 7.º curso (170, 24.8%), 9.º curso (197, 28.8%), y 10.º curso (180, 26.3%). Los adolescentes tempranos fueron del curso 6.º al 7.º (308, 44.9%) y los adolescentes medios del curso 9.º al 10.º (377, 56.1%). Los datos se recogieron en doce centros públicos ubicados en cuatro zonas metropolitanas de cuatro ciudades de Portugal (tres centros públicos de cada ciudad) seleccionadas por muestreo aleatorio simple. Si los grupos (en este caso, los centros) se seleccionan aleatoriamente, entonces los elementos que componen los grupos (en este caso, los alumnos) son similares a los obtenidos mediante una selección aleatoria (Kalton, 1983). Todos los estudiantes que participaron en el

estudio (tasa de respuesta del 94%): (a) hablaban portugués, como sus padres y cuatro abuelos, y (b) estudiaban de 6.º a 10.º curso con edades entre los 11 y los 17 años.

Procedimiento

La muestra se extrajo de Portugal. Se aplicó un análisis a priori de la potencia para determinar el mínimo tamaño muestral necesario para detectar con una potencia estadística de .95 ($\alpha = .05$, $1 - \beta = .95$) un tamaño del efecto pequeño-mediano ($f = .17$, Faul, Erdfelder, Buchner, y Lang, 2009; García, Pascual, Frías, Van Krunckelsven, y Murgui, 2008) con una prueba F univariada aplicada con las cuatro condiciones de la interacción entre los dos estadios de la adolescencia por los dos niveles de autoconcepto, estimando con el análisis que se requería un tamaño muestral mínimo de 600 observaciones. Para completar la muestra se contactó con los directores de doce centros educativos públicos de Portugal. Profesores universitarios de psicología administraron las pruebas en el norte (Braga), centro (Lisbon) y sur (Évora) del país, así como en el territorio insular (Azores, Ponta Delgada). Téngase en cuenta que cientos de kilómetros separan estas regiones portuguesas, por lo que el conjunto de la muestra no se limita a una reducida zona geográfica (Reise, Waller, y Comrey, 2000).

Los estudiantes que participaron en el estudio obtuvieron la aprobación de sus padres y asistieron a una de las clases donde se adminis-

traron los cuestionarios para el estudio. Cada cuestionario se respondió individualmente con papel y lápiz, aplicándose colectivamente a toda la clase en horario escolar. Los estudiantes que no completaron correctamente el cuestionario — número y porcentaje en paréntesis— (37, 4.55%), los que mostraron inconsistencias en sus respuestas (92, 11.30%), y aquellos que superaban el día de la aplicación los diecisiete años (24, 2.95%) fueron excluidos de la investigación. La muestra del estudio (685) fue un poco mayor que el mínimo requerido (600), y un análisis post-hoc de la potencia (Faul et al., 2009; García et al., 2008) mostró que se podía detectar ($N = 685$, $\alpha = \beta = .05$) el tamaño del efecto prefijado ($f = .17$) con una potencia mayor del valor fijado a priori ($1 - \beta = .97$).

Instrumentos

Motivación Académica de los Estudiantes (SES, Veiga, 2013). Los adolescentes indicaron la frecuencia de su motivación académica en las cuatro dimensiones: cognitiva (ej., «Al escribir mi trabajo, empiezo por un esquema para redactar el texto»), afectiva (ej., ítem invertido, «Mi escuela es un lugar de donde me siento excluido»), conductual (ej., ítem invertido, «Estoy ausente del colegio sin una causa justificada»), y de implicación personal (ej., «Durante las clases, hago preguntas a mis profesores»). Cada dimensión se midió con cinco ítems utilizando una escala de respuesta de 6 puntos (1 = completamente

en desacuerdo, 6 = completamente de acuerdo). Se hicieron cambios para adecuar la escala de respuesta de los ítems invertidos. Las puntuaciones en cada dimensión podían oscilar entre 5 y 30, representando con las puntuaciones más altas la mayor motivación. La fiabilidad compuesta (CR) y la varianza media extraída (AVE) fue la siguiente: cognitiva, CR = .84 y AVE = .52; afectiva, CR = .88 y AVE = .59; conductual, CR = .83 y AVE = .49; e implicación personal, CR = .86 y AVE = .50.

Escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris (PHSCS, Piers y Herzberg, 2002). El autoconcepto de los estudiantes se midió con seis ítems de una adaptación portuguesa de la escala de autoconcepto del PHSCS que evalúa el estatus intelectual y escolar (Rodrigues, Veiga, Fuentes, y García, 2013; Veiga, 2006) con una escala de respuesta de 6 ítems (1 = completamente en desacuerdo, 6 = completamente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es: «Me porto bien en el colegio». La versión original inglesa se tradujo al portugués. Tres investigadores bilingües del área de psicología evolutiva discutieron las discrepancias en el contenido, lenguaje y significado. Por último, el instrumento se volvió a traducir al inglés y se comparó con la versión original inglesa para asegurar la equivalencia entre las dos versiones. La estructura factorial de la versión portuguesa fue equivalente con la versión original inglesa (Veiga, 2006). La fiabilidad compuesta (FC) fue .86 y la varianza

media extraída (AVE) fue .51. Para formar los grupos de alto y bajo autoconcepto se utilizó la mediana, los 357 estudiantes que puntuaron 27.78 o más se asignaron al grupo de alto autoconcepto y los 328 que puntuaron por debajo de 27.78 se asignaron al grupo de bajo autoconcepto (Calafat, García, Juan, Becoña, y Fernández-Hermida, 2014; Gracia, García, y Lila, 2014).

Análisis de los datos

Antes de aplicar las pruebas para los efectos multivariados del MANOVA se comprobó la normalidad multivariada, la igualdad de varianzas y la homogeneidad de las matrices de varianza-covarianza. Se aplicó un análisis factorial de la varianza multivariado (MANOVA) en las cuatro dimensiones de la motivación (cognitiva, afectiva, conductual e implicación personal) con un diseño factorial de 2 (estadio de la adolescencia: temprano vs. medio) por 2 (autoconcepto: bajo vs. alto) con su interacción. Se aplicaron pruebas post-hoc univariadas con las fuentes de variación en las que se observaron diferencias estadísticamente significativas con la prueba general multivariada. Los resultados estadísticamente significativos en las pruebas univariadas fueron seguidos por pruebas específicas entre pares de medias aplicando Bonferroni, para conservar la tasa del error del Tipo I por estudio cercanas al nominal .05 (Maxwell y Delaney, 2004).

Resultados

Análisis multivariado. En el diseño MANOVA con los dos factores, el efecto principal del estadio de la adolescencia, $\Lambda = .961$, $F(4, 678) = 6.872$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$, el efecto principal del autoconcepto, $\Lambda = .819$, $F(4, 678) = 37.450$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$, y el efecto de interacción del estadio de la adolescencia por el autoconcepto, $\Lambda = .985$, $F(4, 678) = 2.532$, $p = .039$, $\eta^2 = .02$, resultaron estadísticamente significativos (Tabla 1).

Análisis univariado de los efectos principales. La prueba F univariada para la dimensión cognitiva de la motivación académica indicó que existían diferencias estadísticamente significativas del efecto principal del estadio de la adolescencia, $F(1, 681) = 24.170$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$, los estudiantes en el estadio de la adolescencia temprana tenían mayor motivación cog-

nitiva, $M = 19.92$, $DT = 5.11$, que los estudiantes de la adolescencia media, $M = 17.66$, $DT = 4.53$. La prueba F univariada indicó que había diferencias estadísticamente significativas del efecto principal del autoconcepto en las cuatro dimensiones de la motivación académica, la cognitiva, $F(1, 681) = 16.191$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$, la afectiva, $F(1, 681) = 123.496$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$, la conductual, $F(1, 681) = 30.091$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$, y la de implicación personal, $F(1, 681) = 16.171$, $p < .001$, $\eta^2 = .02$ (véase la Tabla 2). Los estudiantes con menor autoconcepto siempre tenían menos motivación cognitiva ($M = 17.74$, $DT = 4.61$, vs. $M = 19.48$, $DT = 5.06$), afectiva ($M = 22.75$, $DT = 5.07$, vs. $M = 26.54$, $DT = 3.47$), conductual ($M = 26.09$, $DT = 3.75$, vs. $M = 27.49$, $DT = 2.82$), e implicación personal ($M = 17.68$, $DT = 5.74$, vs. $M = 19.49$, $DT = 5.58$) que los estudiantes con autoconcepto alto (Tabla 2).

Tabla 1

Diseño Factorial MANOVA para las Cuatro Dimensiones de la Motivación: Cognitiva, Afectiva, Conductual e Implicación Personal

Fuente de Variación	Λ	F	$gl_{hipótesis}$	gl_{error}	p	η^2
(A) Estadio adolescente	.961	6.872	4	678	<.001	.039*
(B) Autoconcepto	.819	37.450	4	678	<.001	.181***
A x B	.985	2.532	4	678	.039	.015*

Nota. *tamaño del efecto pequeño, $\eta^2 \leq .06$; **tamaño del efecto mediano, $.06 < \eta^2 \leq .14$; ***tamaño del efecto grande, $\eta^2 > .14$.

Tabla 2

Medias y Desviaciones Típicas para las Cuatro Dimensiones de la Motivación (Cognitiva, Afectiva, Conductual e Implicación Personal) en los Niveles de Autoconcepto

Dimensiones	Autoconcepto				ANOVA		
	Bajo		Alto		$F(1, 681)$	p	η^2
	M	DT	M	DT			
Cognitiva	17.74	4.61	19.48	5.06	16.191	<.001	.023*
Afectiva	22.75	5.07	26.54	3.47	123.496	<.001	.154***
Conductual	26.09	3.75	27.49	2.82	30.091	<.001	.042*
Implicación	17.68	5.74	19.49	5.58	16.171	<.001	.023*

Nota. *tamaño del efecto pequeño, $\eta^2 \leq .06$; **tamaño del efecto mediano, $.06 < \eta^2 \leq .14$; ***tamaño del efecto grande, $\eta^2 > .14$.

Análisis univariado de los efectos de interacción. El efecto de la interacción para el estadio de la adolescencia por el autoconcepto fue estadísticamente significativo para la dimensión cognitiva de la motivación académica, $F(1, 681) = 4.448$, $p = .035$, $\eta^2 = .01$, y para la de implicación personal, $F(1, 681) = 4.483$, $p = .019$, $\eta^2 = .01$. La prueba post-hoc de Bonferroni, $\alpha = .05$, indicaba (véase la Figura 1) que en la adolescencia temprana con alto autoconcepto había mayor motivación cognitiva ($M = 20.76$, $DT = 4.98$) que en el resto de grupos, en los que estadísticamente ninguno se diferenciaba del resto: adolescencia temprana con bajo autoconcepto ($M = 18.48$, $DT = 5.02$), adolescencia media con bajo autoconcepto ($M = 17.32$, $DT = 4.31$), y adolescencia media con alto autoconcepto ($M = 18.04$, $DT = 4.75$). También para la dimensión de implicación personal, la prueba de Bonferroni,

$\alpha = .05$, indicó (véase la Figura 2) que la adolescencia temprana con alto autoconcepto tenía mayor implicación personal ($M = 20.39$, $DT = 5.43$) que en los adolescentes de los otros tres grupos, en los que ninguno de ellos difería significativamente de los otros dos: adolescentes tempranos con bajo autoconcepto ($M = 17.56$, $DT = 5.82$), adolescentes medios con bajo autoconcepto ($M = 17.75$, $DT = 5.87$), y adolescentes medios con alto autoconcepto ($M = 18.50$, $DT = 5.60$).

Discusión

El presente trabajo analizó la motivación académica de los estudiantes en relación con el autoconcepto de los adolescentes tempranos y medios. Como se esperaba, los adolescentes con alto autoconcepto siempre registraron mayor motivación académica cognitiva, afectiva, conductual e

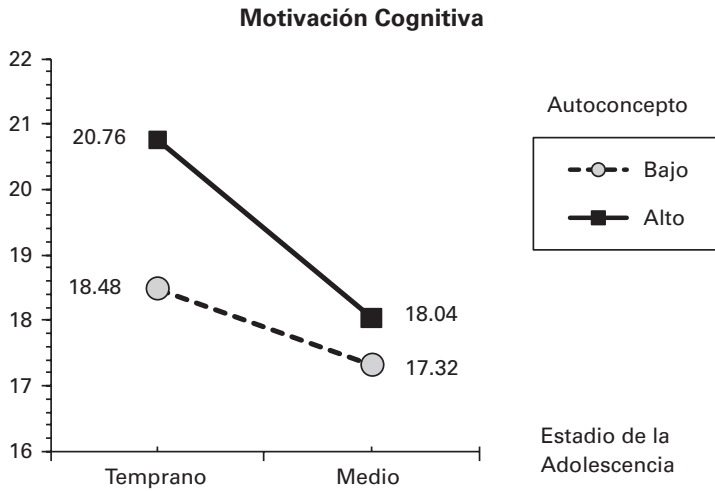


Figura 1. Medias de motivación académica cognitiva de los estudiantes en los estadios de la adolescencia por autoconcepto.

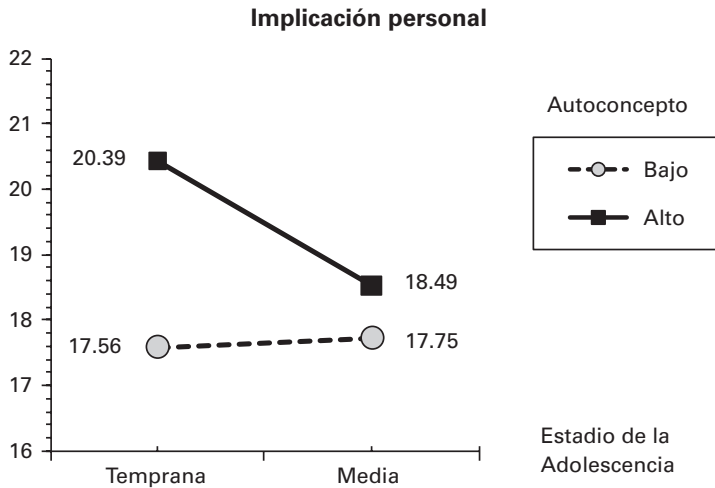


Figura 2. Medias de implicación académica personal de los estudiantes en los estadios de la adolescencia por autoconcepto.

implicación personal que los adolescentes con bajo autoconcepto. Estos resultados confirman los obtenidos por un extenso número de estudios anteriores (Flook et al., 2005; García et al., 2011; Harter, 1999; Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1997; Reeve y Tseng, 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Veiga, 2006; Veiga et al., 2012). Asimismo, los adolescentes tempranos indicaron mayor motivación cognitiva que los adolescentes medios, aunque los adolescentes de estos dos estadios no se diferenciaron en su grado de motivación conductual, afectiva e implicación personal. Estos resultados confirman que la adolescencia es un periodo crítico para la motivación académica del estudiante (Darr, 2011; Marks, 2000; Wang y Holcombe, 2010), aunque esta afirmación se ha encontrado limitada a únicamente la dimensión cognitiva de la motivación escolar.

Aunque estos efectos principales eran interesantes, el objetivo del estudio fue investigar el efecto de interacción del estadio adolescente por el nivel de autoconcepto. Los adolescentes tempranos con autoconcepto alto indicaron una motivación cognitiva e implicación personal superior a la de los adolescentes tempranos con bajo autoconcepto, los adolescentes medios con autoconcepto alto, y los adolescentes medios con autoconcepto bajo. Lo sorprendente de este efecto de interacción es que los adolescentes medios con autoconcepto alto compartieran el mismo bajo grado de motivación cognitiva e implicación personal que los adolescentes tempranos

y medios con autoconcepto bajo. El autoconcepto resultó una ventaja en la motivación de los adolescentes tempranos, pero ninguna para la motivación de los adolescentes medios.

Los resultados del presente trabajo refuerzan los del conjunto de estudios que afirman que la adolescencia es un periodo crítico para la motivación académica del estudiante (Darr, 2011; Marks, 2000; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Zych, 2014; Wang y Holcombe, 2010). La motivación cognitiva y la implicación personal parecen estar devaluadas por el grupo de iguales y relacionarse de manera negativa con el prestigio social del estudiante (Preckel et al., 2013), sugiriendo que este descenso podría corresponderse con los cambios que ocurren durante la adolescencia en la influencia que tiene el grupo de iguales, que significativamente aumenta durante la adolescencia, contrariamente a lo que ocurre con la influencia familiar (Janosz et al., 2008; Li et al., 2011; Ryan, 2001). Como la importancia de respetar a los iguales y las normas que éstos establecen se incrementa de la adolescencia temprana a la media, esta influencia de los compañeros parece impedir que los adolescentes medios con alto autoconcepto puedan tener mayor motivación cognitiva y se lleguen a implicar de manera más activa en las actividades de sus clases. El autoconcepto alto aparece como una ventaja para la motivación de los estudiantes, pero esta ventaja parece estar limitada durante la adolescencia media por la creciente

importancia que tiene el respeto al grupo de iguales y a sus normas.

Este estudio está limitado por el planteamiento transversal del diseño. Por lo tanto, no es posible establecer conclusiones que impliquen relaciones causales o relaciones longitudinales entre las variables del estudio. La investigación posterior que plantee, al menos, diseños cuasi-experimentales, o mejor, experimentales o con planteamientos longitudinales, tendrá que profundizar en el análisis de estas relaciones (Coelho et al., 2014; Veiga, García, Neto, y Almeida, 2009). Este estudio tampoco midió explícitamente la importancia que conceden los es-

tudiantes al respeto de los iguales, sus normas, valores o conductas. Por los resultados encontrados se deberían incluir estas medidas en futuros estudios. A pesar de estas dos limitaciones, el presente trabajo destaca por la importancia que tiene el estudio de la motivación académica de los estudiantes como un constructo multidimensional, considerar el autoconcepto como un activador de la motivación escolar, e investigar la dinámica social que durante la adolescencia media puede socavar la fuerte relación que el autoconcepto generalmente tiene con la motivación académica del estudiante.

Referencias

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405. doi: 10.1037/0022-0663-85.3.395
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., y O'Connor, E. (2011). Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education, 118*, 25-55. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/662008>
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., y Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence, 138*, 185-192. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A., y Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 884-896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7

- Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica, 19*, 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Darr, C. (2011). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_34
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., y Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist, 48*, 90-101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods, 41*, 1149-1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., y Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*, 421-434. doi: 10.1086/461853
- Finn, J., y Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Flook, L., Repetti, R. L., y Ullmann, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*, 319-327. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.319
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring, 74*, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica, 20*, 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162. doi: 10.1037/0022-0663-95.1.148
- García, F., Gracia, E., y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema, 25*, 549-555. doi: 10.7334/psicothema2013.33
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the «Autoconcepto Forma 5» questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology, 14*, 648-658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunkelsven, D., y Murgui, S. (2008). Design and power analysis: N and confidence intervals of means. *Psicothema, 20*, 933-938.
- Gracia, E., García, F., y Lila, M. (2014). Male police officers' law enforcement preferences in cases of intimate partner violence versus non-intimate interpersonal violence: Do sexist attitudes and empathy matter? *Criminal Justice and Behavior, 41*, 1195-1213. doi: 10.1177/0093854814541655

- Glanville, J. L., y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041. doi: 10.1177/0013164406299126
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jimerson, S., Campos, E., y Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., y Elder, G. H., Jr. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340. doi: 10.2307/2673138
- Jones, J. G., y Gieneeks, L. (1970). Measures of self-perceptions as predictors of scholastics achievements. *Journal of Educational Research*, 63, 201-203. doi: 10.1080/00220671.1970.10883983
- Jordan, W., y Nettles, S. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3, 217-243. doi: 10.1023/A:1009655611694
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kozan, S., Fabio, A. D., Blustein, D. L., y Kenny, M. E. (2014). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22, 345-354. doi: 10.1177/1069072713493988
- Lam, S-F., Jimerson, J., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., y Zollner-ritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 213-232. doi: 10.1037/spq0000057
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., y Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 329-342. doi: 10.1177/0165025411402578
- Madill, R. A., Gest, S. D., y Rodkin, P. C. (2014). Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behaviors, and peer social preference. *School Psychology Review*, 43, 86-105.
- Marks, S. H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184. doi: 10.3102/00028312037001153
- Marsh, H. M., y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 84, 41-54. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.41
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W., y Parker, J. (1984). Multi-dimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex and ac-

- ademic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444. doi: 10.3102/00028312022003422
- Maxwell, S. E., y Delaney, H. D. (2004). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157-170. doi: 10.1016/j.chb.2014.02.048
- Piers, E. V., y Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2.^a ed.). Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165-1175. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. doi: 10.1037/a0032690
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reise, S., Waller, N., y Comrey, A. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12, 287-297. doi: 10.1037/1040-3590.12.3.287
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., y García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6842
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414. doi: 10.1387/RevPsicodidact.3002
- Rodríguez-Hidalgo, A., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2014). Peer victimization and ethnic-cultural peer victimization: Self-esteem and school relations between different cultural groups of students in Andalusia. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 191-210. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7909
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescents' motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150. doi: 10.1111/1467-8624.00338
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Prediction of positive behaviors in physical education: A Self-Determination Theory perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 387-405. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7911
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment

- of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133. doi: 10.1207/s15326985ep3902_3
- Vannatta, K., Gartsein, M. A., Zeller, M., y Noll, R. B. (2009). Peer acceptance and social behavior during childhood and adolescence: How important are appearance, athleticism, and academic competence? *International Journal of Behavioral Development*, 33, 303-311. doi: 10.1177/0165025408101275
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala «Piers-Harris Childrens Self-Concept Scale». *Psicologia e Educação*, 6, 39-49.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-449.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., y Pereira, T. (2012). Portuguese adaptation of Students Engagement in School International Scale (SEIS). *Proceedings of ICERI2012 Conference* (pp. 3356-3362), Madrid, Spain. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/7581>
- Veiga, F., García, F., Neto, F., y Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436. doi: 10.1177/0143034309106947
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318. doi: 10.1086/444158
- Vogl, K., y Preckel, F. (2014). Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school-related attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58, 51-68. doi: 10.1177/0016986213513795
- Wang, M., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85, 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wentzel, K. (2012). Commentary: Socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 479-488). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_23

Feliciano H. Veiga es Catedrático de Psicología de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Sus intereses de investigación incluyen la psicología de la educación, la motivación escolar y el autoconcepto. Ha coordinado proyectos de investigación sobre psicología evolutiva, motivación escolar y rendimiento académico. Ha desarrollado varias escalas de medida psico-educativas para estudiantes y profesores. Actualmente dirige el doctorado en Educación y Psicología Educativa del IEUL.

Fernando García es Catedrático de Métodos y Diseños de Investigación en el Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Valencia, España, donde lleva a cabo una agenda de investigación sobre temas metodológicos (estadísticos robustos, análisis de la potencia e intervalos de confianza) y técnicas para medir la autoestima y la socialización familiar. También ha dirigido investigaciones que examinan la validez transcultural del modelo de socialización familiar con cuatro tipologías.

Johnmarshall Reeve es Catedrático en el Departamento de Educación de la Universidad de Corea en Seúl. Su investigación se centra en el estudio empírico de todos los aspectos de los estilos de motivación de los profesores hacia sus alumnos, la motivación e implicación de los alumnos con las actividades académicas, la neurociencia implicada en la motivación y las pruebas empíricas de la teoría de la auto-determinación. Desde el año 2011 es el Editor Jefe de la revista *Motivation and Emotion*.

Kathryn Wentzel es Catedrática en el Departamento de Psicología Evolutiva del Instituto de Educación de la Universidad de Maryland. Se doctoró en el programa de Estudios Psicológicos de la Educación para el Desarrollo de Niños y Adolescentes de la Universidad de Stanford. Los intereses de la investigación de Wentzel se dirigen hacia la investigación empírica de la motivación e implicación de los alumnos en la escuela. Es la Editora Jefe de la revista *Journal of Applied Developmental Psychology*. Ha coordinado y dirigido proyectos de investigación sobre desarrollo personal, motivación y aprendizaje, y rendimiento académico.

Oscar García es estudiante del doctorado en Psicología de la Universidad de Valencia, España. Su investigación y trabajos están centrados en cuestiones metodológicas —estadísticos robustos, análisis de la potencia e intervalos de confianza—, y en técnicas para medir el desarrollo personal, la autoestima y la socialización familiar. Ha colaborado en numerosos proyectos de investigación, especialmente con *Students engagement in schools: Differentiating and Promoting*.

Fecha de recepción: 05-09-2014

Fecha de revisión: 20-04-2015

Fecha de aceptación: 05-06-2015