

Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional¹



Iván Moronta Tremols²

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
ivan.moronta@ideice.gob.do



Martin Yael Santana³

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
martin.santana@ideice.gob.do



Ginia Montes de Oca⁴

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

Psychological variables of academic self-concept and school motivation in university students from the Basque Country and the Dominican Republic: A correlational study

Recibido: 3 de octubre de 2022 | Aprobado: 28 de octubre de 2022

Resumen

El autoconcepto y la motivación tienen relación con la implicación escolar, lo que generalmente da paso a un mejor rendimiento académico, de esta manera, mientras mejores calificaciones se logran, mayor será la implicación en el aprendizaje. El objetivo de este estudio es identificar la relación entre el autoconcepto académico, motivación e implicación escolar en función del sexo y el país. En el mismo participan 1101 estudiantes distribuidos en 366 hombres y 725 mujeres de distintas universidades de República Dominicana y España. A dicha población se le administraron los cuestionarios AUDIM, CEAM II y SEM para medir el autoconcepto académico, la motivación y la implicación escolares respectivamente, por tanto, se ha implementado una metodología de alcance cuantitativo.

Como resultado, en este estudio se pudo comprobar que sí existe una relación entre las variables de autoconcepto académico, motivación y la implicación escolar y que dicha relación es mayor en República Dominicana. También, los resultados muestran que es mayor en las mujeres que en los hombres.

- 1 Este estudio forma parte de una amplia línea de investigación que ha venido desarrollando uno de los investigadores. La misma tiene en curso múltiples publicaciones académicas sobre las variables estudiadas y el tema en cuestión. Cualquier similitud con otros estudios de este autor se debe a ello y a los procesos de publicaciones científicas que se han llevado a cabo. Dentro de las publicaciones más importantes se encuentra la tesis doctoral <https://www.ehu.eus/eu/web/doktoregoa/-/tesis-moronta-tremols-ivan-de-jes%C3%BAs> y un artículo publicado en la revista Aula Abierta <https://acortar.link/aE8J9A>
- 2 Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). ORCID: 1814441441-8659-7714. Para contactar al autor: ivan.moronta@ideice.gob.do
- 3 Investigador del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). ORCID 1814441443-0766-2747. Para contactar al autor: martin.santana@ideice.gob.do
- 4 Investigadora del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). ORCID 1814441442-5909-4350. Para contactar a la autora: ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

ISSN (en línea): 1814-4414 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Moronta Tremols, I., Santana, M. y Montes de Oca, G. (2023). Variables psicológicas de autoconcepto académico y la motivación escolar en universitarios de País Vasco y República Dominicana: Un estudio correlacional. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 111-120

Palabras clave: Autoconcepto, motivación, implicación escolar, autoeficacia.

Abstract

The objective of the study is to identify the relationship between academic self-concept, motivation and school involvement according to gender and country. 1,101 students participated in it, distributed among 366 men and 725 women from different universities in the Dominican Republic and Spain. The AUDIM, CEAM II and SEM questionnaires were administered to this population to measure academic self-concept, motivation and school involvement, respectively. In this study it was possible to verify that, if there is a relationship between the variables of academic self-concept and school involvement with school motivation and that said relationship is greater in the Dominican Republic, as well as greater in women than in men.

Keywords: Self-concept, motivation, school involvement, self-efficacy.

Introducción

Para Ros (2009) la implicación escolar posee un rol valioso en las instituciones educativas y debido a eso han tomado gran auge en los últimos años los estudios que analizan como el alumnado se implica en el desarrollo educativo dentro de las instituciones educativas y, de igual forma, cuáles son esas variables que inciden en la implicación escolar (Ramos-Díaz et al., 2016).

Los primeros en hablar sobre un modelo tridimensional del constructo implicación escolar fueron Blumenfeld et al. (2004), en el que incluían una dimensión conductual, la cual se entiende como la participación dentro del centro educativo; una dimensión psicológica o emocional, que trata de cómo se siente el sujeto en el aula; y una dimensión cognitiva, que se enfoca en los procesos de metacognición relacionados con la motivación y la destreza de mejorar su manera de aprender. Dicho modelo ha sido corroborado por diversos autores (González y Verónica-Paoloni, 2015; Veiga et al., 2014).

La manera en que se implica el estudiante en una institución educativa suele relacionarse al sentimiento de aceptación e inclusión que recibe, generando una sensación de afecto y es por esto por lo que la implicación puede considerarse como positiva o negativa en el tiempo (Ros, 2009). Sabiendo esto, una definición aceptada podría ser la manera en que el estudiante se compromete y participa en su lugar de aprendizaje (Ros, 2009; Simon-Morth y Chen, 2009).

A mediados del siglo XX algunos estudios han señalado la importancia de tener presente la

particularidad del estudiante en las investigaciones de variables como la implicación escolar, entre ellas, la motivación (Deci y Ryan, 2000) y el autoconcepto (Dimont, 1990). Esto es corroborado por diferentes autores que han encontrado una relación de la motivación con la implicación escolar (Deci y Ryan, 2000; Dettmers, et al., 2010), así como con el autoconcepto (Inglés et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Tal y como se ha mencionado, estas variables psicológicas tienen relación con la implicación escolar, lo que generalmente da paso a un mejor rendimiento académico. De esta manera, mientras mejores calificaciones se logran, mayor será la implicación en el aprendizaje y a su vez, se incrementa la motivación y el autoconcepto del sujeto (Hong, 2001). De igual forma, otros estudios señalan que la motivación o el autoconcepto pueden influenciar en el grado de implicación en el entorno educativo (Clark et al., 2000; Clemes y Bean, 1996; Dettmers et al., 2010).

Siguiendo esta misma línea, distintos estudios afirman que la motivación es fundamental al momento de realizar los deberes e implicarse en el proceso de aprendizaje (Deci y Ryan, 2000). De acuerdo con el tipo de motivación que presente el estudiante, será la calidad y grado de implicación que demuestre (Deci y Ryan, 2000; Dettmers et al., 2010).

Esto es corroborado por algunos autores que agregan que la motivación es la que ejerce incidencia directa en la implicación para el aprendizaje (Corno, 2000; Xu y Corno, 1998). Sin embargo, otros estudios señalan que el autoconcepto es la pieza clave en dicho modelo, afirmando que la calidad

de su implicación se deberá al tipo de motivos que posea al momento de realizar deberes de interés (Pan et al., 2013).

De igual forma, Birch y Ladd (1996) señalan que el autoconcepto juega un rol vital en el proceso de adaptación de un individuo con el entorno que lo rodea. Esto es corroborado en otros estudios (Fuentes et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2012). En este mismo enfoque, los adolescentes que poseen un nivel más alto de autoconcepto evidencian mayor número de actitudes afectivas, implicándose más en su aprendizaje (Martínez-Antón et al., 2007; Hay et al., 1998).

Al hablar de las diferencias en cuanto al sexo en el constructo de implicación escolar, Veiga et al. (2014) señala que las mujeres suelen estar mayor integradas que los hombres en el entorno educativo, de esta manera obtienen el logro de mayores calificaciones (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013). Mientras que Wang et al. (2011) afirman que no existe diferencia alguna. Por otro lado, autores como Fernández-Zabala et al. (2015) han encontrado diferencias a favor de las mujeres en las dimensiones comportamental y emocional de la implicación. Por tal razón, resulta interesante enfocarse en aclarar las posibles diferencias de sexo en la implicación, sobre todo en la República Dominicana donde no se ha encontrado ningún estudio que analice esto.

En cuanto al autoconcepto académico, los estudios realizados afirman que las mujeres puntúan mejor en el verbal, mientras que los hombres, mejor en el matemático (Inglés et al., 2009; Fernández-Zabala et al., 2015; Marsh, 1989). De igual manera, en otros estudios no se encontraron diferencias algunas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Gabelko, 1997), mientras que el estudio de Fernández (2009) muestra que, en la República Dominicana, a modo general, las mujeres puntuaban mejor que los hombres.

Por otra parte, en cuanto a la motivación, Cerezo y Casanova (2004) señalan que los hombres poseen una mayor motivación extrínseca, lo cual es corroborado en otro estudio que señala que las mujeres poseen mayor motivación intrínseca y los hombres una motivación extrínseca (Vallerand y Bissonnette, 1992). En otros estudios los datos arrojan que a modo general las mujeres poseen mayor grado de motivación independientemente de la edad que posean (Núñez et al., 1998), sin embargo, no existe evidencias de estudios similares en la República Dominicana sobre esta variable.

Mediante la revisión bibliográfica se pudo comprobar la ausencia de estudios que analicen estas variables en el alumnado de República Dominicana ya fuera de forma conjunta como separadas, y en España de forma conjunta. De la misma manera, se comprobó la ausencia de estudios que comparen ambos países, por esto, sería de gran importancia analizar las relaciones que puedan poseer estas variables entre sí en cuanto al sexo y país.

En este marco, este estudio se propone identificar la relación entre las variables descritas anteriormente, es decir, las variables psicológicas y la variable del ajuste (implicación escolar) en el alumnado universitario tanto del País Vasco como de República Dominicana. Por otro lado, se mostrará la relación de estas variables en función del sexo del alumnado de ambos contextos.

Método

Participantes

La muestra fue seleccionada a través del muestreo incidental, con una totalidad de 1101 individuos de 18 a 56 años ($M = 24.28$; $DT = 5.55$). De ellos, 725 eran mujeres (65.8 %) y 366 eran hombres (33.2 %). La muestra total es de universitarios de diferentes universidades tanto del sector público como privado con una muestra de 534 sujetos de País Vasco, España y 567 de Santo Domingo, República Dominicana.

Instrumentos

Dentro de las variables analizadas se encontraba variables socio-personales como el sexo y el país, esto con la intención de identificar la cantidad de participantes según el lugar de residencia y el sexo que tenían.

El Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) fue el utilizado para medir el *autoconcepto académico*, el mismo es un instrumento creado por Fernández-Zabala et al. (2015). El mismo evalúa 12 dimensiones del autoconcepto, pero para este estudio solo serán evaluados el autoconcepto académico verbal y el académico matemático, con un total de 4 ítems por cada dimensión. De manera general, el instrumento cuenta con 33 ítems en escala Likert. Para esta investigación el *Alfa de Cronbach* fue de $\alpha = .91$.

Además, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II), es el instrumento

seleccionado para analizar la motivación escolar, siendo este un instrumento creado por Pintrich et al. (1994) y el cual cuenta con 31 ítems concentrado en medir seis dimensiones motivacionales: autoeficacia, ansiedad, metas extrínsecas, metas intrínsecas, creencia de control y valor de la tarea. El cuestionario presenta un índice de fiabilidad de $\alpha = .91$ para esta investigación.

Asimismo, el Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measurement (SEM) ha sido el instrumento usado para identificar la implicación escolar del alumnado. Fue creado por Ramos-Díaz et al. (2016), y está compuesto por 19 ítems de los cuales 5 analizan la dimensión de implicación comportamental, mientras que 6 analizan la implicación emocional y los 8 restantes la implicación cognitiva. y para este estudio el alfa general del instrumento con todos sus ítems fue de $\alpha = .84$, la cual es una fiabilidad muy buena según el baremo establecido por este análisis estadístico.

Procedimiento

Se contactó a distintos directivos de las diferentes casas de altos estudios y se les hizo llegar una carta de solicitud de autorización en donde se explicaba la intención de la investigación y los logros esperados. Posterior a esto, se procedió a contactar al personal docente de dichas universidades ya que se necesitaba un personal capacitado para administrar dichos cuestionarios. Esto permitió que estos docentes fueran los que de forma voluntaria decidieran administrar los instrumentos en los distintos horarios de clase, siendo la temática utilizada la administración en conjunto de todos los cuestionarios. Esta batería de instrumentos se respondía en un periodo aproximado de 40-50 minutos. Cabe señalar que no se solicitaron los nombres de los participantes lo cual garantiza el anonimato de las respuestas y aseguró una participación voluntaria reduciendo los sesgos en las respuestas.

Tabla 1.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en el alumnado de la República Dominicana.

		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.291***	-.079	.251***	.121**	.284***	.167***	.227***
	<i>p</i>	.000	.061	.000	.004	.000	.000	.000

Resultados

1. - Análisis previo

Los análisis estadísticos de este estudio se realizaron con el programa estadístico SPSS 22. Además, se corrigieron los valores perdidos por imputación múltiple. Posterior a esto, se realizaron los análisis de correlaciones para identificar la relación de una variable sobre otra a un nivel crítico bilateral en todos los casos y descartar colinealidades.

2. - Análisis de los objetivos

En la Tabla 1 se presentan los datos de la correlación entre el autoconcepto académico, la motivación escolar e implicación escolar en el alumnado de República Dominicana. Se puede observar que existe una relación moderada entre las variables de autoconcepto matemático y autoeficacia ($r = .355, p < .001$), lo mismo ocurre respecto a esta misma variable con el autoconcepto académico ($r = .410, p < .001$), la implicación comportamental ($r = .343, p < .001$), implicación emocional ($r = .359, p < .001$), implicación cognitiva ($r = .420, p < .01$) e implicación escolar general ($r = .483, p < .001$). Mientras que casi todas las relaciones negativas halladas tienen que ver con la variable de ansiedad. Aunque se puede observar una de este tipo que hay que resaltar, y es la establecida como correlación fuerte que posee la autoeficacia con la implicación cognitiva ($r = -.420, p < .006$). Las correlaciones obtenidas van de débiles a moderadas en cuanto a los demás constructos del autoconcepto, la motivación y la implicación escolar. Aunque no indica causalidad, una correlación positiva indica que en presencia de esa variable en particular también puede haber presencia de la otra con la que se relaciona. Por lo cual, como se indica en los resultados, una correlación positiva entre autoconcepto matemático y autoeficacia denota que, a mayor puntuación en este constructo, mayor es la puntuación en autoeficacia. Entonces, cuando es negativa, sucede lo inverso.

A.A.M.	<i>r</i>	.355***	-.225***	.239***	.033	.263***	.079	.164***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.431	.000	.059	.000
A.A.	<i>r</i>	.410***	-.204***	.319***	.097*	.356***	.157***	.252***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.021	.000	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.343***	-.034	.321***	.264***	.264***	.185***	.303***
	<i>p</i>	.000	.413	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.	<i>r</i>	.359***	-.057	.365***	.227***	.365***	.180***	.319***
	<i>p</i>	.000	.174	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	-.420**	-.010	.440***	.193***	.462***	.303***	.399***
	<i>p</i>	.006	.820	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.483***	-.037	.494***	.269***	.497***	.302***	.445***
	<i>p</i>	.000	.378	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Leyenda: **A.A.V.** = Autoconcepto Académico Verbal, **A.A.M.** = Autoconcepto Académico Matemático, **A.A.** = Autoconcepto Académico, **I.C.** = Implicación Comportamental, **IE** = Implicación Emocional, **IC** = Implicación Cognitiva, **IEG** = Implicación Escolar General, **A** = Autoeficacia, **A.N.** = Ansiedad, **V.T.** = Valor de la Tarea, **M.E.** = Metas Extrínsecas, **M.I.** = Metas Intrínsecas, **C.C.** = Creencias de Control, **M.G.** = Motivación General. **I.C.** = Implicación Comportamental e **I.CO.** = Implicación Cognitiva, tienen las mismas iniciales

Continuando con los resultados, en la Tabla 2 se presentan los datos de la correlación entre las variables psicológicas y de implicación en el alumnado de España. Diciendo esto, se observan que las variables autoconcepto académico ($r = .396$, $p < .000$), implicación emocional ($r = .327$, $p < .000$) e implicación escolar general ($r = .365$, $p < .000$) poseen correlación positiva, pero moderada con

la autoeficacia. Lo mismo sucede en las variables de metas intrínsecas y la implicación cognitiva ($r = .326$, $p < .000$) con la implicación escolar general ($r = .369$, $p < .000$). Sin embargo, también se observan correlaciones positivas con una relación fuerte en las variables implicación escolar y valor de la tarea ($r = .520$, $p < .000$) y esta última también con la implicación escolar general ($r = .507$, $p < .000$).

Tabla 2.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en el alumnado de España.

		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.268***	-.050	.125**	.055	.124**	.140**	.175***
	<i>p</i>	.000	.247	.004	.203	.004	.001	.000
A.A.M.	<i>r</i>	.255***	-.209***	.127**	-.030	.143**	.113**	.099*
	<i>p</i>	.000	.000	.003	.489	.001	.009	.022
A.A.	<i>r</i>	.396***	-.215***	.192***	.009	.204***	.189***	.199***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.836	.000	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.199***	.079	.203***	.173***	.155***	.144**	.249***
	<i>p</i>	.000	.068	.000	.000	.000	.001	.000
I.E.	<i>r</i>	.327***	.089*	.520***	.244***	.238***	.283***	.449***
	<i>p</i>	.000	.040	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.236**	-.047	.305***	.117**	.326***	.064	.250***
	<i>p</i>	.006	.275	.000	.007	.000	.138	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.365***	.031	.507***	.269***	.369***	.216***	.446***
	<i>p</i>	.000	.472	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Asimismo, en la Tabla 3 se pueden observar los datos de las correlaciones entre las variables psicológicas y de implicación en función del sexo en República Dominicana, donde se han hallado correlaciones tanto negativas como positivas en

las diferentes variables de estudio, siendo solo una correlación positiva fuerte y esta corresponde a la implicación escolar general con las metas intrínsecas ($r = .505, p < .000$).

Tabla 3.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en función del sexo del alumnado universitario de la República Dominicana.

MUJERES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.318***	-.077	.250***	.104*	.272***	.203***	.238***
	<i>p</i>	.000	.107	.000	.030	.000	.000	.000
A.A.M.	<i>r</i>	.360***	-.209***	.271***	.039	.261***	.116*	.192***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.422	.000	.015	.000
A.A.	<i>r</i>	.440***	-.192***	.338***	.088	.343***	.201***	.275***
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.065	.000	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.356***	-.018	.296***	.261***	.266***	.198***	.307***
	<i>p</i>	.000	.701	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.	<i>r</i>	.359***	-.038	.357***	.215***	.358***	.196***	.322***
	<i>p</i>	.000	.429	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.436***	-.009	.461***	.189***	.475***	.309***	.412***
	<i>p</i>	.000	.844	.000	.000	.000	.000	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.491***	-.025	.495***	.258***	.498***	.313***	.451***
	<i>p</i>	.000	.598	.000	.000	.000	.000	.000
HOMBRES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.229**	-.149	.263**	.185*	.369***	.036	.193*
	<i>p</i>	.009	.092	.003	.035	.000	.682	.029
A.A.M.	<i>r</i>	.241**	-.243**	.134	.010	.261**	-.046	.074
	<i>p</i>	.006	.006	.131	.909	.003	.602	.403
A.A.	<i>r</i>	.302**	-.251**	.255**	.126	.405***	-.006	.172
	<i>p</i>	.001	.004	.003	.154	.000	.944	.051
I.C.	<i>r</i>	.325***	-.125	.400***	.285**	.290**	.145	.294**
	<i>p</i>	.000	.159	.000	.001	.001	.101	.001
I.E.	<i>r</i>	.365***	-.117	.392***	.275**	.402***	.138	.318***
	<i>p</i>	.000	.186	.000	.002	.000	.119	.000
I.CO.	<i>r</i>	.364***	.000	.371***	.209*	.421***	.292**	.357***
	<i>p</i>	.000	.999	.000	.018	.000	.001	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.461***	-.079	.493***	.315***	.505***	.276**	.429***
	<i>p</i>	.000	.372	.000	.000	.000	.002	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Por su parte, en la Tabla 4 se muestran la relación entre las diferentes variables de estudio en función del sexo del alumnado universitario de España. Se observan tanto correlaciones positivas como negativas en esta tabla y entre los datos más

relevantes hallamos correlaciones que van de moderadas a fuertes en el caso de las mujeres en variables como implicación escolar con valor de la tarea ($r = .501, p < .000$) y la misma implicación escolar con la motivación general ($r = .446, p < .000$).

.000). En el caso de los hombres, se observan correlaciones en un rango moderado y fuerte respectivamente en variables como autoconcepto académico con autoeficacia ($r = .482, p < .000$);

implicación escolar y valor de la tarea ($r = .530, p < .000$) y esta última también con la implicación general escolar ($r = .558, p < .000$).

Tabla 4.

Correlación del autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en función del sexo del alumnado universitario en España.

MUJERES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.208***	-.098	.061	-.014	.091	.083	.089
	<i>p</i>	.000	.095	.300	.818	.123	.160	.133
A.A.M.	<i>r</i>	.246***	-.193**	.120*	-.041	.178**	.068	.096
	<i>p</i>	.000	.001	.041	.486	.002	.246	.103
A.A.	<i>r</i>	.346***	-.234***	.146*	-.046	.216***	.111	.140*
	<i>p</i>	.000	.000	.013	.441	.000	.059	.017
I.C.	<i>r</i>	.198***	.113	.192**	.135*	.109	.104	.235***
	<i>p</i>	.000	.054	.001	.021	.064	.078	.000
I.E.	<i>r</i>	.328***	.122*	.501***	.240***	.169**	.258***	.446***
	<i>p</i>	.000	.038	.000	.000	.004	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.207***	-.018	.257***	.093	.373***	.046	.236***
	<i>p</i>	.000	.759	.000	.116	.000	.440	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.358***	.077	.473***	.216***	.359***	.187**	.440***
	<i>p</i>	.000	.191	.000	.000	.000	.001	.000
HOMBRES		A.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.G.
A.A.V.	<i>r</i>	.353***	-.087.	.167*	.118	.167*	.191**	.235***
	<i>p</i>	.000	.181	.010	.070	.010	.003	.000
A.A.M.	<i>r</i>	.297***	-.190**	.192**	.009	.094	.215**	.160*
	<i>p</i>	.000	.003	.003	.894	.150	.001	.014
A.A.	<i>r</i>	.482***	-.213**	.270***	.088	.190**	.304***	.291***
	<i>p</i>	.000	.001	.000	.176	.003	.000	.000
I.C.	<i>r</i>	.239***	-.058	.200**	.200**	.220**	.182**	.239***
	<i>p</i>	.000	.378	.002	.002	.001	.005	.000
I.E.	<i>r</i>	.350***	-.044	.530***	.233***	.347***	.305***	.427***
	<i>p</i>	.000	.495	.000	.000	.000	.000	.000
I.CO.	<i>r</i>	.304***	-.097	.392***	.158*	.273***	.097	.290***
	<i>p</i>	.000	.138	.000	.015	.000	.136	.000
I.E.G.	<i>r</i>	.424***	-.100	.558***	.263***	.398***	.250***	.451***
	<i>p</i>	.000	.126	.000	.000	.000	.000	.000

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

Discusión

El objetivo general de esta investigación consistió en identificar la relación en las variables psicológicas y de implicación en función del sexo y el país. En el mismo se comprobó una correlación estadísticamente significativa en las tres dimensiones

de la implicación escolar. Siendo las mujeres las que evidencian mayor cantidad de correlaciones en la República Dominicana, esto concuerda con lo apuntado por Cava et al. (2010), Hernando et al. (2013) y Veiga et al. (2014), quienes aseguran que existe una implicación menor en los hombres que en las mujeres. Sin embargo, en cuanto a España,

sucede lo contrario, son los chicos los que mayor correlación evidencian.

En cuanto a los objetivos específicos planteados para esta investigación, se pudo comprobar que existe relación entre las variables de autoconcepto académico e implicación escolar con la motivación escolar en ambos países e, incluso, se puede observar una relación mayor en República Dominicana que en España. Este dato resulta muy importante debido a la falta de estudios realizados en República Dominicana de estas variables. Sin embargo, en cuanto a la relación entre la implicación y la motivación escolar era algo que quizás se podría esperar, ya que como señalan Corno (2000) y Xu y Corno (1998) la motivación juega un papel importante en la implicación a la hora de hacer las tareas escolares, aunque esta dependerá del tipo de motivación que presenten (Deci y Ryan, 2000).

Por otro lado, según Ramo (2003) la motivación más estudiada es la intrínseca debido a la influencia que ejerce en la implicación escolar. Sin embargo, también se puede confirmar la relación de las metas extrínsecas con la implicación escolar, coincidiendo así con lo encontrado en otra investigación que confirma que el estudiantado que se implica en los quehaceres académicos no lo hace solo por el interés de implicarse, sino por el temor a ser castigado o en busca de aprobación (Walker et al., 2004), si bien hay que tener en cuenta que la implicación aquí analizada es más que la implicación relacionada con hacer los deberes escolares.

Otros autores agregan que las creencias de valor, la importancia que tiene el logro de metas para el alumnado y su meta personal es lo que le permite tener la motivación para realizar los deberes escolares (Pintrich y De Groot, 1990; Linnenbrink y Pintrich, 2002; Valle et al., 2015; Zimmerman, 2001), lo que corrobora los resultados de este estudio que evidencian que la implicación emocional y la cognitiva se relacionan con las creencias de valor y, a su vez, la implicación comportamental con la autoeficacia.

Con respecto a la relación del autoconcepto académico y la motivación escolar, de igual manera se observan relaciones significativas en ambos países, las mismas son mayores en República Dominicana que en España. Por lo cual se podría entender que en República Dominicana se da la

correlación a mayor autoconcepto académico, mayor será la motivación escolar. Asimismo, en cuanto a un estudio realizado en República Dominicana, las mujeres muestran mejor concepto de sí que los hombres (Fernández, 2009). Sin embargo, otros estudios señalan que los hombres tienen un mejor concepto de sí que las mujeres (Fernández-Zabala et al., 2015; Inglés et al., 2009; Marsh, 1989), esto va de la mano con los datos arrojados en este estudio. En cuanto a los tipos de motivación escolar, Cerezo y Casanova (2004) coinciden con Vallerand y Bissonnette (1992) al señalar que las mujeres poseen un menor nivel de motivación extrínseca y mayor motivación intrínseca, aunque, de modo general, las mujeres se encuentran más motivadas (Núñez et al., 1998), corroborando de este modo los resultados obtenidos en este estudio los cuales afirman que las mujeres en ambos países poseen una mayor motivación intrínseca que extrínseca. No obstante, en cuanto a la motivación general, este dato solo se confirma en las mujeres de República Dominicana, más no en España.

Para finalizar, resulta valiosa la información obtenida pues a partir del estudio tenemos una idea del comportamiento de estas variables y, sobre todo, la fuerza o intensidad en la que se correlacionan entre ellas. En este estudio se ha podido constatar que tanto el autoconcepto académico como la implicación escolar muestran relación con casi todas las dimensiones de la motivación escolar, a excepción de la dimensión de ansiedad. Por lo tanto, sería un gran aporte el desarrollo de un plan curricular que se proponga mejorar estas actitudes que activan la conducta, ya que, resulta claro que una mayor implicación o un mayor autoconcepto, permitirá que el alumnado se mantenga motivado en sus clases lo cual aumentará su rendimiento y disminuirá la deserción.

Referencias bibliográficas

- Amezcuca, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de sexo en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 15, 199-225.

- Blumenfeld, P., Fredricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., Musitu Ochoa, G. y Murgui Pérez, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 2010, 15(1), 21-34.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Jaén. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 97-112.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Editorial Debate.
- Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Debate.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Dimont, C. G. (1990). Self-concept and school adjustment among siblings of mentally retarded, learning disabled and nonhandicapped children [tesis doctoral]. George Washington University.
- Fernández de Mejía, M. A., (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana [tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. M. (2016). Contexto familiar y escolar en el compromiso escolar. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 9 (2), 47-55.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A. y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2).
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gabelko, N. (1997). Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407819.pdf>
- González, A. y Paoloni, P. V. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 25-45. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968003.pdf>
- Hay, I., Ashman, A. y Van-Kraayenoord, C. (1998). The educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391-400.
- Hernando, Á., Oliva, A. y Ángel Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 22(1), 15-23.
- Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4(1), 7-23.
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A. y Castejón, J. (2014). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 99-116. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968006.pdf>
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J. y García, J. M. (2009). Diferencias en función del género y del curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, 31(3), 313-327.

- Marsh, H. W. (1989). Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 651-653. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.4.651>
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 38(2), 293-303.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R.; Roeser, R. W. y De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Ramo, A. (19/12/2003). La Motivación en el estudio. El Cronista Regional.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17523128009.pdf>
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P. e Inglés, C. J. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650.
- Vallerand, R. J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Veiga F. H., Burden, R., Appleton, J., Céu, T. y Galvao, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Journal of Psychology and Education*, 9, 29-47.
- Wang, M. T., Willett, J. B. y Eccles, J. S. (2011). La evaluación del compromiso escolar: examinar la dimensionalidad y la invarianza de medición por género y raza / etnia. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. y Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework. A Review of Current Research and Its Implications for teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders. Harvard Family Research Project. <https://bit.ly/3tFausM>
- Xu, J. y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *The Teachers College Record*, 100(2), 402-436.
- Zimmerman, B. J. (2001). Teorías del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico: una visión general y análisis. En Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.), *Aprendizaje autorregulado y logro académico: perspectivas teóricas* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.