Efectos de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar sobre el estilo motivacional para el estudio de la Economía

Effects of Self-esteem and Emotional Security in the Family System on Economics Motivational Style

ROSA PILAR DÍAZ-RODRÍGUEZ

Universidad Nebrija

rdiazr@alumnos.nebrija.es

<https://orcid.org/0000-0002-4913-1074>

Resumen: El objetivo general de esta investigación cuasiexperimental ex post facto fue el de analizar la relación de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar con los diferentes estilos motivacionales académicos (motivación intrínseca, internalizada, extrínseca y desmotivación) de un grupo de estudiantes de asignaturas pertenecientes a la materia de Economía en E.S.O. y Bachillerato. Para ello se tuvieron en cuenta los posibles efectos de interacción de la autoestima y la seguridad emocional con el nivel educativo de los participantes. La muestra del estudio estuvo compuesta por 447 estudiantes. Mediante una metodología de encuesta, para evaluar los estilos motivacionales de los participantes se utilizó la *Escala de*

Motivación Académica. Por otro lado, con el fin de evaluar la autoestima de los participantes, se empleó la *Escala de Autoestima de Rosenberg*, mientras que para evaluar la seguridad en el sistema familiar se empleó la *Escala de Seguridad en el Sistema Familiar*. Tal y como se esperaba, se halló una relación global entre la autoestima, la seguridad emocional y los diferentes estilos motivacionales, de manera que éstos eran predichos por la desimplicación, la seguridad y la autoestima, encontrándose esta relación moderada por el nivel educativo de los estudiantes.

Palabras clave: Autoestima, Seguridad emocional, Motivación, Educación Secundaria.

Abstract: The general objective of this quasi-experimental ex post facto research was to analyze the relationship of self-esteem and emotional security in the family system with the different academic motivational styles (intrinsic, internalized and extrinsic motivation, and demotivation) of a group of students of Science Economy courses studying E.S.O. and Bachillerato. The possible effects of interaction of self-esteem and emotional security with the educational level of the participants were taken into account. The study sample was composed of 447 students. Employing a questionnaire-based methodology, to evaluate the motivational styles of the participants the Academic

Motivation Scale was used. Besides, in order to assess the self-esteem and the security in the family system of the participants, the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Family Scale Security Scale were employed. As expected, a global relationship was found between self-esteem, emotional security and motivational styles, the latter being predicted by disengagement, security and self-esteem, this relationship being moderated by the educational level of the students.

Keywords: Self-esteem, Emotional security, Motivation, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

La palabra motivación viene del latín ‘Motivus’ o ‘Motus’, que significa “lo que causa movimiento”. Por lo tanto, se trata de los impulsos que empujan al individuo a llevar a cabo determinadas conductas, así como persistir en éstas hasta su culminación. Actualmente existe un gran acuerdo sobre que la motivación puede ser definida como un estado interno, dirigido, activador y energizante que inicia y mantiene la conducta, orientado a un objetivo (Mayer, 2002).

Los motivos que pueden guiar la conducta humana son muy variados: seguridad, reproducción, parentesco, protección y, por supuesto, la educación. La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico (García y Álvarez, 2007). Desde hace décadas, los investigadores que se han dedicado al estudio de la motivación han distinguido dos tipos de conductas en referencia a ésta. La primera de ellas es la que se pone en marcha por sí misma, y generalmente se denomina como motivada de forma intrínseca. La segunda consiste en la puesta en práctica de una conducta con la finalidad de lograr una meta que es externa al sujeto, y normalmente es conocida como motivada de manera extrínseca (González Fernández, 2005).

De este modo, Ryan y Deci (2002) definen las actividades intrínsecamente motivadas como “las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella” (p. 10). Mediante el desarrollo de motivaciones intrínsecas a la tarea podemos despertar motivaciones internas (íntimas) en la persona, haciendo que el alumnado sienta curiosidad o atracción por una materia determinada.

Por otro lado, la motivación extrínseca puede ser definida como “cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de

ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada” (Deci, Kasser y Ryan, 1997, p. 10). Frecuentemente, en el ámbito de la educación, vamos a encontrar a estudiantes que están guiados por motivaciones extrínsecas, vinculadas a aprobar un examen, a conseguir un título académico o, en ciertos casos, a recompensas por parte de su familia.

Pero existe un tercer tipo de motivación, la motivación internalizada, que se sitúa entre las dos previas, y ha recibido mucha menos atención empírica. Se trata de la motivación de aquellos alumnos que llevan a cabo las actividades académicas, no por el disfrute de realizarlas, ni por la satisfacción de adquirir nuevos conocimientos, sino debido a que han internalizado ciertos valores o actitudes que anteriormente eran externos. Alumnos que en un primer momento requerían de castigos y premios, así como ser animados y supervisados por sus progenitores, dejan de necesitar esto para desarrollar sus comportamientos de aprendizaje, debido a que pasan a ser considerados como importantes, por haber interiorizado los valores de sus padres y maestros (García Legazpe, 2005). Un objetivo educativo muy deseable sería tratar de suscitar este tipo de motivación en los estudiantes, e incluso según algunos autores sería más realista que intentar que todos los alumnos estén intrínsecamente interesados por aprender lo que la escuela les ofrece (González Torres, 2007). De este modo, una adecuada motivación internalizada aumentará el interés y la disposición al esfuerzo de los alumnos y hará que se centren en las actividades académicas, con lo que, en consecuencia, se incrementará su rendimiento en el aula (García Legazpe, 2005).

Por último, la amotivación o desmotivación consiste en un estado de falta de motivación (Ryan y Deci, 2002). En este caso existe una falta de intención para desarrollar conductas, y por lo tanto se considera diferente de las motivaciones previas. Cuando se encuentra desmotivado, el alumno no posee sentido de causación personal ni tampoco intencionalidad (González Fernández, 2005).

EFECTOS DE LA AUTOESTIMA SOBRE LA MOTIVACIÓN

La investigación previa (Harter, 1992; Zimmerman, 1995) ha encontrado que la autopercepción de competencia es un factor clave de la predisposición afectiva hacia el aprendizaje y de la motivación que los alumnos muestran en el contexto académico. Los alumnos con unas elevadas percepciones de competencia, al contrario de lo que ocurre con aquellos que tienen una autopercepción de poco eficaces, manifiestan curiosidad e interés por el aprendizaje, una preferencia por aquellas actividades que resultan desafiantes, unos niveles inferiores de ansiedad y, en definitiva, un rendimiento académico superior (Núñez, 2009). Debido a esto,

se espera que también la autoestima (conjunto de actitudes, valoraciones y juicios de los demás que, repercutiendo directa o indirectamente, nos hacen formar una opinión acerca de nosotros mismos implicando con ello un comportamiento y actitud consecuente; Sánchez, Jiménez y Merino, 1997) y la motivación sean factores enlazados, de manera que el tener una buena autoestima permitiría tener el valor para plantearse nuevos retos. También, los estudiantes podrían tratar de alcanzar el éxito académico como un modo de mantener sus sentimientos de autovalía (Valentine, Cooper, Bettencourt y DuBois, 2002). Van der Kaap-Deeder Wouters, Verschueren, Briers, Deeren y Vansteenkiste (2016), por ejemplo, analizaron la relación entre autoestima y motivación en una muestra de 641 estudiantes de Educación Secundaria. Estos autores encontraron una asociación entre la autoestima y la motivación autónoma y controlada de los estudiantes. Existen unos pocos estudios que han analizado la relación entre autoestima y motivación intrínseca y extrínseca (Waschull y Kernis, 1996), pero hasta la fecha no existen investigaciones que hayan estudiado la relación de la autoestima con la motivación internalizada.

SEGURIDAD EMOCIONAL EN EL SISTEMA FAMILIAR

La teoría de la seguridad emocional (TSE) fue desarrollada por Davies y Cummings (1994) para explicar la influencia de los conflictos interparentales en el desarrollo infantil, y ha recibido hasta la fecha un gran apoyo empírico (Cantón-Cortés, Cortés y Cantón, 2016). Según la TSE (Davies y Cummings, 1994), el mantenimiento de un sentimiento de seguridad dentro de la familia resulta vital para el desarrollo del niño, incluidos los casos de conflicto interparental. Cuando surgen conflictos entre los padres, estos pueden provocar inseguridad emocional en sus hijos, especialmente si los menores son testigos de conflictos destructivos. En estos casos, los hijos tienen un riesgo elevado de desarrollar una regulación emocional desajustada en respuesta al conflicto interparental, así como representaciones inseguras de la relación parental. La TSE identifica tres patrones de seguridad infantil (Forman y Davies, 2005): seguridad, preocupación y desimplicación. La seguridad emocional se refiere al sentido de seguridad, bienestar y estabilidad de un niño dentro de su familia. Esta seguridad se manifiesta a través de la capacidad de los menores de confiar en los miembros de su familia como fuentes de estabilidad y seguridad. La seguridad emocional se desarrolla cuando las relaciones familiares son cercanas, estables y cálidas, incluso frente a factores estresantes comunes como los conflictos entre los padres (Forman y Davies, 2005). Esta seguridad se encuentra relacionada con un mejor desarrollo psicológico en los menores (Zhou, Li, Jia, Li, Zhao, Sun y Wang, 2017).

Por el contrario, cuando los menores son expuestos a miembros de la familia inaccesibles o atemorizantes, o cuyas respuestas a su malestar no son consistentes, sufren una disminución en su confianza en la capacidad del sistema familiar para proporcionar seguridad. Y, en estos casos, los hijos modifican la realidad a través de estrategias de desimplicación o preocupación para preservar su seguridad emocional (Davies y Cummings, 1994). Las estrategias de preocupación implican un énfasis en la importancia de los sucesos estresantes dentro de la familia para preservar un sentido de seguridad emocional. Por otro lado, las estrategias de desimplicación se basan en una tendencia a desconectarse emocionalmente del sistema familiar y minimizar la importancia de la familia (Forman y Davies, 2005). La teoría propone que los recursos físicos y psicológicos que el menor emplea para mantener la seguridad emocional consumen los recursos necesarios para otros procesos de su desarrollo. Por lo tanto, los niños que emplean este tipo de estrategias para abordar sus inseguridades presentarán un mayor riesgo de presentar problemas en su desarrollo psicosocial (e.g., Cantón-Cortés *et al.*, 2016).

Numerosos estudios han analizado el impacto de la seguridad emocional en el sistema familiar sobre el bienestar psicológico de los menores (Bi, Haak, Gilbert y Keller, 2017; Cantón-Cortés *et al.*, 2016; Cantón-Cortés, Cortés y Cantón, 2019; Coe, Davies y Sturge-Apple, 2017; Zhou *et al.*, 2017). Zhou *et al.*, (2017), por ejemplo, encontraron en una muestra de 1.189 adolescentes que la inseguridad emocional se relacionaba con la adicción a internet. Sin embargo, hasta la fecha, ninguna investigación ha estudiado la influencia de dicha seguridad emocional sobre el desarrollo de la motivación académica de los estudiantes.

OBJETIVOS

Debido a la relevancia de la motivación en el aprendizaje y el rendimiento académico, el presente trabajo se centrará en el estudio de la motivación y sus determinantes, prestando una especial atención al estilo motivacional que ha recibido menor atención en la investigación y la práctica profesional: la motivación internalizada. De este modo, se analizará el papel de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar (seguridad, desimplicación y preocupación) sobre los niveles de los diferentes estilos motivacionales (intrínseco, internalizado, extrínseco y desmotivación) entre un grupo de estudiantes de asignaturas de la materia de Economía pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, controlando el sexo y la edad de los participantes. Dado que el nivel educativo de los estudiantes tiene una influencia sobre sus estilos motivacionales (Lepper, Corpus y Iyengar, 2005; Rodríguez y Guzmán, 2018), este podría interactuar con la autoestima y la

seguridad emocional en el sistema familiar a la hora de predecir la motivación de los participantes. Por lo tanto, también se analizaron las interacciones del nivel educativo de los estudiantes con la autoestima y seguridad emocional. Así, los objetivos se resumen del siguiente modo:

1. Analizar el efecto de la seguridad emocional en el sistema familiar sobre la motivación intrínseca, internalizada, extrínseca y la desmotivación para el estudio de asignaturas de la materia de Economía.
2. Analizar el efecto de la autoestima sobre la motivación intrínseca, internalizada, extrínseca y la desmotivación para el estudio de asignaturas de la materia de Economía.
3. Comprobar la existencia de un efecto interactivo del nivel educativo con la seguridad emocional y la autoestima sobre la motivación.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

Para llevar a cabo el presente estudio se seleccionó la muestra participante mediante un muestreo no probabilístico en 5 centros de Educación Secundaria Obligatoria de las provincias de Málaga y Granada. La muestra total de estudio estuvo compuesta por 447 participantes. De éstos, 247 participantes eran hombres (55.25%) y 200 mujeres (44.75%), con un rango de edad de entre 13 años y 19 años, y una edad media de $M = 16.09$ años ($DT = 2.18$). Del total de estudiantes, 92 se encontraban cursando 3º de E.S.O., 136 4º de E.S.O., 158 1º de Bachillerato y 61 estudiantes 2º de Bachillerato. Los participantes eran estudiantes de las asignaturas Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial (3º y 4º de ESO), Economía (4º de ESO y 1º de Bachillerato), Cultura emprendedora y empresarial (1º de Bachillerato), Economía de la Empresa (2º de Bachillerato) y Fundamentos de Administración y Gestión (2º de Bachillerato).

Instrumentos

Escala de Seguridad en el Sistema Familiar (*Security in the Family System Scale*, SIFS; Forman y Davies, 2005). Evalúa la percepción de seguridad de los menores en su sistema familiar. Los ítems se organizan en un formato tipo Likert, que va desde “Totalmente en desacuerdo” (1) hasta “Totalmente de acuerdo” (5). La escala se encuentra dividida en tres subescalas. La subescala de seguridad evalúa la confianza de la víctima en su familia como una fuente confiable de protección y apoyo (7 ítems; i.e., “Vale la pena preocuparse por los miembros de la familia, incluso cuando las

cosas salen mal”). La subescala de desimplicación evalúa los esfuerzos de la víctima para desconectarse y minimizar la importancia de la familia (7 ítems; i.e., “Cuando estoy molesto, no hay nadie en mi familia que pueda hacerme sentir mejor”). La subescala de preocupación aborda las preocupaciones de los participantes sobre el futuro bienestar de su familia (8 ítems; i.e., “Siento que algo podría salir muy mal en mi familia en cualquier momento”). En el presente estudio, los coeficientes alfa de Cronbach para la seguridad, desimplicación y preocupación fueron respectivamente .86, .83 y .85, mientras que para el total de los ítems de la escala fue de .69. Se encontraron unas correlaciones moderadas entre las subescalas SIFS (seguridad, preocupación y desimplicación) (r media = .57), de acuerdo con la hipótesis de que las tres dimensiones de la seguridad emocional son distintas pero se encuentran interrelacionadas (Forman y Davies, 2005).

Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-esteem Scale, RSE; Rosenberg, 1965; Traducción al castellano de Echeburúa, 1995). Esta escala de autoinforme consiste en 10 ítems que evalúan sentimientos de autoaceptación y autovalía (i.e., “Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás”). El rango de respuesta varía entre 1 (“Fuertemente en desacuerdo”) y 4 (“Fuertemente de acuerdo”). Cinco de los ítems se encuentran redactados en un sentido positivo y cinco en un sentido negativo. La puntuación total nos permite diferenciar entre una autoestima normal (puntuación 30-40), media (26-29), y baja (10-25). La fiabilidad test-retest es de .85, y el coeficiente alfa de Cronbach .86. En nuestro estudio obtuvimos un alfa de Cronbach igual a .81.

Escala de Motivación Académica (Manassero y Vázquez, 1997). Se trata de un inventario que busca a través de sus preguntas mostrar las diversas motivaciones que tiene un alumno para estudiar. La escala está planteada en forma de respuestas a la pregunta “¿Por qué vas al instituto?”, de manera que cada ítem refleja una razón por la que el estudiante puede implicarse en las actividades escolares. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del estudiante que contesta, a través de 28 preguntas de opción múltiple sobre una escala de 7 puntos, desde “Nada en absoluto” hasta “Totalmente”. El instrumento cuenta con 4 subescalas, siguiendo a Manassero y Vázquez (1997):

- Motivación intrínseca (i.e., “Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas”). Se considera una motivación para conocer, experimentar y rendir. Incluye la necesidad de saber, comprender y buscar el significado de las cosas. Recoge la emoción y el gusto por conocer cosas nuevas, el placer de leer a escritores interesantes, la satisfacción por aprender o el poder comunicar las ideas propias a los demás.

- Motivación internalizada (i.e., “Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios”). Se define por aquellas conductas que obedecen a motivos interiorizados por la persona, es decir, razones externas que se han convertido en internas. Se manifiesta a través de ítems referidos a la demostración ante uno mismo de su propia valía y capacidad personal.
- Motivación extrínseca (i.e., “Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría”). Se corresponde con conductas y obligaciones que se encuentran reguladas por medio de recompensas. Recoge ítems referidos a conseguir mejores ingresos, el prestigio de un buen trabajo, escoger el trabajo que se quiera, llevar una vida más cómoda, o el aumento de la preparación profesional
- Desmotivación (i.e., “No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano”). Se considera el desinterés y apatía ante la asistencia a clase. Se manifiesta en la sensación de que está perdiendo el tiempo, el no saber por qué se va al instituto y las dudas acerca de si debería o no continuar estudiando.

La correlación media entre todas las escalas fue $r = .39$. Los valores alfa de Cronbach resultantes en nuestro estudio para cada una de las subescalas fueron los siguientes: intrínseca .89, internalizada .89, extrínseca .78 y desmotivación .59.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó permiso a los diferentes centros educativos para poder aplicar la encuesta en ellos. En cada centro se realizó un primer contacto con el Departamento de Orientación con el fin de comunicarle la naturaleza y los objetivos de la investigación, solicitando posteriormente a través de dicho Departamento al Consejo Escolar de cada centro los permisos necesarios. Todos los centros a los que se les ofreció la oportunidad de colaborar en la investigación respondieron afirmativamente.

Antes de que se aplicaran los cuestionarios se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. En las correspondientes aulas de clase los estudiantes completaron de forma totalmente anónima y voluntaria la *Escala de Seguridad en el Sistema Familiar* (*Security in the Family System Scale*, SIFS; Forman y Davies, 2005), la *Escala de Autoestima de Rosenberg* (RSE; Rosenberg, 1965; Traducción al castellano de Echeburúa, 1995) y la *Escala de Motivación Académica* (Manassero y Vázquez, 1997). Además, se recogió la información acerca del sexo, edad y curso de los participantes. Con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos se asignó

un código numérico a cada participante del estudio. Posteriormente a la cumplimentación de los cuestionarios se realizó un breve *debriefing* acerca de los objetivos de la investigación.

Los análisis estadísticos del presente estudio cuasiexperimental *ex post facto* se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 22. Se emplearon análisis de regresión lineal múltiple jerárquica (con una probabilidad de entrada para F de $p = .05$) para analizar la relación entre autoestima, seguridad emocional y motivación. Se llevaron a cabo cuatro análisis de regresión (uno para cada estilo motivacional: intrínseco, internalizado, extrínseco y desmotivación), introduciendo como variables independientes en cada uno de ellos el sexo, edad y curso del participante (Paso 1), y la seguridad, preocupación, desimplicación y autoestima (Paso 2).

Para probar la hipótesis de que las relaciones entre la autoestima, las escalas de seguridad emocional y los diferentes estilos motivacionales varían en función del curso del participante (E.S.O. *vs* Bachillerato) se llevaron a cabo análisis de interacción en regresión lineal múltiple jerárquica, siguiendo el procedimiento de Aiken y West (1991). Estos análisis se llevaron a cabo introduciendo en cada uno de los cuatro análisis de regresión previos un tercer paso, que incluye las cuatro variables resultantes del producto del curso del estudiante x las cuatro variables independientes principales del estudio (seguridad, preocupación, desimplicación y autoestima). Para comprobar las relaciones entre variables en los análisis descritos nos centramos fundamentalmente en el coeficiente de regresión estandarizado beta.

RESULTADOS

Autoestima y seguridad emocional

Los estadísticos descriptivos de las variables de autoestima, seguridad emocional en el sistema familiar y estilos motivacionales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

VARIABLE	M	DT	MÍNIMO	MÁXIMO
SIFS Seguridad	29.09	5.32	7	35
SIFS Preocupación	16.40	6.64	8	40
SIFS Desimplicación	12.02	5.24	7	30
RSE Autoestima	31.56	5.95	10	40

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

VARIABLE	<i>M</i>	<i>DT</i>	MÍNIMO	MÁXIMO
Motivación intrínseca	35.59	12.02	9	63
Motivación internalizada	33.50	10.40	7	49
Motivación extrínseca	46.06	9.23	12	56
Desmotivación	9.37	6.35	4	28

En primer lugar, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para cada uno de los estilos motivacionales (intrínseco, internalizado, extrínseco y desmotivación), con el fin de analizar los efectos relativos de la autoestima y la seguridad emocional, controlando el sexo, la edad y el curso de los participantes. El sexo, edad y curso se introdujeron en un primer paso, y la autoestima y seguridad emocional en el sistema familiar (seguridad, preocupación y desimplicación) en un segundo paso (Tablas 2, 3, 4 y 5; pasos 1 y 2).

Tabla 2. Análisis de regresión de la motivación intrínseca en función de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar

VARIABLE	<i>R</i> ²	<i>F</i> Δ	BETA	<i>t</i>
Paso 1	.02	1.75		
Sexo			-.02	-.29
Edad			.15	2.19*
Curso			-.12	-1.78
Paso 2	.05	2.49*		
Sexo			.01	.20
Edad			.14	2.05*
Curso			-.12	-1.69
Seguridad			.02	.27
Preocupación			.12	1.76
Desimplicación			-.11	-1.61
Autoestima			.13	2.07*
Paso 3	.08	2.87*	.02	.84
Sexo			.03	.50
Edad			.13	1.89*

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

VARIABLE	R^2	$F \Delta$	BETA	t
Curso			.91	1.74
Seguridad			.30	1.57
Preocupación			.14	.69
Desimplicación			.47	2.15*
Autoestima			.15	.77
Curso*Seguridad			-.64	-1.49
Curso*Preocupación			-.06	-.24
Curso*Desimplicación			-.73	-2.80**
Curso*Autoestima			-.02	-.04

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

Con respecto a la motivación intrínseca, se encontró que ésta se relacionaba directamente con la edad de los participantes ($t = 2.05$; $\beta = .14$; $p < .05$) y con su nivel de autoestima ($t = 2.07$; $\beta = .13$; $p < .05$), de manera que puntuaciones superiores en estas variables se asociaban con mayores niveles de motivación intrínseca. Sin embargo, no se relacionaba con ninguna de las variables de seguridad emocional en el sistema familiar.

Tabla 3. Análisis de regresión de la motivación internalizada en función de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar

VARIABLE	R^2	$F \Delta$	BETA	t
Paso 1	.01	.661		
Sexo			.04	.85
Edad			.08	1.18
Curso			-.05	-.74
Paso 2	.06	4.43**		
Sexo			.08	1.45
Edad			.05	.71
Curso			-.04	-.60
Seguridad			.07	1.06
Preocupación			.01	.02

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

VARIABLE	R^2	$F \Delta$	BETA	t
Desimplicación			.05	.82
Autoestima			.21	3.42***
Paso 3	.11	5.36***		
Sexo			.10	1.90*
Edad			.06	.82
Curso			1.68	3.34***
Seguridad			.28	1.49
Preocupación			-.12	-.63
Desimplicación			.88	4.04***
Autoestima			.65	3.54***
Curso*Seguridad			-.51	-1.20
Curso*Preocupación			.11	.46
Curso*Desimplicación			-1.02	-3.95***
Curso*Autoestima			-.90	-2.47*

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

En relación a la motivación internalizada, ésta únicamente se relacionaba con la autoestima de los participantes ($t = 3.42$; $\beta = .21$; $p < .001$), de modo que puntuaciones superiores predecían una mayor motivación internalizada. De nuevo no se encontró una relación entre la seguridad en el sistema familiar y la motivación internalizada.

Tabla 4. Análisis de regresión de la motivación extrínseca en función de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar

VARIABLE	R^2	$F \Delta$	BETA	t
Paso 1	.02	1.71		
Sexo			.11	2.00*
Edad			-.05	-.77
Curso			.05	.80

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

VARIABLE	R^2	$F \Delta$	BETA	t
Paso 2	.07	5.22***		
Sexo			.13	2.36*
Edad			-.08	-1.16
Curso			.04	.67
Seguridad			.15	2.48*
Preocupación			.10	1.52
Desimplicación			.04	.64
Autoestima			.17	2.92**
Paso 3	.13	5.54***		
Sexo			.15	2.81**
Edad			-.07	-1.08
Curso			2.34	4.57***
Seguridad			.77	4.17***
Preocupación			.25	1.28
Desimplicación			.58	2.69**
Autoestima			.44	2.44*
Curso*Seguridad			-1.49	-3.58***
Curso*Preocupación			-.24	-.98
Curso*Desimplicación			-.66	-2.59**
Curso*Autoestima			-.59	-1.81*

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

Respecto a la motivación extrínseca, se encontró una relación con el sexo femenino ($t = 2.36$; $\beta = .13$; $p < .05$), la seguridad ($t = 2.48$; $\beta = .15$; $p < .05$) y la autoestima de los participantes ($t = 2.92$; $\beta = .17$; $p < .01$).

Tabla 5. Análisis de regresión de la desmotivación en función de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar

Variable	R^2	$F \Delta$	Beta	t
Paso 1	.02	2.01		
Sexo			-.07	-1.42
Edad			.03	.38
Curso			.09	1.31
Paso 2	.07	4.44***		
Sexo			-.12	-2.16*
Edad			.06	.83
Curso			.09	1.23
Seguridad			-.10	-1.63
Preocupación			-.01	-.13
Desimplicación			.00	.00
Autoestima			-.17	-2.75**
Paso 3	.07	.60		
Sexo			-.12	-2.17*
Edad			.05	.68
Curso			.32	.62
Seguridad			.16	.82
Preocupación			-.07	-.37
Desimplicación			.07	.32
Autoestima			-.31	-1.68*
Curso*Seguridad			-.61	-1.42
Curso*Preocupación			.09	.37
Curso*Desimplicación			-.09	-.35
Curso*Autoestima			.30	.80

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

Por último, en referencia a la desmotivación, se encontró que ésta se relacionaba con el sexo masculino de los participantes ($t = -2.16$; $\beta = -.12$; $p < .05$) y con su nivel

de autoestima ($t = -2.75$; $\beta = -.17$; $p < .01$). Sin embargo no se encontró ninguna relación con la seguridad emocional en el sistema familiar.

*Interacciones de la autoestima y la seguridad emocional con
el nivel educativo del estudiante*

Con el fin de comprobar la hipótesis de que las relaciones de la autoestima y la seguridad emocional de los participantes con los estilos motivacionales varían en función del nivel educativo de los estudiantes se introdujo un tercer paso en cada uno de los cuatro análisis de regresión previos (Tablas 2, 3, 4 y 5; paso 3). Las relaciones de moderación son indicadas por la presencia de una interacción significativa en este tercer paso entre el moderador propuesto (nivel educativo de los participantes: E.S.O. *vs* Bachillerato) y las variables independientes (autoestima, seguridad, preocupación y desimplicación), empleando los cuatro estilos motivacionales como variables dependientes.

De este modo, con respecto a la motivación intrínseca, se encontró que la interacción entre el nivel educativo de los participantes y la desimplicación resultaba significativa ($t = -2.80$; $p < .01$). Sin embargo el resto de interacciones no fueron significativas en este caso. En relación al estilo de motivación internalizada, resultaron significativas la interacción del nivel educativo tanto con la desimplicación ($t = -3.95$; $p < .001$) como con la autoestima ($t = -2.47$; $p < .05$). Respecto a la motivación extrínseca, el análisis de interacción mostró como significativas las interacciones del nivel educativo con la seguridad ($t = -3.58$; $p < .001$), desimplicación ($t = -2.59$; $p < .01$) y autoestima ($t = -1.81$; $p < .05$). Por último, en el caso de la desmotivación, no resultó ser significativa ninguna de las cuatro interacciones del nivel con las variables de seguridad emocional en el sistema familiar o la autoestima.

Una vez que habíamos encontrado que las relaciones de la autoestima y la seguridad emocional con la motivación intrínseca, internalizada y extrínseca varían en función del nivel educativo de los participantes, se llevaron a cabo 3 análisis de regresión lineal múltiple independientes (para las variables dependientes motivación intrínseca, internalizada y extrínseca) para determinar el patrón de las relaciones de moderación. De este modo se introdujeron las variables independientes sexo y edad, autoestima y seguridad emocional en el sistema familiar, dividiendo la muestra en función del nivel educativo de los participantes (E.S.O. *vs* Bachillerato) (Tablas 6, 7 y 8).

Tabla 6. Análisis de regresión de la relación de la autoestima y seguridad emocional con la motivación intrínseca en función del curso del participante

	R^2	F	Beta	t
E.S.O.	.05	1.46		
Sexo			.04	.54
Edad			.02	.32
Seguridad			.13	1.42
Preocupación			.11	1.09
Desimplicación			.11	1.07
Autoestima			.16	1.70
Bachillerato	.11	3.28**		
Sexo			.01	.12
Edad			.17	2.22*
Seguridad			-.06	-.77
Preocupación			.06	.73
Desimplicación			-.27	-3.03**
Autoestima			.10	1.20

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

En primer lugar, en referencia a la motivación intrínseca, la relación fue más explicativa en el caso de los alumnos de Bachillerato que de E.S.O. ($R^2 = .11$; $p < .01$ vs $R^2 = .05$; $p > .05$, respectivamente). La variable desimplicación resultó significativa en el grupo de estudiantes de Bachillerato, pues existía una relación inversa con la motivación intrínseca ($t = -3.03$; $p < .01$), mientras que esta relación no era significativa en el grupo de E.S.O. ($t = 1.07$; $p > .05$).

Tabla 7. Análisis de regresión de la relación de la autoestima y seguridad emocional con la motivación internalizada en función del curso del participante

	R^2	F	Beta	t
E.S.O.	.18	6.06***		
Sexo			.10	1.35
Edad			-.03	-.41
Seguridad			.15	1.70
Preocupación			-.08	-.88
Desimplicación			.37	3.75***
Autoestima			.38	4.44***
Bachillerato	.05	1.42		
Sexo			.10	1.31
Edad			.11	1.41
Seguridad			-.01	-.16
Preocupación			-.01	-.07
Desimplicación			-.16	-1.83
Autoestima			.05	.57

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

Con respecto a la motivación internalizada, al contrario que en el caso anterior, la relación fue más explicativa en el caso de los alumnos de E.S.O. que de Bachillerato ($R^2 = .18$; $p < .001$ vs $R^2 = .05$; $p > .05$). En este caso, se encontró una relación directa de las variables desimplicación ($t = 3.75$; $p < .001$) y autoestima ($t = 4.44$; $p < .001$) con la motivación internalizada entre los alumnos de E.S.O., mientras que no existía esta relación entre los estudiantes de Bachillerato ($t = -1.83$; $p > .05$ y $t = .57$; $p > .05$).

Tabla 8. Análisis de regresión de la relación de la autoestima y seguridad emocional con la motivación extrínseca en función del curso del participante

	R^2	F	Beta	t
E.S.O.	.21	7.46***		
Sexo			.08	1.15
Edad			-.11	-1.58
Seguridad			.37	4.37***
Preocupación			1.34	1.50
Desimplicación			.25	2.56**
Autoestima			.25	2.98**
Bachillerato	.05	1.50		
Sexo			.22	2.73**
Edad			-.01	-.10
Seguridad			-.09	-1.18
Preocupación			-.01	-.12
Desimplicación			-.12	-1.33
Autoestima			.05	.61

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

Finalmente, en relación con la motivación extrínseca, se encontró de nuevo una relación más explicativa en el caso de los alumnos de E.S.O. que de Bachillerato ($R^2 = .21$; $p < .001$ vs $R^2 = .05$; $p > .05$, respectivamente). Los resultados del análisis de regresión mostraron una relación directa de la seguridad ($t = 4.37$; $p < .001$), desimplicación ($t = 2.56$; $p < .01$) y autoestima ($t = 2.98$; $p < .01$) con la motivación extrínseca en los estudiantes de E.S.O., mientras que estas relaciones no fueron significativas en el caso de los alumnos de Bachillerato ($t = -1.18$; $p > .05$, $t = -1.33$; $p > .05$ y $t = .61$; $p > .05$).

DISCUSIÓN

El presente estudio se ha centrado en el papel de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar sobre la motivación académica de un grupo de estudiantes de asignaturas pertenecientes a la materia de Economía en E.S.O. y Bachillerato. Como se esperaba, y coincidiendo con un estudio previo (Waschull y

Kernis, 1996), se encontró una relación directa de la autoestima con la motivación intrínseca y extrínseca, así como una relación inversa con la desmotivación. Hasta la fecha, sin embargo, ningún estudio había analizado la relación entre la autoestima y la motivación internalizada. En este estudio encontramos una relación explicativa entre ambas, de manera que aquellos participantes con niveles superiores de autoestima presentaban también unas puntuaciones superiores en motivación internalizada.

Por otro lado, esta ha sido también la primera investigación en analizar la relación entre la seguridad emocional en el sistema familiar de los participantes y su motivación académica. Al analizar la muestra global (participantes provenientes de E.S.O. y Bachillerato de manera conjunta), no se halló una relación entre ninguna de las variables de seguridad emocional (seguridad, preocupación o desimplicación) y la motivación intrínseca o internalizada ni la desmotivación. Únicamente se encontró una relación entre la seguridad y la motivación extrínseca, de manera que aquellos estudiantes con niveles superiores de seguridad presentaban una mayor motivación extrínseca. La seguridad emocional se caracteriza por unas relaciones familiares cálidas y cercanas. Dado que es probable que los miembros de su familia se involucren en sus estudios, es posible que este resultado hallado se deba a que la conducta académica de estos estudiantes depende del refuerzo positivo que recibe por parte de su familia.

Aparte de la autoestima y seguridad emocional en el sistema familiar, también se encontró una relación directa entre la edad de los participantes y su motivación intrínseca. De este modo, conforme aumenta la edad de los estudiantes también se produce un incremento de sus niveles de motivación intrínseca por las conductas académicas. Pero, a pesar de haber encontrado esta relación entre la edad y la motivación intrínseca, en esta investigación no se halló ninguna asociación del curso de los estudiantes con ningún estilo motivacional, relación que sí ha sido encontrada por otros autores como Lepper *et al.* (2005).

Por último, también se halló una relación del sexo femenino de los participantes con la motivación extrínseca y entre el sexo masculino y la desmotivación. La relación entre el sexo femenino y la motivación extrínseca ha sido encontrada por algunos autores como Vartanova (2018), aunque otros estudios no han hallado esta relación entre el sexo y el estilo motivacional (Lepper *et al.*, 2005)

La interacción de la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar con el nivel educativo de los estudiantes no ha sido estudiada con anterioridad. En líneas generales se confirmó la hipótesis de que los efectos de la autoestima y la seguridad emocional sobre los diferentes estilos motivacionales dependen del nivel educativo de los estudiantes. En primer lugar, con respecto a la motivación

intrínseca, se encontró que ésta dependía de la desimplicación en el caso de los estudiantes de Bachillerato, mientras que esta relación no existía en el caso de los estudiantes de E.S.O. Es posible que, entre los estudiantes de Bachillerato, la desimplicación del sistema familiar dé lugar a un interés en los contenidos académicos propio de la motivación intrínseca como estrategia de afrontamiento hacia la separación emocional de la familia. Sin embargo, esta estrategia no estaría presente entre los estudiantes de E.S.O.

En relación con la motivación internalizada, se encontró entre los estudiantes de E.S.O. un efecto de la autoestima y también de la desimplicación. Sin embargo, estos efectos no resultaron ser significativos en los estudiantes de Bachillerato. Respecto a la motivación extrínseca, encontramos entre los estudiantes de E.S.O. una relación con la seguridad y la desimplicación, así como con la autoestima. Pero estas relaciones no existían en el caso de los estudiantes de Bachillerato. Es posible que la existencia de una relación entre la autoestima y la motivación internalizada y extrínseca únicamente entre los estudiantes de E.S.O. se deba a la mayor inestabilidad, y por lo tanto variabilidad, que presenta la autoestima en este período del ciclo vital (Palacios, 2008).

Por último, en el caso de la desmotivación no se encontró ninguna interacción con el nivel educativo de los estudiantes, por lo que las relaciones de la seguridad emocional y la autoestima con ésta eran iguales entre los alumnos de E.S.O. y Bachillerato.

Mientras que el presente estudio realiza importantes contribuciones a la literatura sobre motivación académica, es importante tener en cuenta ciertas limitaciones. En primer lugar, se empleó una metodología transversal, utilizando una única fuente de información para evaluar tanto la autoestima y la seguridad emocional en el sistema familiar como la motivación académica, de manera simultánea. En ausencia de un diseño prospectivo no es posible determinar la causa y el efecto (Cantón-Cortés *et al.*, 2016). Otra limitación del estudio surge del uso de informes retrospectivos. Sin embargo, estudios previos han demostrado que la pequeña cantidad de sesgo presente en los informes retrospectivos no es lo suficientemente fuerte como para invalidar estas investigaciones (Bifulco, Moran, Baines, Bunn y Stanford, 2002).

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio ha identificado una serie de antecedentes de la motivación académica entre estudiantes de Secundaria. Tanto la autoestima como la seguridad emocional influyen sobre la motivación académica, siendo esta influencia, en el caso de la motivación intrínseca, internalizada y extrínseca, dependiente del nivel educativo de los estudiantes. Estos resultados deberían de ser tenidos en cuenta a la hora de trabajar la motivación académica de los estudiantes, y sería necesario para ello considerar su nivel educativo. De este modo, no

se deberían de emplear las mismas estrategias para fomentar la motivación en todos los cursos por igual.

Fecha de recepción del original: 9 de septiembre 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 21 de enero 2020

REFERENCIAS

- Aiken, L. S. y West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage.
- Bi, S., Haak, E. A., Gilbert, L. R. y Keller, P. S. (2017). Children exposed to marital conflict exhibit more disordered eating behaviors: Child emotional insecurity and anxiety as mechanisms of risk. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 3112-3122.
- Bifulco, A., Moran, P. M., Baines, R., Bunn, A. y Stanford, K. (2002). Exploring psychological abuse in childhood: II. Association with other abuse and adult clinical depression. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 66, 241-258.
- Cantón-Cortés, D., Cantón, J. y Cortés, M. R. (2016). Emotional security in the family system and psychological distress in female survivors of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 51, 54-63.
- Cantón-Cortés, D., Cortés, M. R. y Cantón, J. (2019). Pathways from childhood sexual abuse to trait anxiety. *Child Abuse & Neglect*, 97, 104-148.
- Coe, J. L., Davies, P. T. y Sturge-Apple, M. L. (2017). The multivariate roles of family instability and interparental conflict in predicting children's representations of insecurity in the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 211-224.
- Davies, P. T. y Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Deci, E. L., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1997). Self-determining teaching: Opportunities and obstacles. En J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it* (pp. 57-71). Londres: Johns Hopkins.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Forman, E. M. y Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: The development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 900-916.
- García Legazpe, F. (2005). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- García, N. y Álvarez, M. B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*, 13, 89-112.
- González Fernández, A. (2005). Autoconcepto académico. En A. González Fernández, *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- González Torres, M. C. (2007). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. y Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2017). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (5-6).
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje de las tareas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Extraído de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Palacios, J. (2008). Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 231-246). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2018). Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 34, 199-217.
- Rosenberg, M. (1965). The association between self-esteem and anxiety. *Journal of Psychiatric Research*, 1, 135-152.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sánchez, G., Jiménez, F. y Merino, V. (1997). Autoestima y autoconcepto en adolescentes: Una reflexión para la orientación educativa. *Revista de Psicología de la PUCP*, 15(2), 201-221.

- Valentine, J. C., Cooper, H., Bettencourt, B. A. y DuBois, D. L. (2002). Out-of-school activities and academic achievement: The mediating role of self-beliefs. *Educational Psychologist*, 37, 245-256.
- van der Kaap-Deeder, J., Wouters, S., Verschueren, K., Briers, V., Deeren, B. y Vansteenkiste, M. (2016). The pursuit of self-esteem and its motivational implications. *Psychologica Belgica*, 56, 143-168.
- Vartanova, I. I. (2018). Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11, 209-224.
- Waschull, S. B. y Kernis, M. H. (1996). Level and stability of self-esteem as predictors of children's intrinsic motivation and reasons for anger. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 4-13.
- Zhou, Y., Li, D., Jia, J., Li, X., Zhao, L., Sun, W. y Wang, Y. (2017). Interparental conflict and adolescent internet addiction: The mediating role of emotional insecurity and the moderating role of big five personality traits. *Computers in Human Behavior*, 73, 470-478.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.