



Departamento: PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Programa de Doctorado: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Título de la Tesis

**CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN
CUESTIONARIO DE INICIO, PERSISTENCIA, EXPECTATIVAS DE
CAMBIO Y EXPECTATIVAS DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS.**

Tesis Doctoral presentada por D. ANTONIO J. HENRIQUEZ LÓPEZ

Dirigida por el Dr. D. JOSÉ MARTÍN-ALBO LUCAS

Codirigida por el Dr. D. JUAN LUIS NÚÑEZ ALONSO

Las Palmas de Gran Canaria, a 24de Enero de 2007

Agradecimientos

Me inculcaron la idea de que cuando se es afortunado se tienen motivos para agradecer. Y así lo siento yo en estos momentos que doy por terminado este trabajo: tremendamente feliz y nunca suficientemente agradecido a los doctores José Martín-Albo y Juan Luís Núñez. Tal vez suene a tópico, pero, sinceramente, no sabría como agradecerles la paciencia infinita que han tenido conmigo durante estos años y la cantidad de tiempo y esfuerzo que me han dedicado. Deseo hacerles saber que para mí ha sido un premio el hecho de que estuvieran en el sitio adecuado y en el momento justo en el que me acerqué a pedirles consejo para elaborar una tesis. Aceptaron dirigirme, trazaron las líneas a seguir, me han guiado e introducido en el camino de la investigación y me ofrecieron todo su apoyo. Gracias.

Agradezco también a Fernando Grijalvo y Gregorio Navarro que se ofrecieron en todo momento a contar con ellos cuando lo necesitara.

Mi agradecimiento también a todas las personas que desinteresadamente han colaborado en la realización de entrevistas y cuestionarios, así como a los estudiantes que contestaron pacientemente.

A mis hijos, Elvira y Adrián, que estuvieron siempre interesados por mi trabajo y preocupados (impacientes) por la terminación del mismo.

Y, como no, el agradecimiento absolutamente merecido a mi esposa, que tantas veces participó activamente en el trabajo y, sobretodo, por tantas y tantas horas que sufrió mi ausencia.

Con todo cariño:

A mis padres, a mi hermano y a mis hermanas.

A mis hijos, Elvira y Adrián, por ser especiales.

A Elvira, mi cómplice, mi compañera, por todo.



**CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN
CUESTIONARIO DE MOTIVOS DE INICIO, PERSISTENCIA,
EXPECTATIVAS DE CAMBIO Y EXPECTATIVAS DE
ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

Tesis doctoral presentada por:

D. Antonio J. Henríquez López

Dirigida por los Doctores:

D. José Martín-Albo Lucas

D. Juan Luís Núñez Alonso

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	8
----------------------------------	----------

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA MOTIVACION: DEFINICIÓN Y TEORÍAS.....	12
1.1.- DEFINICIÓN DE LA MOTIVACIÓN.....	13
1.2.- PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN.....	15

CAPÍTULO II

MODELOS MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN.....	40
INTRODUCCIÓN.....	41
2.1.- TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA.....	45
2.1.- TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN.....	50
2.3.- PERSPECTIVAS DE META.....	57
2.4.- TEORÍA DE LA ACCIÓN.....	67
2.5.- MOTIVACIÓN DE LOGRO.....	74
2.6.- MOTIVACIÓN INTRÍNSECA / MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	79
2.7.- EXPECTATIVA / VALENCIA.....	84
2.8.- TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	87
2.9.- EL AUTOCONCEPTO.....	95

CAPÍTULO III

LA MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN.....	100
3.1.- LA MEDICIÓN.....	101
3.2.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN.....	106

BLOQUE EMPÍRICO

CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE INICIO, PERSISTENCIA, EXPECTATIVAS DE CAMBIO Y EXPECTATIVAS DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.....	118
INTRODUCCIÓN.....	119

CAPÍTULO IV

ELABORACIÓN Y SELECCIÓN TEÓRICA DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO.....	121
4.1.- PRIMERA FASE: ELABORACIÓN DE ÍTEMS.....	123
4.1.1.- Objetivo.....	123
4.1.2.- Método.....	123
4.1.3.- Resultado.....	126
4.2.- SEGUNDA FASE: SELECCIÓN TEÓRICA DE LOS ÍTEMS.....	126
4.2.1.- Objetivo.....	126
4.2.2.- Método.....	126
4.2.3.- Resultados.....	128

CAPÍTULO V

SELECCIÓN EMPÍRICA DE LOS ÍTEMS Y CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	130
5.1.- OBJETIVO.....	131
5.2.- MÉTODO.....	131
5.3.- RESULTADOS.....	133
5.3.1.- Análisis descriptivo de los ítems.....	133
5.3.2.- Análisis factorial exploratorio.....	134
5.3.3.- Análisis factorial confirmatorio.....	142

CAPÍTULO VI

ESTUDIO DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO.....	147
6.1.- OBJETIVO.....	149
6.2.- MÉTODO.....	149
6.3.- RESULTADOS.....	152
6.3.1.- Análisis de fiabilidad.....	152
6.3.1.1.- Consistencia interna.....	152
6.3.1.2.- Estabilidad temporal.....	153
6.3.2.- Validez de constructo.....	154
6.3.2.1.- Correlación entre los factores de las escalas.....	154
6.3.2.1.1.- Correlación entre los factores de las escalas de Inicio y Persistencia..	154
6.3.2.1.2.- Correlación entre los factores de las escalas de Inicio y Perspectivas de Cambio.....	155
6.3.2.1.3.- Correlación entre los factores de las escalas de Inicio y Perspectivas de Abandono.....	156
6.3.2.1.4.- Correlación entre los factores de las escalas de Persistencia y Expectativas de Cambio.....	156
6.3.2.1.5.- Correlación entre los factores de las escalas de Persistencia y Expectativas de Abandono.....	157
6.3.2.1.6.- Correlación entre los factores de las escalas de Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono.....	158
6.3.2.2.- Correlación entre los factores de Expectativa de Cambio y Expectativa de Abandono con el Autoconcepto y la Ansiedad Estado/Rasgo.....	159
6.3.3.- Validez predictiva.....	161
6.3.3.1.- Análisis discriminante.....	161
6.3.3.2.- Análisis de varianza.....	163

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	165
BIBLIOGRAFÍA.....	178
ANEXO 1.....	200
ANEXO 2.....	201
ANEXO 3.....	205
ANEXO 4.....	206

INTRODUCCIÓN GENERAL

Toma apenas un instante para darse cuenta de que en cualquier momento, las motivaciones de un individuo pueden ser sumamente complejas y, en ocasiones, contradictorias. A una persona puede motivarle el deseo de obtener bienes materiales (una casa, un coche, un viaje...), pero puede que no tenga claro qué tipo de bienes (¿qué comprar: la casa o el coche?). Al mismo tiempo, un individuo puede desear autoestima, status, una sensación de realización o relajación.

En su afán por comprender el comportamiento humano, la Psicología ha asignado a la motivación el cometido de explicar las causas del mismo, de tal forma que una psicología en la que la motivación no ocupe un lugar central, difícilmente puede considerarse como ciencia de la conducta. Pero resulta bastante difícil describir el proceso que existe detrás de un comportamiento, ya que una definición de motivación es una tarea bastante compleja.

Desde nuestra experiencia profesional surgen una serie de interrogantes que nos plantean cuestiones específicas tales como: ¿qué hace que un estudiante se inicie en una carrera determinada?, ¿por qué y cómo persiste en ella?, ¿qué fuerza a un alumno a que en un momento determinado opte por cambiar de estudios?, ¿qué lleva a otros alumnos al abandono total de sus estudios universitarios?

Lejos de responder a estas preguntas, la literatura científica sobre motivación académica se ha interesado fundamentalmente por analizar la relación entre motivación y rendimiento (Baker, 2004; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1993; Roces, González y Tourón, 1997; Tourón, 1989). En nuestro contexto inmediato de las universidades canarias existen también algunos trabajos sobre motivación-elección de carreras (Gámez y Marrero, 2000) y reflexiones sobre las causas del

abandono de los estudios universitarios (Escandell, 1998). Sin embargo, tomando como punto de partida a Jones (1955), que señala en su presentación de los volúmenes anuales del Nebraska Symposium on Motivation, que el tema de la motivación tiene que ver con la forma en que la conducta se inicia, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida, y no habiendo encontrado ninguna investigación sobre la motivación del estudiante universitario en la que se trataran los cuatro aspectos relacionados con la motivación: el inicio, la persistencia, el cambio de dirección y el abandono, nos planteamos abordar el tema del por qué un estudiante se inicia en una determinada carrera, por qué persiste en ella, por qué decide en un momento determinado cambiar de estudios o por qué llega a abandonar.

Diversas teorías han tratado y profundizado en el estudio de la motivación; teorías que abarcan desde posiciones mecanicistas, que conciben al ser humano como un sujeto pasivo a merced de las influencias del entorno, hasta las perspectivas que destacan el papel de la cognición en las respuestas.

En un primer bloque teórico comenzaremos tratando de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de ese amplio proceso que llamamos motivación. Así, el capítulo primero lo dedicaremos a una revisión de la motivación desde los diferentes planteamientos de las teorías más importantes, como la de los instintos, la psicoanalítica, la conductista, la humanista y la de logro, entre otras.

En el segundo capítulo abordaremos los diferentes modelos motivacionales en el ámbito de la educación, de tal manera que analizaremos los diferentes modelos que parten de la psicología cognitiva y los últimos estudios sobre la teoría de la acción.

El tercer capítulo lo dedicaremos a analizar el tema de la medición en Psicología y a revisar los instrumentos más utilizados en la medida de la motivación.

La segunda parte del trabajo se corresponde con un bloque empírico que aborda el objetivo principal de esta investigación, consistente en la construcción y validación de un Cuestionario de Inicio, Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono de los Estudios Universitarios. Este bloque consta de tres capítulos, el primero está dedicado a la elaboración de una lista de razones que tienen los estudiantes universitarios para iniciar, persistir, cambiar o abandonar una carrera universitaria; el segundo tiene como objetivo la selección empírica de los ítems y la configuración de la versión definitiva del cuestionario y el tercero analiza las propiedades psicométricas de la versión definitiva del cuestionario.

Finalmente, hemos incorporado en un capítulo final la discusión de los tres apartados empíricos dado que, todos ellos en conjunto, conforman la solución al problema de generar un nuevo instrumento psicométrico. Por ello, en el capítulo siete se planteará la discusión de los resultados, así como las limitaciones, las conclusiones y las perspectivas de futuro del estudio.

Marco Teórico

Capítulo I

LA MOTIVACIÓN: DEFINICIÓN, TEORÍAS Y MODELOS.

1.1.- DEFINICIÓN DE LA MOTIVACIÓN

Desde los tiempos más remotos, el hombre se ha preocupado por conocer la naturaleza de la conducta. Uno de los temas más importantes que ocupaban a los primeros filósofos y teólogos era el porqué un ser humano se comportaba de tal manera y no de otra, tratando de dar una respuesta para así poder encauzar la conducta moral y la ética de los hombres hacia fines más elevados y mejorar las sociedades.

La motivación constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana, que, en general, se refiere al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa qué es lo que originariamente determina que una persona inicie una acción (activación), se desplace hacia un objeto (dirección) y persista en sus tentativas para alcanzarlo (persistencia).

Como consecuencia de esto surge el interrogante de si el hombre dirige su propia conducta, si es completamente libre o bien está determinado por fuerzas externas (destino, medio ambiente, etc.).

Los primeros estudios psicológicos respecto a la motivación pretendieron explicar la conducta mediante la intervención de fuerzas instintivas (Freud, 1973a; McDougall, 1908), que empujaban hacia una determinada manera de actuar a los seres humanos. Serían fuerzas irracionales, impulsivas e innatas que moldearían todo cuanto las personas hacen sienten, perciben y piensan, llegando a identificar un instinto para cada conducta diferente.

A partir de 1918, comienzan a tomar forma las críticas contra la idea de instinto y surgen nuevos conceptos explicativos sobre el comportamiento de los organismos, sobresaliendo los del impulso y la necesidad, adquirida o aprendida

(Dunlap, 1919). Desde entonces los investigadores apenas se preocuparon por identificar tipos específicos de motivos, sino más bien de describir y explicar los factores que influyen y determinan la dirección, fuerza y persistencia de la conducta motivada. Es decir, se dedicaron de lleno al estudio de la motivación.

No obstante, es preciso matizar que la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético (Ball, 1988), una inferencia que hacemos a partir de las manifestaciones de la conducta, pudiendo ser acertada o equivocada y no existiendo una explicación unánime a tal fenómeno, ya que en ello están comprometidos valores sociales que afectan a la clase de personas y a su modelo de sociedad.

Kelley (1973) afirma que la motivación tiene algo que ver con las fuerzas que mantienen y alteran la dirección, la calidad y la intensidad de la conducta y la considera un reflejo del deseo que tiene una persona de satisfacer ciertas necesidades. En la misma línea se encuentra la definición que hace Robbins (1987), afirmando que la motivación es la voluntad de llevar a cabo grandes esfuerzos para alcanzar las metas organizacionales, condicionada por la capacidad del esfuerzo para satisfacer alguna necesidad individual.

Aunque por el momento no existe una definición que reúna las características adecuadas para ser universalmente aceptada, hay, sin embargo una definición convencional que suele ser generalmente bien admitida, y que fue señalada por Jones (1955) que presenta a la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección, mantenimiento e interrupción de la conducta. Esta definición tiene el mérito de destacar sus tres dimensiones esenciales: activadora, directiva y persistente; pero también presenta algunas limitaciones, como su carácter de constructo hipotético inferencial, por lo que resulta difícilmente observable.

Por otra parte, la motivación es extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario; en realidad representa una más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, emocional y actitudinal. Debido, precisamente, a este carácter complejo y difuso, la motivación mantiene amplias relaciones con otros conceptos también comprometidos con la dirección y la intensidad de la conducta, como son el interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración. Mientras que el interés hace referencia a la atención selectiva dentro del campo estimular, la necesidad implica falta o carencia de algo que puede ser suministrado por una determinada actividad.

Más complejo resulta el concepto de valor, que implica una orientación a la meta o metas centrales en la vida de un sujeto. También, la actitud tiene una cierta similitud con la motivación. En la actitud se distinguen tres componentes: el cognitivo (ideas o creencias acerca de algo o alguien), el emocional (sentimientos de agrado o desagrado) y el conductual (conducta relacionada con el objeto de la actitud).

Por último, la aspiración se refiere a la expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro. El interés, la necesidad, el valor, la actitud y la aspiración dirigen la conducta y controlan el grado o intensidad de la misma en la dirección apuntada.

1.2.- PRINCIPALES TEORÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

La Psicología, centrandose su interés en comprender la actividad humana, le ha asignado a la motivación el cometido de explicar las causas del comportamiento. Entre los procesos psicológicos básicos, tal vez sean los motivacionales los que se presentan más estrechamente vinculados con la acción, con independencia del marco teórico adoptado (Barberá y Mateos, 2000).

Para los primeros filósofos griegos, la conducta (pensamiento y sentimiento) de todo individuo estaba determinada por sus características constitucionales y fisiológicas. Esta explicación dio origen a diferentes teorías tipológicas de las cuales la más importante fue la cuádruple tipología de Hipócrates, quien elaboró una de las primeras clasificaciones de la personalidad ubicando cuatro tipos relacionados cada uno con un distinto “humor corporal” (Cuadro 1).

Cuadro 1
Tipología de la personalidad de Hipócrates

Elementos cósmicos	Humores	Temperamentos
Aire	Sangre	Sanguíneo
Tierra	Bilis negra	Melancólico
Fuego	Bilis amarilla	Colérico
Agua	Flema	Flemático

Otra vertiente teórica de la antigüedad que posee un gran impacto en las teorías contemporáneas de la motivación es la del hedonismo psicológico. Sus orígenes se remontan a la filosofía ética. Esta teoría propone que el hombre está motivado por el placer y la evitación del dolor. Hoy día se considera que ciertamente, en algunos casos el hombre se siente motivado por la búsqueda del placer, sin embargo, no se considera el placer por sí solo como el único elemento motivador de la conducta.

Posteriormente a la teoría hedonista de la motivación surge la teoría de los instintos, coincidiendo con el apogeo que tuvieron a finales del siglo XIX la biología

y el estudio de la conducta animal. Esta teoría además fue apoyada por la teoría evolucionista de Darwin y por los estudios de genética. Desde el punto de vista de la psicología de la motivación, Darwin (1853) hace dos propuestas importantes:

1. que animales y hombres representan especies progresivas dentro de un mismo continuo biológico, más que especies aisladas;
2. que el comportamiento de todas las especies tiene, o pudo tener, un valor funcional para la adaptación del organismo a su medio y para la supervivencia en él. Todos los seres vivos disponen de tendencias conductuales innatas que les llevan a responder a determinados estímulos como el hambre, la sed o el dolor. La supervivencia del organismo depende de la eliminación de tales estímulos. Así surge su ideal del instinto que se asemejaba a una serie de reflejos complejos heredados, considerando que el instinto tiene una función adaptativa que permite la adaptación del sujeto al medio y se reconoce el carácter propositivo de la conducta.

Fue McDougall (1908) quien se convirtió rápidamente en el defensor más acérrimo de la nueva generación de la teoría del instinto. McDougall consideraba que los instintos eran fuentes irracionales que orientaban a la persona hacia una meta particular, definiendo el instinto como la tendencia que determina que su poseedor perciba y preste atención a objetos de cierta clase y que reaccione ante ellos de manera particular, o al menos que sienta impulso a la acción.

McDougall (1932) elaboró varias listas (Cuadro 2) de propensiones instintivas que impulsan la conducta normal, llegando a identificar hasta 18. Pero si bien la mayoría de los psicólogos estaban dispuestos a admitir que eran innatas algunas necesidades fisiológicas, consideraban que no lo eran otros motivos más complejos que sí eran adquiridos. Esto, unido a que en ese momento predominaba la

concepción conductista, hizo que McDougall ejerciera escasa influencia en su época. No obstante, mucho más tarde, McDougall influiría en ciertos autores como Murray y Catell.

Cuadro 2

Algunas propensiones (motivos) identificados por McDougal. (McClelland,1989)

<p>Propensión a la búsqueda de alimento: buscar (y quizás almacenar) comida.</p> <p>Propensión a la aversión: rechazar y evitar ciertas sustancias nocivas.</p> <p>Propensión al sexo: a cortejarse y aparearse.</p> <p>Propensión al miedo: a huir, a protegerse en respuesta a violentas impresiones que infligen dolor o una lesión o amenaza con ello.</p> <p>Propensión a la curiosidad: a explorar lugares y cosas desconocidas.</p> <p>Propensión protectora y paternal: a alimentar, proteger y abrigar a los pequeños.</p> <p>Protección gregaria: a permanecer en compañía de semejantes y, en caso de aislamiento, a buscar esa compañía.</p> <p>Propensión de autoafirmación: a dominar, a guiar, a afirmarse sobre los demás o a exhibirse ante los semejantes.</p> <p>Propensión de sumisión: a ceder, a obedecer, a seguir o a someterse en presencia de otros que manifiesten poderes superiores.</p> <p>Propensión adquisitiva: a adquirir, poseer y defender todo lo que se encuentra útil y atrayente.</p>

A lo largo del siglo XX se han desarrollado múltiples teorías de la motivación con enfoques teóricos diferentes. Weiner (1980a) las engloba en tres grupos: a) mecanicistas, b) cognitivas y c) mixtas (Cuadro 3).

Cuadro 3
Enfoques teóricos de la motivación. (Weiner, 1980a)

Teoría	Principio Básico de Conducta	Conceptos Principales	Mecanicista o Cognitivista
Psicoanalítica	Reducción de los impulsos instintivos	Ello, Yo, Superyo Energía, Instinto Principio de Placer	Mixta
Campo	Restablecimiento del equilibrio entre las distintas regiones psicológicas	Tensión, Valencia, Espacio vital, Fuerza, Distancia psicológica, Campo de fuerza, Potencia	Mixta
Logro	Incremento de los estados emocionales positivos y reducción de los negativos	Motivo, Expectativa, Incentivo, Tendencia, Anticipación emocional	Mixta
Aprendizaje Social	Satisfacción de las necesidades	Expectativa, Valor, Lugar de control, Expectancia generalizada	Mixta
Atribución	Ganancia u obtención de información	Causas, Dimensiones y Esquemas causales, Expectativas, Afecto	Cognitiva
Impulso	Reducción de la estimulación interna	Impulso, Hábito, Incentivo, Respuesta anticipadora de meta, Reducción al impulso	Mecanicista
Humanistas	Autorrealización, mejoramiento del Yo	Aceptación positiva de sí mismo, Aceptación condicional, Aceptación incondicional	Cognitiva

Una de las teorías con más repercusión en el siglo XX, incluso a nivel popular, ha sido el psicoanálisis. Éste presenta tres acepciones: un método específico para investigar los procesos mentales inconscientes; un enfoque de la psicoterapia; y una teoría de la personalidad basada en la relación entre los procesos mentales conscientes e inconscientes. Para los psicoanalistas, la motivación es un concepto psicofísico que incluye tanto las necesidades primarias (destacándose entre ellas las relacionadas con la autopreservación de la especie, como lo son el hambre y el sexo), como las elaboraciones inconscientes que cada sujeto realiza respecto a dichas necesidades. Las técnicas y gran parte de la teoría psicoanalítica fueron desarrolladas por el neurólogo austriaco Sigmund Freud. Sus trabajos sobre la estructura y el funcionamiento de la mente humana tuvieron un gran alcance, tanto en el ámbito científico como en el de la práctica clínica.

Las principales aportaciones de los primeros trabajos de Freud (1973b) llevaban a mostrar cómo a menudo son inconscientes los motivos que influyen en lo que la gente hace en su vida cotidiana, ilustrando, por otra parte, con muchos ejemplos la forma en que los propósitos conscientes generalmente no producen un resultado deseado. Dichos procesos inconscientes están ordenados según leyes propias, distintas a las que gobiernan la experiencia consciente.

Una suposición esencial de la teoría freudiana es que los conflictos inconscientes involucran deseos y pulsiones, originadas en las primeras etapas del desarrollo: el esfuerzo por clarificar el desconcertante número de observaciones interrelacionadas puestas a la luz por la exploración psicoanalítica, condujo al desarrollo de un modelo de estructura del sistema psíquico. Tres sistemas funcionales, o instancias, se distinguen en este modelo: el Ello, el Yo y el Superyo.

La primera instancia se refiere a las tendencias pulsionales (entre ellas, las sexuales y las agresivas) que parten del cuerpo y tienen que ver con el deseo en un sentido primario, contrarias a los frutos de la educación y la cultura. Freud llamó a estas tendencias *triebe*, que literalmente significa “pulsión” pero que a menudo se traduce con impropiedad como “instinto”. Estas pulsiones, que son variables en su fin y en su objeto por acción de fuerzas derivadas del ambiente, exigen su inmediata satisfacción y son experimentadas de forma placentera por el individuo, pero desconocen el principio de realidad y se atienen sólo al principio del placer (egoísta, acrítico e irracional).

Cómo conseguir en el mundo real las condiciones de satisfacción de esas pulsiones básicas es tarea de la segunda instancia, el Yo, que domina funciones como la percepción, el pensamiento y el control motor, para adaptarse a las condiciones exteriores reales del mundo social y objetivo. Para desempeñar esta función adaptativa, de conservación del individuo, el Yo debe ser capaz de posponer la satisfacción de las pulsiones del ello que presionan para su inmediata satisfacción, con lo que se origina la primera tensión. Para defenderse de las pulsiones inaceptables del Ello, el Yo desarrolla mecanismos psíquicos específicos llamados mecanismos de defensa.

La psicología psicoanalítica explica los fenómenos psíquicos como el resultado de la acción recíproca y de la acción contraria de fuerzas, esto es, de una manera dinámica, que es al mismo tiempo genética, puesto que no sólo examina un fenómeno como tal sino las fuerzas que lo producen. Esta dinámica mental lleva a una homeostasis, que implica un trabajo constante de las funciones mentales que realiza el Yo.

Jung, médico suizo y uno de los primeros alumnos de Freud, creó un movimiento que designó como psicología analítica. Como Freud, Jung (1976) utilizó el concepto de libido, sin embargo, rechazó el carácter exclusivamente sexual de la libido y consideró que ésta constituía una energía de carácter universal basada en el conjunto de los instintos y pulsiones creativas que constituyen la fuerza motivadora de la conducta humana.

Un concepto importante de la teoría de Jung es la existencia de dos tipos básicos y opuestos de personalidad, actitud mental y función psíquica dominante: la extroversión y la introversión. La extroversión se da cuando la libido y el interés general se vuelvan hacia las personas y los objetos del mundo exterior. En la tendencia contraria, en la introversión, la libido y los intereses se centran en el propio individuo. En una persona completamente normal esas dos tendencias se alternan, sin que ninguna de ellas predomine sobre la otra.

Pero también a principios del siglo XX comienza a desarrollarse un movimiento psicológico que aboga por el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación con el ambiente (estímulo), puesto que lo que se estaba realizando hasta el momento carece de fiabilidad, tal como expresan Vander, Sherman y Luciano (1975, 17): “Las experiencias conscientes son difíciles de investigar porque sólo pueden ser conocidas a través de informes verbales. Tales estudios carecen de objetividad. Tratando de rehuir estas dificultades los científicos han estudiado en otros animales las correlaciones de los fenómenos mentales con la conducta”. Así, el conductismo viene a representar la revolución más radical en el enfoque de estudio de la psicología, ya que no sólo considera que le compete también la conducta observable, sino que llega incluso a rechazar que se tenga que ocupar de la conciencia. Desde cierta perspectiva, se podría decir que el conductismo propone una nueva disciplina con un

diverso objeto de estudio, a no ser porque su propósito, de explicar todos los temas afrontados por la psicología antigua de un modo científicamente satisfactorio, presenta al conductismo como la única manera de hacer ciencia en psicología.

Es decir, el objeto psique es explicado en los contenidos psicológicos (emoción, hábitos, aprendizaje, personalidad, etc.) y se propone su estudio a través de su manifestación observable en términos de comportamientos emotivos, comportamientos habituales, comportamientos de aprendizaje, comportamientos constitutivos de la personalidad, etc.

En líneas generales, para los conductistas, el hombre por pertenecer al reino animal, comparte con el resto de los representantes de esta especie el origen y las características de sus motivaciones. Los conductistas opinan que el mayor porcentaje de las motivaciones humanas son aprendidas; afirman también que las necesidades fisiológicas son las principales fuentes motivadoras que inician, mantienen y dirigen las conductas de cualquier sujeto.

Fueron las investigaciones del profesor Pavlov las que abrieron nuevos caminos en el campo científico, especialmente en el de la fisiología, ya que por medio del método experimental emprendió por vez primera el estudio de un sector privilegiado del organismo, el sistema nervioso. Al abordar de manera estrictamente científica el estudio de una realidad hasta entonces reservada a la psicología subjetivista de forma casi exclusiva, se atacaban muchos prejuicios y resistencias.

Pavlov (1972), consideraba al sistema nervioso como un instrumento que permite relacionar o conectar diferentes partes del organismo, y apoyado en esta teoría llamó reflejo incondicionado a aquella conexión permanente entre un estímulo externo y una determinada respuesta del organismo, mientras que definió al reflejo

condicionado como una conexión temporal, creada de manera experimental, aunque también puede ocurrir en condiciones naturales. Pavlov consideraba que la integridad de las especies se asegura mediante reflejos no condicionados, que van desde los más simples, como la tos que se produce cuando un cuerpo extraño se aloja en las vías respiratorias, hasta los más elaborados, los cuales asoció con los instintos (como la alimentación, el defensivo, el reproductor, etc.), y de esta manera se establece un cierto equilibrio funcional -homeostásis- en los organismos que permite el mantenimiento de las funciones biológicas. Si el medio exterior fuese constante existiría un equilibrio perfecto, que estaría asegurado sólo por este tipo de reflejos; sin embargo, el medio ambiente presenta variaciones y las conexiones permanentes no son suficientes para asegurar la integridad de los organismos, por lo que ésta es reforzada mediante conexiones temporales, es decir, reflejos condicionados, los cuales son una forma de aprendizaje simple. Pavlov distinguió dos tipos de estímulos condicionantes: los positivos, que provocan un proceso de excitación de la corteza cerebral, y los negativos, los cuales provocan un proceso de inhibición; por tanto supuso que la inhibición es una propiedad específica de los hemisferios cerebrales y la llamó inhibición cortical o inhibición interna, para distinguirla de la inhibición más o menos estable (inhibición externa) que se observa en las porciones inferiores del sistema nervioso central.

Posteriormente, Skinner (1975), aseguró que toda consecuencia o elemento ambiental (agua, comida, entre otros) que satisfaga una necesidad básica en el organismo tiene la capacidad para aumentar la probabilidad de ocurrencia de una conducta; a eso lo denominó Refuerzo Primario. También afirmó que si estos estímulos ambientales o refuerzos eran asociados a su vez con otros estímulos (dinero, condecoraciones, medallas, etc.) estos últimos también adquieren (por asociación) la capacidad de aumentar la probabilidad de ocurrencia de una conducta;

a estos segundos estímulos reforzantes los denominó Refuerzos Secundarios o Aprendidos (sociales).

El psicólogo norteamericano Thorndike (1978) da un gran impulso a la experiencia animal. A través de sus experimentos explica como todo organismo para mantenerse con vida requiere mantener ciertas condiciones fisicoquímicas, para lo cual cuenta con mecanismos autorreguladores de sus funciones vitales que son automáticos e involuntarios. Cuando se opera algún desequilibrio fisiológico, trae como consecuencia algo que se conoce como Síndrome General de Activación, que no es más que un aumento de la actividad general del organismo tendiente a la restitución del equilibrio perdido. Al estado de excitación que se deriva de una necesidad fisiológica le denomina impulso.

Thorndike (1911) llegó a la conclusión de que el aprendizaje se verificaba gradualmente a través de una serie de ensayos y errores que llevaban a la consolidación de las reacciones del organismo que habían sido recompensadas, estableciendo lo que aún permanece como un hito, su “Ley del Efecto”.

La ley del efecto de Thorndike se caracteriza claramente por un enfoque de tipo conductista. Con el mismo, el autor creía especificar una característica básica de la inteligencia animal. Podríamos considerar que la inteligencia consiste en comprender la relación que existe entre el acto de presionar la manecilla y la posibilidad de salir, pero lo que observamos efectivamente es que dicho acto se verifica tanto más a menudo mientras va más seguido de una recompensa. El primer modo de describir la situación constituye una pura inferencia sacada del segundo modo, que, en cambio se limita a los hechos. La ley del efecto nos dice que una acción acompañada o seguida de un estado de satisfacción tenderá a volverse a

presentar más a menudo; una acción seguida de un estado de insatisfacción tenderá a volverse a presentar menos a menudo.

Las teorías de Guthrie, Tolman y Hull introdujeron innovaciones teóricas a los planteamientos pavlovianos, si bien la obra de estos autores es muy distinta entre sí y sus aportaciones a las teorías del aprendizaje complejas.

Frente a la importancia que Thorndike da las recompensas como un determinado tipo de estímulo que agrada o satisface, considerándolas fundamentales para el aprendizaje, Guthrie considera secundarias esas características del estímulo. Este autor señala que la única condición para el aprendizaje es el emparejamiento de un estímulo con una respuesta, esto es, la contigüidad entre elementos. Considera que cualquier conducta aprendida implica tanto estímulos ambientales como internos y que el término “respuesta condicionada” no se puede referir únicamente a los reflejos pavlovianos sino a toda respuesta aprendida.

A partir de la consideración de aprendizaje por contigüidad, Guthrie (1953) describió diversas técnicas para modificar conductas no deseables; el punto de partida es la identificación de las señales que inician la acción indeseable y la ejecución de una respuesta ante ellas, teniendo en cuenta que la respuesta que se condiciona a una situación es la última que se ha realizado en ella y que el aprendizaje se produce cuando se asocia con el estímulo una respuesta nueva por la vía de un periodo de adquisición, es decir, de un nuevo aprendizaje. Este planteamiento, propio del condicionamiento pavloviano, se retoma posteriormente en el condicionamiento discriminativo, considerando los estímulos antecedentes como controladores de la conducta.

Tolman (1977) estaba especialmente interesado en el estudio de la conducta como un todo, a nivel molar, de manera que, aún siguiendo los principios metodológicos del conductismo, mantenía que toda conducta era propositiva o dirigida a una meta. Afirmaba que los organismos aprenden unos medios para lograr un fin; no se aprenden respuestas específicas sino significados y cogniciones sobre las situaciones, que permiten al organismo generar hipótesis sobre cuál será la consecuencia de su actuación, de manera que al confirmarse, aumentaría la probabilidad de repetir esa acción en el futuro. Lo importante en el aprendizaje es conocer la relación entre los estímulos (E-E); las respuestas que ya están en el organismo simplemente se ejecutan en el momento y lugar apropiado. En este sentido, Tolman incluía en las explicaciones de la conducta aspectos subjetivos, no observables, variables intermedias entre estímulos y respuestas que lo alejaban del conductismo, si bien la forma de abordar el estudio del comportamiento era objetivo, metodológicamente, conductista.

En opinión de Kazdin (1979), la relación de Tolman en cuanto a la modificación de la conducta fue limitada hasta la aparición de las técnicas cognitivas, las cuales recuperan algunos conceptos de su teoría. Es probable que las aproximaciones de Tolman al estudio del comportamiento humano y concretamente al estudio del aprendizaje nunca fueran suficientemente entendidas, en parte, porque no había un marco teórico adecuado para integrar todos los aprendizajes asociativos y, en parte, porque el aprendizaje de las relaciones entre estímulos estaba contagiado de la lógica del reflejo. El aprendizaje era, por definición, un cambio de comportamiento, que a través de los postulados conductistas se redujo, de manera no explícita, a lo visualmente observable, en donde lo que el sujeto dice o informa, por aquello de alejarse de la denostada introspección, no tiene cabida.

En cuanto a Hull (1943), es de sobra conocida su síntesis de los reflejos condicionados de Pavlov y el aprendizaje instrumental por ensayo y error de Thordike (Kimble, 1975). Hull quería que la Psicología fuese una ciencia natural, como la Física del siglo XIX, por lo que dedicó gran parte de su vida a la elaboración de una teoría hipotética-deductiva de la conducta que permitiera predecir ésta con precisión mediante formulaciones matemáticas de las variables implicadas. Utilizó variables intermedias para explicar las relaciones entre estímulo y respuesta (E-R), intercalando un tercer elemento relevante en este esquema, el organismo: E-O-R.

Para Hull (1952), el reforzamiento era primordial en el aprendizaje y significaba la reducción del impulso. Por otra parte, la reducción del impulso podría fortalecer la conexión de la respuesta con los estímulos presentes en ese momento, originando un proceso de condicionamiento pavloviano (en el cual, a diferencia de las formulaciones teóricas de Pavlov, el elemento crítico seguía siendo el reforzamiento). Conceptualizaba el aprendizaje como crecimiento de la fuerza del hábito, que aumenta con los ensayos reforzados. Muchos elementos de la teoría de Hull han sido utilizados posteriormente en diversas técnicas de modificación de conducta. En este sentido, los psicoanalistas Horney (1959) y Sullivan (1964) llegarían a coincidir con concepciones derivadas de la conducta animal (concepciones conductistas) en las que la ansiedad y su reducción son consideradas como motivo principal de la conducta.

Una de las aportaciones más importantes de Hull (1952), fue el intento de formular la ecuación de potencial de excitación en términos de impulso, fuerza de hábito e incentivo. Su fórmula definitiva se representa de la siguiente manera:

$$sER = sHR \times D \times K$$

donde:

s_{ER} = Potencial de excitación

s_{HR} = Fuerza del hábito

D = Impulso

K = Incentivo

El planteamiento de Hull fue criticado, especialmente por Skinner en cuanto a la importancia de la construcción teórica en la elaboración de la nueva ciencia de la conducta. Pero a pesar de las contundentes críticas a su construcción conceptual algunas de las derivaciones de la misma (Teoría del Impulso) han sido altamente rentabilizadas en sus aplicaciones prácticas.

Mowrer (1947) se planteó clarificar dos temas que la teoría de Hull dejaba sin aclarar: la conducta de evitación en situaciones aversivas y el castigo, mediante la teoría bifactorial del condicionamiento, la cual dio lugar a la distinción entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje de señales (condicionamiento pavloviano de respuestas emocionales) y el aprendizaje de soluciones (aprendizaje de respuestas instrumentales debido a la ley del efecto). Las cuestiones a las que trataba de responder Mowrer eran relativas a la rápida adquisición y casi imposible extinción del condicionamiento de la evitación. La teoría propuesta señala que se desarrollan dos procesos distintos en los ensayos que habitualmente se disponen para el condicionamiento: ensayos de condicionamiento clásico y ensayos de condicionamiento instrumental.

Aunque posteriormente revisó su teoría (Mowrer, 1950) y dio prioridad al aprendizaje de señales, fue la primera versión la que tuvo, y tiene todavía en la actualidad, una mayor relevancia en el desarrollo de técnicas de modificación de conducta, en especial en el análisis de los miedos.

Por lo que respecta a Skinner, su importancia en el desarrollo de la psicología como ciencia y en el desarrollo de la modificación de conducta en particular, es reconocida sin ningún género de dudas, siendo uno de los autores que más ha influido en la psicología aplicada (modificación de conducta). Fue fundamental su contribución a la creación de un sistema de análisis de la conducta humana, estableciendo nuevas formulaciones sobre los cambios y mantenimiento de la frecuencia del comportamiento, en especial los análisis y explicaciones del comportamiento anormal, considerado extraño y desadaptado. Desarrolló el análisis experimental de la conducta, un enfoque de investigación basado en el estudio de un organismo individual sobre las relaciones funcionales entre la conducta y las variaciones ambientales de las que depende. Su propuesta fue suficientemente clara y sencilla como para lograr que un amplio número de psicólogos (sobre todo investigadores) se lanzaran a realizar intervenciones para resolver problemas cotidianos en lo que se llamó “análisis funcional aplicado” (Skinner, 1970).

Al igual que otros autores anteriores, Skinner intentó clarificar los paradigmas del aprendizaje propuesto por Pavlov y por Thorndike. Su investigación se dirigió a describir las relaciones empíricas entre los acontecimientos ambientales y la conducta y no a generar teorías y modelos de la misma, aunque consideraba que sería posible llegar a una teoría adecuada de la conducta, en el mismo sentido en que lo hace cualquier ciencia empírica, desembocando en una concepción teórica conjuntamente con un enorme potencial técnico. Aunque aceptó que ciertos supuestos básicos y algunos enunciados empíricos pudieran plantear una gran cantidad de proposiciones teóricas, rechazó sin embargo, las teorías que expresan los hallazgos empíricos no confirmados por los mismos métodos de observación utilizados para obtenerlos.

Para este autor, la teoría psicológica que se genera en su tiempo es una consecuencia de la falta de comprensión de los fenómenos de estudio. Se aceptan las teorías mientras se entienda que son resúmenes organizados de resultados, de forma que proporcionen reglas para la conducta del científico. Considera que no se pueden situar los contenidos psicológicos en niveles conceptuales distintos al ámbito donde operan las variables experimentales estudiadas; los contenidos explicativos de las teorías se han de mantener en la misma escala de lo que tratan de entender (Skinner, 1975).

Pero si bien anteriormente comentamos que fueron muchos los psicólogos que siguieron a Skinner, también son numerosos sus detractores, sobre todo en el campo de la psicología cognitiva básica, en la medida que es considerado el máximo exponente del conductismo.

Alrededor de los años cuarenta surge un movimiento formado por psicólogos que opinan que la motivación, lejos de ser algo externo al hombre o algo provocado por fuerzas ambientales, obedece a factores intrínsecos, como la necesidad que tiene el hombre de “autorrealización” (Maslow, 1943), la “tendencia de actualización innata” (Rogers, 1972) o las necesidades de “autodeterminación” (Deci y Ryan, 1991). Es el nacimiento de la Psicología Humanista, producto de la necesidad de darle una explicación alternativa al fenómeno de las motivaciones humanas, diferente a las que hasta entonces se manejaban dentro de la psicología como ciencia y que hemos citado: la teoría psicoanalítica y las teorías del aprendizaje.

Estos teóricos de la “tercera fuerza”, como también son llamados, dicen que todos los organismos nacen con ciertas capacidades (Rogers, 1978). Para Maddi (1961), este potencial es una especie de molde genético al cual se agregan la forma y la sustancia a través de los años. La meta de la vida sería realizar en su totalidad este

molde genético, convertirse en aquello para lo cual se tiene una capacidad intrínseca. Al impulso del ser humano a realizar la imagen que se ha creado de sí mismo los humanistas le llaman tendencia a la autorrealización.

Según Rogers (1972), la persona que tiende a la autorrealización con la ayuda de sus capacidades innatas es denominada persona con funcionamiento pleno. Y para que una persona se desarrolle con funcionamiento pleno es necesario que surjan dos necesidades: una crianza con un aprecio positivo incondicional (sentir aprobación, aceptación y estimación de los demás, sin importar sentimientos, actitudes, etc.) y un aprecio positivo condicional (aceptación y amor de otro que depende de su comportamiento, necesidad de autoestima, respeto a sí mismo).

La primera proposición que afirma Maslow (1991) es que el individuo es un todo integrado y organizado, algo que se debe tener en cuenta para hacer posible una teoría consistente de la motivación, añadiendo que la mayoría de lo que se sabe sobre motivación humana procede de los psicoterapeutas que tratan a pacientes, por lo que es imprescindible que los teóricos de la motivación deban tener una orientación más positiva.

Maslow parte de la base de que el hombre es un ser con deseos, con necesidades, cuya conducta está dirigida a la consecución de objetivos. Y esas necesidades están organizadas dentro de una jerarquía de relativa prepotencia o predominio. Es decir, cuando las necesidades más básicas están satisfechas, surgen otras necesidades superiores y así, sucesivamente. De modo que la jerarquía queda establecida de la siguiente manera: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de pertenencia y de amor, necesidades de estima y necesidades de autorrealización.

La teoría de la jerarquía de Maslow (1943) presupone una serie de condiciones que deben tenerse en consideración para comprender la motivación humana. Estos aspectos son los siguientes:

- Cuando una necesidad de nivel inferior está satisfecha o es debidamente atendida, surge el comportamiento orientado a querer satisfacer otra necesidad de nivel inmediatamente más elevado. Es decir, cuando se satisface una necesidad de nivel más bajo, deja de ser motivadora del comportamiento, lo cual induce a que la necesidad de un nivel más elevado sea atendida, convirtiéndose en un factor motivacional.
- No todas las personas llegan a la cima de la pirámide. Algunas, gracias a las oportunidades de la vida, llegan a preocuparse fuertemente por las necesidades de autorrealización; otras se estancan en las necesidades de estima; otras en las necesidades sociales, mientras que muchas otras se quedan preocupadas exclusivamente por las necesidades de seguridad y las fisiológicas, sin conseguir satisfacerlas por completo.
- Cuando las necesidades de nivel inferior están razonablemente satisfechas, las localizadas en los niveles más elevados comienzan a dominar el comportamiento. Sin embargo, cuando no se satisface alguna necesidad, ésta vuelve a predominar en el comportamiento, generando tensión en el organismo. La necesidad más importante o más apremiante, monopoliza al individuo y tiende, de manera automática, a organizar la movilización de las diversas facultades del organismo para atenderlas.

- Cada persona posee más de una motivación. Todos los niveles actúan conjuntamente en el organismo, pero las necesidades más elevadas predominan sobre las más bajas si éstas han sido suficientemente satisfechas o atendidas. Toda necesidad está íntimamente relacionada con el estado de satisfacción o de insatisfacción de otras necesidades. Su efecto sobre el organismo es siempre global y de conjunto, nunca aislado.
- Cualquier comportamiento motivado es como un canal, por el cual muchas necesidades pueden ser expresadas o satisfechas conjuntamente.
- Ante un obstáculo para satisfacer una necesidad surge la frustración, convirtiéndose en una amenaza psicológica. Estas amenazas producen las reacciones generales de emergencia en el comportamiento humano.

En la actualidad nos encontramos con algunos teóricos altamente influenciados por varias de las teorías citadas. Tal es el caso de McClelland, cuya obra es muy extensa y variada, pues a lo largo de su trayectoria profesional ha abarcado diferentes campos de la psicología en distintos períodos que, tal y como señala su colaborador Winter (1982), pueden clasificarse en seis etapas. En un primer momento comienza investigando sobre el aprendizaje de la discriminación verbal, y lo hace siguiendo la tradición conductista de Hull; posteriormente se dedica al estudio de la medición temática de los motivos psicológicos, fundamentalmente al motivo de logro. Otra etapa la dedica a la investigación sobre la forma en que los motivos humanos conformaban el desarrollo económico de culturas enteras. Más tarde su tarea consiste en diseñar programas para facilitar el desarrollo de la

motivación de logro en el mundo empresarial, pasando luego a apartarse del logro para dedicarse al estudio del motivo del poder y sus múltiples manifestaciones en fenómenos tales como el consumo de alcohol y la guerra. Y más recientemente se ha centrado en el estudio de la relación de los motivos psicológicos con el funcionamiento fisiológico, en especial con respecto al sistema inmunológico del cuerpo con la salud y la enfermedad.

De entre toda la investigación realizada por McClelland, nos centraremos en su estudio sobre la motivación y en su Teoría de las Necesidades Aprendidas. El autor propone que una persona con una fuerte necesidad estará motivada a emprender conductas apropiadas para satisfacer esas necesidades (McClelland, 1977). Afirma que las necesidades de una persona se aprenden de la cultura de una sociedad. De tal modo que su propuesta para la motivación es una teoría de las necesidades aprendidas estrechamente relacionada con el concepto de aprendizaje.

Sostiene el autor que tres de las necesidades aprendidas son la necesidad de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder y que cuando una necesidad se hace intensiva motiva a la persona a adoptar el tipo de comportamiento que lleva a satisfacerla. Para evaluar las diferencias individuales utiliza como elemento de medición el Test de Apercepción Temática (TAT).

Si bien son varios los autores que han estudiado sobre la necesidad de logro, el psicólogo que más ha destacado por sus trabajos en ésta área ha sido McClelland (1975), para quien las personas con alta necesidad de logro son aquellas que desean hacer bien las cosas, hacerlas mejor que la mayoría de las personas y alcanzar logros superiores a los anteriormente conseguidos. Elabora un conjunto de hipótesis basadas en los resultados de diversas experiencias en el laboratorio y que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Las personas difieren entre sí en la intensidad en que procuran satisfacer su necesidad de logro.
- Las personas con puntuaciones altas en la necesidad de logro gozan al ejercer y probar su capacidad, y por tanto, son atraídas por tareas de moderada dificultad y que conllevan algún riesgo.
- Las personas con calificaciones bajas en la necesidad de logro exhiben poca confianza en sí mismas y están más ansiosas cuando se enfrentan a un posible fracaso. Les domina más la preocupación del fracaso que la posibilidad del triunfo. Tienden a tener muy baja opinión de sí mismas y de sus habilidades y se sienten atraídas hacia tareas que conllevan pocos riesgos. Las tareas que requieran cierta habilidad son rechazadas por su poca confianza en sí y en parte por su gran temor al fracaso. Sin embargo, y por extraño que parezca, las aventuras difíciles les atraen porque sienten que el éxito, si lo alcanzan, es cuestión de suerte.

La necesidad de afiliación la define McClelland como la preocupación por establecer, mantener o renovar una relación afectiva positiva con otra persona. Puede describirse esta relación con la palabra amistad. Ciertas relaciones interpersonales, sin embargo, no encajan por sí solas en este criterio. Por ejemplo, las relaciones madre-hijo, padre-hijo, hermanos, amantes, etc., reúnen requisitos de una relación entre dos personas, pero no implican necesariamente que dicha relación posea calidad de camaradería y cariño que va inmersa en la definición de McClelland (1979).

Esta necesidad de afiliación debe caracterizarse, además, por la preocupación en torno a mantener o renovar una relación positiva, de tal modo que cualquier expresión de gustar o de querer gustar o aceptar o perdonar, descubre la naturaleza de la relación.

McClelland y sus colaboradores llegaron empíricamente a la definición de la necesidad de afiliación, como en el caso de la necesidad de logro, comparando las narraciones imaginativas escritas por individuos en quienes se había activado el móvil afectivo con las de aquellas otras personas con quienes no se había conseguido activar dicho móvil. Y como resultado de una serie de investigaciones nos muestran que las personas de elevada necesidad de afiliación se caracterizan, fundamentalmente, por:

- Buscar la aprobación de los demás y escoger en base a unas caras y no a unos estímulos naturales en una labor de percepción.
- Tienden a que sus iguales consideren probable su triunfo en la vida, por lo que buscan el reconocimiento público de sus éxitos.
- Tienden a elegir a sus amigos y no a personas expertas para trabajar conjuntamente con ellas en el cumplimiento de una tarea.
- La necesidad de afiliación resulta activada con mayor intensidad en circunstancias que impliquen cierto grado de ansiedad para las personas que se hallan sometidas a ella.

La gente varía en cuanto a sus necesidades sociales. Una persona con una alta afiliación tiende a pensar con frecuencia acerca de la calidad de sus relaciones

personales. Puede apreciar los momentos agradables que ha pasado con algunas personas, preocuparse por las deficiencias de sus relaciones con otras; su mente va hacia estos temas cuando está soñando despierto o cuando no necesita concentrarse en nada en particular, en vez de pensar en definir y resolver problemas de su tarea.

La necesidad de poder la define McClelland (1975) como toda preocupación en torno al control de los medios de influir en una persona. Se incluiría aquí las conductas dirigidas a dominar, controlar, influir o castigar a otras personas con el fin de conseguir los objetivos propuestos, tanto para sí mismo como para los demás.

Según el autor, esta necesidad se halla enormemente desarrollada, ya que cuando se habla de una persona con elevada necesidad de poder generalmente lo identificamos con el autoritarismo y el despotismo. Sin embargo, en contra de lo que pudiera pensarse, un buen director no es aquel que busca su triunfo personal o se preocupa por su gente, sino aquel a quien le gusta el poder. Es decir, distingue entre la necesidad de engrandecimiento personal (poder personal) y la de engrandecimiento de la organización a la que pertenece (poder institucional). Partiendo de esta distinción, un buen directivo será aquel que posea una gran ambición por el poder, es decir, una tendencia marcada a influir en los demás. La necesidad de poder del directivo debe ser superior a su necesidad de agradar a la gente (necesidad de afiliación) y a su necesidad de superación (necesidad de logro).

En este sentido, el poder realmente tiene dos caras. La primera es la que origina las reacciones negativas. Esta cara del poder es la que se relaciona con dominio-sumisión, con personas que tienen que salirse con la suya o que pueden controlar a los demás. La otra cara del poder es positiva. Refleja el proceso mediante el cual el comportamiento persuasivo e inspirador del líder puede evocar sentimientos de poder y habilidad en sus subordinados. El líder activo que ayuda a su

grupo a formar metas desempeña un papel no de subordinar y dominar gente, sino de asistirle para que pueda expresar su propia fuerza y capacidad a fin de así lograr sus metas.

A modo de conclusión y ante la variedad y disparidad de conceptos esgrimidos, podemos afirmar que la motivación se define como un proceso multideterminado (Barberá y Molero, 1996) y que ninguno de los enfoques psicológicos mencionados niega el componente biológico impulsivo de la motivación humana. Pero si bien todos ellos lo consideran imprescindible, juzgan incompleta cualquier explicación motivacional que quede reducida a las bases orgánicas.

Gran parte de las motivaciones del comportamiento humano presenta un origen social, así como una tendencia hacia la realización personal, tendencia que constituye lo más específico y característico de la motivación humana.

Sin embargo, serán los enfoques cognitivos y socio-cognitivos los que más influirán en el desarrollo de la psicología motivacional y, en concreto, en el ámbito educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Sobre estas teorías trataremos en el siguiente capítulo.

Capítulo II

MODELOS MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Es frecuente encontrarse con la queja de muchos profesores de que sus estudiantes no tienen interés por aprender y es casi un tópico escuchar expresiones tanto de profesores como de padres, tales como “No sabemos qué hacer para motivarle”, “es muy listo, pero no tiene ningún interés en aprender”, “siempre hace igual: comienza muy bien pero luego no estudia nada”, “sólo estudia lo que le interesa”. Cuando esto ocurre, la cuestión es saber qué hay en el contexto inmediato o remoto que define el significado de la actividad escolar para el estudiante que resulte motivante para algunos estudiantes o para un estudiante en determinados momentos y desmotivante para otros, y por qué ocurre esto.

El papel de la motivación es un tema central en cualquier esfera donde se realice una actividad humana, ya que tanto el rendimiento como los buenos resultados suelen asociarse al nivel de motivación manifestado por las personas (Reeve, 2002). En el contexto de la psicología moderna, la motivación se ha utilizado para representar tanto la energía, como la intensidad y la direccionalidad que subyace a cualquier conducta humana (McClelland, 1989).

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca o motor que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en otros contextos de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte. Además, como afirman Núñez y González-Pumariega (1996), la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de

los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Sin embargo, tal como señalábamos en el capítulo primero, a pesar de las discrepancias existentes la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación (iniciación), direccionalidad (metas) y persistencia (mantenimiento) de la conducta (Bueno, 1995; McClelland, 1989).

La conducta motivada es una manifestación global e integrada, que se da en cualquier actividad que una persona despliega en su medio próximo, orientada a la consecución de un fin que el sujeto estima valioso para él mismo, y en función de esa valencia, mantiene o persiste en esa acción a lo largo de un período temporal más o menos extenso.

La motivación y la conducta de ejecución son manifestaciones de las cogniciones y de los procesos de pensamiento, dentro de los contextos sociales dinámicos, siendo estos procesos de pensamiento los que gobiernan la acción motivacional. De este modo, la motivación engloba aquellos factores de personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona emprende una tarea en la que será evaluada en competición con otras, o al intentar lograr cierto nivel de maestría.

Si nos trasladamos al contexto escolar y consideramos el carácter intencional de la conducta humana, parece bastante evidente que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar, y de las metas que pretende alcanzar constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el ámbito académico, de modo que el panorama de la motivación en el campo de la educación no difiere mucho del

presentado anteriormente. Ni siquiera existe un nombre consensuado para denominar el objeto de estudio, utilizándose con mayor frecuencia los siguientes: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación de logro (González, 2005).

No obstante, la motivación ha sido uno de los conceptos más importantes en el contexto educativo. De hecho muchas investigaciones han demostrado que la motivación está relacionada con diversos aspectos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; De la Torre y Godoy, 2002; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González Pienda, 2001).

Sin embargo, para realizar un estudio completo e integrador de la motivación, no sólo debemos tener en cuenta estas variables personales e internas sino también otras externas, procedentes del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que les están influyendo y con las que interactúan.

Tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los aspectos cognitivos y los afectivos a la hora de estudiar su influencia en el aprendizaje escolar, de forma que unos autores centraban sus estudios en los aspectos cognitivos olvidando casi por completo los otros, o viceversa. En la actualidad, no obstante, existe un creciente interés en estudiar ambos tipos de componentes de forma integrada, pues hay que tener en cuenta que para aprender es imprescindible “poder” hacerlo, lo cual hace referencia a las capacidades, los conocimientos, las estrategias y las destrezas necesarias (componentes cognitivos), pero además es necesario “querer” hacerlo, es decir, tener la disposición, la intención y la motivación suficiente (componentes motivacionales), tal como señalan Núñez y González-

Pumariega (1996). Los especialistas más destacados en el tema opinan que para tener buenos resultados académicos, los estudiantes necesitan poseer tanto voluntad como habilidad, lo que conduce a la necesidad de integrar ambos aspectos.

La perspectiva cognitiva, cuya influencia en la disciplina psicológica aumenta desde finales de los años cincuenta, dirige la atención hacia el estudio de motivaciones complejas que acontecen en actividades específicamente humanas en relación con comportamientos conscientes y de carácter voluntario.

Aunque, en realidad, son muchos los factores de la personalidad relacionados con el rendimiento, actualmente se está prestando mucha atención a la motivación académica y sus elementos constituyentes (McClelland, 1979; Paris, Olson y Stevenson, 1983; Stipeck, 1988; Weiner, 1986). No obstante, a pesar de que son muchos los constructos relacionados (locus de control, valor dado a las metas, expectativas de éxito, percepción de competencias, atribuciones, ansiedad, etc.), han terminado por integrarse en modelos o teorías sobre la motivación que intentan explicar sus interrelaciones.

Weiner (1986) señala que, entre otros aspectos, toda teoría de la motivación debe contemplar los siguientes:

- Estar basado sobre otros conceptos.
- Abarcar bastante más que el hedonismo.
- Incluir todos los procesos cognitivos.
- Tener en cuenta la experiencia consciente.

- Interesarse por el self.
- Integrar un amplio abanico de emociones.
- Construirse sobre el apoyo de relaciones empíricas.
- Explicar relaciones causales entre cognición, afectividad y comportamiento.

Precisamente, la inclusión del self y el establecimiento de interrelaciones entre la cognición, la afectividad y el comportamiento, son los rasgos más característicos que diferencian las modernas teorías sobre motivación respecto a las anteriores. En este sentido, Weiner (1990) manifiesta que el hecho más significativo de la moderna psicología ha sido la conceptualización del fenómeno motivacional en términos cognitivos y la inclusión del self.

Siguiendo a Murphy y Alexander (2000), Pintrich (2003), Sansone y Harackiewicz (2000) y Wigfield y Eccles (2002), los modelos teóricos más destacados dentro del contexto educativo que vamos a considerar son los siguientes:

2.1. TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

El sentimiento de autoeficacia, siguiendo a Bueno (1998), más que una teoría propiamente dicha es el elemento central o núcleo duro o motivacional de otras teorías, y más concretamente de la del aprendizaje autorregulado.

El sentimiento de autoeficacia fue descubierto y elaborado por Bandura (1977). Es la confianza que manifiesta tener el individuo en sus posibilidades para hacer, estudiar, aprender, etc., los materiales o actividades que se le proponen. Dicho sentimiento está compuesto por tres elementos que se complementan entre sí:

1. El valor del resultado, que hace referencia al valor que encuentra el alumno en aquello que va a hacer.
2. La expectativa de resultado, que se refiere a la previsión del sujeto de que las acciones, operaciones o conductas que va a llevar a cabo (frente a una determinada situación-tarea) le van a conducir al resultado apetecido.
3. La expectativa de autoeficacia, que se refiere a la creencia que tiene el sujeto de que es capaz de llevar a cabo la conducta o destreza para alcanzar el resultado deseado.

En relación a las expectativas, hace una clasificación distinguiendo entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado. Las primeras, referidas a la percepción de auto-capacidad para llevar a cabo una conducta, se sitúan conceptualmente entre el sujeto y la acción. Las expectativas de resultado, sin embargo, aluden a la convicción de que una determinada acción producirá un determinado resultado. Intervienen como actividades, mediadoras entre la acción y el resultado esperado, tal y como se representa en el siguiente esquema:

Figura 1

Clasificación de expectativas propuesta por Bandura



El rasgo distintivo entre esos dos componentes radica, por un lado, en creer en lo que se hace y, por otro, en confiar en cómo se hace. Es revelador la importancia

que encierra la expectativa de eficacia: no es trascendental, como se venía creyendo, saber qué hacer, cuánto confiar en qué se puede hacer o, al menos, aprender a hacer.

Académicamente hablando, por mucho que se le motive, explique, repita, reenseñe al estudiante aquello que pretendemos transmitir, si éste no confía en sí mismo, en sus posibilidades (mantiene una expectativa de eficacia baja), no va a tener ganas de aprender y por tanto no llegará al dominio pleno de los contenidos (Bueno, 1995).

Heckhausen (1967) por su parte, clasifica tres tipos de expectativas:

1. De Situación-Resultado (S-R)
2. De Acción-Resultado (A-R)
3. De Resultado- Consecuencia (R-C)

La expectativa de A-R coincide prácticamente con la noción de expectativa de resultado de Bandura. La expectativa de S-R se define como la creencia de que una situación en sí misma, al margen de la conducta del sujeto, llevará a un determinado resultado. Por ejemplo, el convencimiento de que determinadas situaciones de pobreza llevan aparejadas el fracaso escolar. Finalmente, las expectativas de R-C consisten en la creencia de que el resultado esperado actuará como instrumento mediador para alcanzar unas determinadas consecuencias. Si se termina la carrera (resultado) se podrá acceder a un puesto profesional (consecuencia).

Tanto la noción de expectativa de eficacia de Bandura como la de expectativas de R-C de Heckhausen van a generar importantes repercusiones en la interpretación psicológica de la motivación. Bandura continúa desarrollando el concepto de autoeficacia (Bandura, 1982; 1999), incidiendo en el papel motivador que tiene la percepción de uno mismo como agente capaz de llevar a término determinadas acciones. A su vez, la distinción entre resultado y consecuencias, que plantea Heckhausen, posibilita la interpretación de los resultados como pasos instrumentales encaminados hacia metas de orden superior que aportan valor significativo a nuestras acciones, De manera que, aunque no se pueda influir directamente sobre las consecuencias sino sólo sobre los resultados, la creencia en la relación entre resultados y consecuencias posteriores adquiere valor motivacional.

Las expectativas o sentimiento de autoeficacia pueden variar a lo largo de tres dimensiones:

1. La magnitud (hace referencia al número de pasos de dificultad creciente que la persona cree que es capaz de dar).
2. La fuerza (se refiere a la confianza que tiene la persona en su capacidad para hacer una determinada tarea).
3. La generalización (alude al hecho de que una experiencia pasada, tanto positiva como negativa, puede generalizar a otro contexto o situación).

Evolutivamente, aunque el sentimiento de autoeficacia surge y depende del desarrollo cognitivo del sujeto, necesita inevitablemente de la interacción, del contacto social con el medio que le rodea (Bandura, 1981). Ya desde los primeros meses de vida el ser humano empieza a aprender cuán capaz es de influir en el medio

ambiente, a través de sus demandas, de sus llantos, en la medida en que es atendido, en que es capaz de provocar respuestas de quienes le cuidan. Posteriormente, sus propias experiencias, los comentarios de aquellas figuras significativas que tiene a su lado (padres, maestros, compañeros de trabajo, a veces amigos), la comparación con los demás, el aprendizaje de modelos que lleva a cabo, van a ser elementos que le proporcionarán información acerca de su valía, del grado de aceptación por el entorno, de sus posibilidades y, en consecuencia, de su autoeficacia para responder a esas demandas externas.

Se puede conseguir un incremento del sentimiento de autoeficacia si se manipulan aquellas fuentes que según Bandura (2003) sirven al sujeto para medir-comprobar la propia autoeficacia, y que serían las siguientes:

- Los resultados de la propia actuación (a nivel cualitativo y según el signo, un éxito conduce a un incremento en la percepción de la autoeficacia, aunque un fracaso tras una serie de éxitos no conduce necesariamente a una disminución).
- El contexto de aprendizaje (según la “cantidad” de ayuda que recibiera y el reconocimiento de los demás, se incrementaría la percepción de la autoeficacia).
- Las atribuciones causales (que el sujeto hace / se le inducen).
- La experiencia vicaria o similitud del modelo (definidas por la percepción de la competencia y los atributos personales del modelo, incrementarían o no esa percepción de la autoeficacia según el signo del resultado).
- La credibilidad del persuasor (considerando que éste proporciona al sujeto una serie de retroalimentaciones informativas acerca de sus posibilidades).

- Los síntomas psicofisiológicos (como, por ejemplo, la reacción emocional del miedo o temblor de piernas ante una determinada situación puede interpretarse como un síntoma de falta de capacidad ante la misma y por ello falta de autoeficacia.

2.2. TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

La teoría de la atribución pertenece al campo teórico de la Psicología cognitiva y de la Psicología social, comenzando su desarrollo hacia 1944 cuando Heider escribe un artículo sobre la causalidad fenoménica, siendo en la actualidad uno de los ámbitos que domina la investigación en psicología, como señalan Mayor y Tortosa (1990).

La expresión ‘atribuir’ puede ser empleada con significados diversos: puede querer significar conferir, otorgar, asignar, destinar, acusar. Sin embargo, el significado concreto que cabe darle al término en la psicología cognitiva es el siguiente: atribuir significa básicamente dar una explicación, es decir, asignar una causa o razón a los propios comportamientos o a los de los demás.

A tal efecto las atribuciones pueden hacerse con respecto a: creencias, comportamientos, afectos, estados o experiencias subjetivas. Y el proceso de atribución integra tres elementos, que determinan tres fases (Kelley y Michela, 1980):

- Antecedentes: La información sobre la conducta obtenida de diversas fuentes y las circunstancias en las que ésta ocurre, son empleadas por el sujeto para inferir su causa.
- Percepción, inferencia de causas: Explicación de la conducta.

- Consecuentes: La inferencia de las causas de la conducta, tiene repercusiones sobre las conductas manifiestas, sobre los afectos y las expectativas.

La teoría de la atribución es un enfoque cognitivo que se interesa por cómo percibe la gente las causas del comportamiento. Según esta teoría, desarrollada por Weiner (1979, 1986), las personas suelen atribuir su propio comportamiento a causas situacionales, pero tienden a atribuir el comportamiento de los demás a una disposición interna estable (rasgos personales). Asimismo, la causa concreta a la que una persona atribuye un hecho dado condiciona sus sentimientos y su conducta futura.

La atribución puede ser definida como el proceso cognitivo en virtud del cual las personas intentan explicar o interpretar las características y propiedades de sus experiencias y/o las de los demás en términos de conclusiones. Vander et. al. (1975) definen sintéticamente la atribución como un proceso por el cual el individuo explica e interpreta los hechos que le acontecen.

El postulado principal de la teoría de la atribución plantea que las personas buscan saber por qué tienen éxito o por qué fracasan en ciertas situaciones de la vida. Las personas quieren saber las causas de estos resultados, por lo que el estudio de la atribución es el estudio del proceso mediante el cual una persona se explica las causas de estos resultados. Sin embargo, las personas no siempre hacen análisis, sino que las atribuciones suelen surgir después de que se den resultados inesperados como sería el caso si se diera un éxito y se esperara un fracaso o si se diera un fracaso frente a la expectativa de un éxito. Una vez hechas las atribuciones pueden incidir en una variedad de estados emocionales, cognitivos y motivacionales.

Al hacer atribuciones, algunas personas, regularmente cometen dos errores y producen un sesgo. Al hacer atribuciones de los resultados de la conducta de otra

persona el principal error de atribución que se comete es sobreestimar la importancia de los factores de personalidad. El error actor-observador describe cómo los actores explican su propia conducta en términos de la situación mientras que explican la conducta de los demás en términos de causas internas. Según el sesgo egoísta, las personas atribuyen el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas. El sesgo egoísta ayuda a explicar los fenómenos de ilusión de control en el sentido de que las personas que hacen mayor uso del sesgo egoísta tienen más tendencia a ignorar la información referida a uno mismo, a distorsionar los resultados negativos para que resulten favorables y a imponer interpretaciones auto-protectoras a sus resultados.

Hewstone (1992) describe tres funciones básicas de la atribución causal: control, autoestima y autopresentación. La función de control se refiere a la posibilidad de poder controlar conductas atribuyéndolas a un factor interno: “si mi comportamiento depende de mí podré controlarlo”. Se han comprobado procesos de autoatribución en enfermos o víctimas de accidentes que se autoinculpaban por lo que les había sucedido. Esta autoinculpación permite evitar que el acontecimiento desagradable (enfermedad o accidente) vuelva a ocurrir. La función de autoestima se refiere al hecho de que en general, las atribuciones son internas en lo referente a éxitos, y externas en lo referente a los fracasos. Finalmente, y en cuanto a función de autopresentación, puede decirse que el individuo puede controlar potencialmente la visión que otros tienen de él, comunicando atribuciones planeadas para ganarse la aprobación pública y evitar toda perturbación.

Según Heider (1958), que hemos mencionado como impulsor de la teoría de la atribución, las personas presentan diferentes maneras de atribuir causalmente sus propias acciones o las de los demás a un sinfín de factores que, globalmente, pueden categorizarse como causas internas o disposicionales, y causas externas, ambientales o situacionales.

Las aportaciones de Kelley y Thibaut (1969) se refieren fundamentalmente a la información que las personas utilizan para concluir atribuciones causales. Al respecto, el autor concluyó que pueden agruparse en dos los tipos de información que la gente utiliza para hacer atribuciones: la covariación y la configuración. En el primer caso, las personas obtienen información de múltiples fuentes y pueden percibir la covariación de un efecto observado y sus causas posibles. Por ejemplo, si una persona observa que cada vez que suena un trueno o explota una bomba la gente se asusta, entonces tenderá a adjudicar las reacciones de miedo a un factor situacional externo. En el segundo caso, las personas obtienen información a partir de una única observación, y han de tener en consideración la configuración única de aquellos factores que son causas posibles del efecto observado.

Weiner (1980a) sostiene que las causas fundamentales a las que los sujetos atribuyen el éxito y el fracaso escolar son la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, y que junto a estas, existen otras causas consideradas como menos relevantes: la fatiga, el estado de ánimo, etc. Estas causas las clasifica en tres dimensiones, tal como se muestra en el cuadro 4.

Cuadro 4
Clasificación tridimensional de las causas percibidas del éxito y del fracaso

Controlabilidad					
		Controlable		Incontrolable	
		Estable	Inestable	Estable	Inestable
Lugar de Causalidad	Estabilidad				
		Interno	Esfuerzo habitual del sujeto	Esfuerzo extra del sujeto	Habilidad del sujeto
	Externo	Esfuerzo habitual de otros	Esfuerzo extra de otros	Habilidad de otros. Dificultad De la tarea	Estado de ánimo de otros. Fatiga. Suerte

Según Weiner (1980b), existe relación entre las atribuciones causales y las expectativas, de modo que las adscripciones causales de la actuación pasada, son una determinante importante de las expectativas de actuación futura. Señala el autor que cuando el fracaso se adscribe a baja habilidad o a dificultad de la tarea, la expectativa de un futuro de éxito es menor que cuando el fracaso se adscribe a mala suerte o falta de esfuerzo. Cuando el éxito se adscribe a buena suerte o a esfuerzo extraordinario, la expectativa de futuro éxito, en esta tarea, es menor que cuando el éxito se adscribe a elevada habilidad o a dificultad de la tarea.

Se comprueba, en general, que los cambios en las expectativas, después del éxito y del fracaso, dependen de la estabilidad percibida de la causa del resultado previo, tal como recogen Mayor y Tortosa (1990) en el siguiente cuadr

Cuadro 5

Relación entre atribuciones causales y expectativas

Atribuciones Causales	Expectativas	
Determinantes Causales	Tras el Éxito	Tras el Fracaso
Habilidad	Se incrementa	Disminuyen
Dificultad de la Tarea	Se incrementa	Disminuyen
Suerte	Permanecen Invariables	Permanecen invariables
Esfuerzo	Tienden a permanecer prácticamente invariables	Tienden a permanecer prácticamente invariables

Si el estudiante alcanza el éxito o el fracaso y espera que las causas de ese resultado no vayan a experimentar cambios, se puede anticipar, con un elevado grado de certeza, que volverá a triunfar o a fracasar. Pero si las causas del resultado previo son percibidas como sujetas a un cambio, hay que poner en duda que ese resultado se vuelva a repetir.

Este hecho es relevante, porque pone de manifiesto que el fracaso, considerado como algo totalmente negativo y a desterrar del medio educativo, puede convertirse en una potencial fuente de la adecuada modificación de la adscripción de causas realizadas por el estudiante, bajo las directrices del profesor.

Estas investigaciones llevan a Weiner (1986) a formular una ley psicológica que expresa la relación entre la estabilidad causal percibida y el cambio de expectativas en el sentido de que los cambios en las expectativas de éxito que se producen tras un resultado están influidos por la estabilidad de la

causa a la que se atribuye ese resultado y también pone de relieve (Weiner,1983) que las adscripciones causales de la actuación pasada, influyen notablemente en las reacciones afectivas ante la actuación futura (Cuadro 6).

Cuadro 6
Relación entre atribuciones causales y reacciones afectivas

Atribuciones Causales	Reacciones Afectivas	
Determinantes Causales	Ante el Éxito	Ante el Fracaso
Habilidad	Positiva: Competencia y Confianza	Negativa: Incompetencia
Esfuerzo extra	Positiva: Relajación	Negativa: Vergüenza y Culpabilidad
Suerte	Sorpresa	Aturdimiento
Dificultad de la Tarea	Esperanza y Seguridad	Inseguridad

Sobre la base de las investigaciones descritas es posible sintetizar del siguiente modo las diferentes categorizaciones atribucionales:

- Atribución externa y atribución interna: Las atribuciones externas se refieren a causas situacionales, exteriores al sujeto, mientras que las internas conciernen a disposiciones personales.
- Atribución global y atribución específica: La atribución global se refiere a causas inespecíficas, vagas o demasiado generales, en oposición a la atribución específica.
- Atribución estable y atribución inestable: Las atribuciones estables conciernen a causas permanentes, que están actuando siempre, mientras que las inestables se refieren a causas ocasionales.

- Atribución controlable y atribución incontrolable: La diferencia entre ambas hace referencia, por su parte, al grado de control que el sujeto puede tener sobre las causas de su conducta. Si el sujeto hace una atribución controlable, considerará que puede mantener bajo control su propia conducta controlando sus causas.
- Atribución compleja y atribución simple: Se refieren al grado de complejidad atribuido a los factores causales.
- Autoatribución y heteroatribución: Las autoatribuciones son la atribuciones que el sujeto realiza sobre su propia conducta, mientras que las heteroatribuciones (o “atribuciones ajenas”) son las que el sujeto realiza sobre la conducta de los demás.

2.3. PERSPECTIVAS DE META

La imagen que cada persona tiene de su futuro y la importancia que le concede, influye en sus decisiones presentes, condicionando las metas que formula y los procedimientos que pone en marcha para alcanzarlas. Así, Kruglanski (1996) asegura que una gran parte de la actividad humana gira en torno a la consecución de metas, de modo que una vida carente de metas se describe a menudo como vacía y sin sentido. Desde una perspectiva más próxima al contexto académico se asume, como reconocen Phalet, Andriessen y Lens (2004), que la escolarización no es un fin en sí mismo, sino que representa una inversión de cara al futuro.

Elliot y Dweck (1988) han estudiado de qué modo varía la forma en que los estudiantes afrontan las tareas escolares. Plantean que los fines del rendimiento escolar actúan como un programa de acción que tiene consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales, que admiten dos interpretaciones por parte del sujeto:

1. Metas de maestría o dominio.
2. Metas de realización o de ejecución.

Cada meta representa diferentes concepciones del éxito y del fracaso, y diferentes razones para acercarse e implicarse en actividades de logro; comportan además, diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, de la propia tarea, de sus resultados mediados por el nivel de competencia o confianza que el alumno tiene en sí mismo (Bueno, 1995).

Las metas de maestría o dominio, también denominadas metas de aprendizaje, implican la creencia que el esfuerzo y el resultado de aprendizaje están relacionados, y este patrón atribucional mantiene la conducta del estudiante dirigida a las metas educativas a lo largo del tiempo que dura el proceso de instrucción y es compatible con lo que algunos autores describen como motivación para aprender. El foco de atención es el valor intrínseco del aprendizaje, y el sujeto se orienta al desarrollo de nuevas destrezas, tratando de comprender su trabajo, aumentando su nivel de competencia.

La meta de realización o meta de ejecución es cumplir o lograr superar los estándares exigidos como superación de la tarea; se centra en superar con éxito la evaluación o control del proceso de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje se identifica con ese resultado satisfactorio.

Un posible determinante para que el sujeto elija una u otra meta, sería la concepción que tengan de la inteligencia: por un lado se da una asociación entre concebir la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que se pueden incrementar mediante el esfuerzo. Éste se concibe o experimenta como una

inversión rentable para incrementar la propia competencia, y la búsqueda de metas de aprendizaje. Y por otro lado, entre concebir la inteligencia como algo estable cuya realidad se manifiesta en los logros de la propia actuación, en relación a la cual el esfuerzo es un riesgo que puede poner de manifiesto una baja inteligencia.

La búsqueda de uno u otro tipo de metas hace que el modo de afrontar las tareas varíe en los siguientes puntos:

- En la pregunta de partida.
- En lo que constituye el foco de atención.
- En la interpretación que se da a los errores.
- En cómo se percibe la incertidumbre relativa a los resultados.
- En las tareas preferidas.
- En el tipo de información que se busca.
- En los tipos de estándares mediante los que evalúan la propia actuación.
- En lo que constituye el origen de sus expectativas.
- En cómo se valora preferentemente al profesor.
- En el origen del carácter reforzante de la meta.

Según los resultados de la investigación realizada por Butler (1988), los sujetos orientados hacia la meta de aprendizaje consumen más tiempo en el proceso de aprendizaje, se centran más en la calidad e involucran instancias personales, como el autoconcepto, e implican una manera de distribuir y regular las tareas de instrucción que son satisfactorias para el sujeto; los escolares desarrollan el estilo de aprendizaje profundo. La segunda, la meta de ejecución, orientada sobre la realización o resultado, sustenta una visión más utilitarista de la acción educativa, el escolar está dispuesto a invertir un esfuerzo razonable, pero no más, y el estilo de aprendizaje que le corresponde sería el aprendizaje superficial.

Los sujetos orientados hacia una meta de aprendizaje se implican en las tareas; intentan aprender de sus errores; utilizan estrategias de aprendizaje eficaces; mantienen un autoconcepto más alto; no se desaniman frente a las dificultades, persisten más tenazmente; consideran que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo o la precisión del proceso seguido; mantienen la creencia de que esforzándose se hacen más capaces.

Los sujetos motivados por una meta de ejecución, en cambio, buscan a través de los resultados que obtienen validar su capacidad, su valía, lo cual les conduce a no asumir riesgos y asegurar el mínimo para aprobar; utilizan estrategias poco afectivas; se vienen abajo frente a las dificultades; atribuyen los errores a su falta de capacidad; se están siempre comparando con los demás; mantienen un autoconcepto más pobre y una autoestima más baja.

Los primeros, los orientados al aprendizaje perciben las tareas como un reto a resolver, del que se van a fijar en el procedimiento al acometerlos; van a buscar ayuda del experto cuando la necesitan; van a intentar saber hasta dónde pueden para

conocer lo que no saben y así aprenderlo y mejorar su competencia y, si a pesar del esfuerzo todavía no lo consiguen, aprender de lo que hicieron mal.

Al contrario, los estudiantes orientados a la ejecución: perciben las tareas como amenaza personal; se centran, cuando hacen los ejercicios, más en el resultado que en cómo se hace, por ese afán desmedido en el resultado, por el qué dirán los demás. Los errores son fracasos de los que no se aprende nada y que afectan directamente a la persona, a lo que uno vale; por eso no se dirigen al experto en busca de ayuda, porque lo perciben como el juez sancionador de su capacidad y, obviamente, tampoco se esfuerzan porque si no obtienen un resultado positivo, eso les delata como poco capaces.

Ames (1984) pone de manifiesto que el fallo genera inferencias sobre la baja habilidad o poca competencia con mayor frecuencia en estudiantes con metas de ejecución que en estudiantes con metas de aprendizaje, los cuales, tras el fracaso siguen utilizando estrategias eficaces de ejecución y mensajes de instrucción autodirigidos relacionados con la superación del fracaso.

Estos patrones pueden considerarse, según las últimas investigaciones, como un rasgo o característica de la personalidad ya que aparecen en el sujeto antes de su entrada en la escuela, si bien en estos niveles mantienen una elevada inestabilidad que progresivamente adquiere valor predictivo del rendimiento posterior, a partir de 3º de Educación Primaria.

De un tiempo a esta parte está cobrando especial relevancia el estudio de la predisposición que mantienen los estudiantes de cara a las actividades de clase, al aprendizaje, constatándose que está determinada-guiada en gran parte por las metas u objetivos que se ha propuesto alcanzar en relación a ese aprendizaje (Pintrich, 2000).

A principio de la década de los noventa, los trabajos de Hayamizu, Ito y Yoshiazaki (1989) y de Hayamizu y Weiner (1991) confirmaron la existencia de una única meta de aprendizaje, pero revelaron dos de rendimiento: una relacionada con la obtención de aprobación y refuerzo social de los otros significativos (meta de refuerzo social) y otra ligada a la tendencia a aprender para obtener buenos rendimientos y progresar en los estudios (meta de logro). Esta misma estructura fue confirmada en varias investigaciones realizadas en nuestro país (Cabanach, 1994; Cabanach, Valle, Piñeiro Rodríguez y Núñez, 1999).

En este sentido, algunos autores han apuntado la posibilidad de que en los estudiantes puedan coexistir varios tipos de metas al mismo tiempo, utilizando unas u otras dependiendo de sus características personales, de la propia tarea y de las variables situacionales y contextuales (Alonso, 1997; Alonso y Montero, 1992). Se cuestiona, de esta forma, la estabilidad del mismo tipo de meta en el mismo individuo.

Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez (1997) confirmaron la existencia de múltiples metas en los estudiantes, si bien en algunos casos predominan un tipo de metas sobre las otras. Encontraron grupos de personas que poseían tanto metas de aprendizaje como de rendimiento. En concreto, sus resultados pusieron de manifiesto tres grupos de sujetos con distinto perfil de meta y rendimiento:

1. Metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.
2. Metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.
3. Metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.

Pintrich y García (1991) consideran la posibilidad de que los estudiantes puedan estar orientados, al mismo tiempo, hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. Informaron también que aquellos estudiantes que presentaban altos niveles de metas de aprendizaje y de rendimiento tenían mayores niveles de autoeficacia que aquellos que tenían altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento. Señalan también García y Pintrich (1994) que la meta intrínseca de dominar una materia y la extrínseca de conseguir un buen resultado pueden combinarse en el autoesquema del buen estudiante.

Ames (1992) establece relaciones entre estructura de la instrucción (Tareas, Intervención y Evaluación), estrategias instruccionales y patrón motivacional respecto a la acción educativa que persigue metas de maestría o dominio según el esquema que aparece en el cuadro 7.

Cuadro 7

Relación entre la estructura de la instrucción, las estrategias y el patrón motivacional

Estructura	Estrategias	Patrón motivacional
Tareas	<p><i>Focalizadas</i> en promover actividades significativas.</p> <p><i>Diseñadas</i> de forma novedosa, variadas, diversas, alcanzables y según intereses de los estudiantes.</p> <p><i>Ayudan</i> al estudiante a tener referencia del logro de los objetivos.</p>	Focalizado sobre el esfuerzo y el aprendizaje.
Intervención	<p><i>Focalización</i> en promover la participación del estudiante en la toma de decisiones.</p> <p><i>Promueve</i> elecciones reales basadas en el esfuerzo y no sólo en el resultado del mismo.</p> <p><i>Dan oportunidades para desarrollar</i> la responsabilidad e independencia.</p> <p><i>Incitan</i> al autogobierno y desarrollo de destrezas de autoaprendizaje.</p>	<p>Alto interés intrínseco en la actividad de instrucción.</p> <p>Estrategias basadas en el esfuerzo y dedicación.</p> <p>Aprendizaje eficaz y estrategias autorreguladoras.</p> <p>Participación activa.</p> <p>Sentimientos positivos sobre tareas de alta dedicación.</p> <p>Sentimientos de eficacia.</p> <p>Tolerancia con los fallos.</p>
Evaluación	<p><i>Focalizadas</i> en el desarrollo personal.</p> <p><i>Realizan</i> evaluaciones privadas, no públicas.</p> <p><i>Reconocen</i> el esfuerzo que hace el estudiante.</p> <p><i>Prevén</i> oportunidades para profundizar el aprendizaje.</p> <p><i>Admiten</i> la existencia de errores como parte del aprendizaje.</p>	

Las metas que se eligen dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Según Cabanach (1996) las distintas metas elegidas se pueden situar entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca. Así es que diferentes autores distinguen entre diferentes tipos de metas de tal modo que estas podrían agruparse en cuatro categorías, lo que no significa que sean excluyentes, pues con frecuencia el estudiante persigue más de una de ellas al afrontar una misma actividad escolar, y en otras ocasiones se ve en la necesidad de elegir. Según Alonso (1984), dichas categorías serían las siguientes:

- Metas relacionadas con la tarea. Cuando el estudiante se centra en este tipo de metas, experimenta, por un lado, que aprende, que mejora sus destrezas y esto le produce una respuesta emocional gratificante, y por otro lado, que lo que hace lo hace porque quiere y no por obligación (este hecho produce una experiencia emocional gratificante, así como es aversiva la que produce el hecho de hacer algo obligado). Además, estas metas hacen que el estudiante experimente el estar absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad. Este tipo de meta ha sido identificada por Csikszentmihalyi (1975) como clave de lo que él denomina “actividades autotélicas”, esto es, actividades cuyo fin termina en ellas mismas.

- Metas relacionadas con el “yo”. En ocasiones los estudiantes han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente, lo que les lleva a buscar una de estas dos metas:

1. Experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás.

2. No experimentar que se es peor que otros. Equivale a evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

- Metas relacionadas con la valoración social. Si bien estas metas no están directamente relacionadas con el aprendizaje o el logro académico, adquieren su importancia en cuanto que tienen que ver con la experiencia emocional derivada de la respuesta social a la propia actuación, al tiempo que su consecución puede ser un instigador importante de la motivación por conseguir los objetivos académicos. Se incluirían en este tipo de metas las dos experiencias siguientes:

1. La experiencia de aprobación de los padres, profesores u otros adultos importantes para el estudiante y la evitación de experiencias opuestas de rechazo.
2. La experiencia de aprobación de los propios compañeros y la evitación de la correspondiente experiencia de rechazo.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Aunque este tipo de metas relacionadas con las recompensas tampoco se relaciona directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden y suelen utilizarse para instigarlo. Pertenece a este tipo de metas el ganar dinero, obtener un premio, un regalo, etc.

Señalaremos por último, que al igual que ocurre con otros aspectos de la personalidad, los patrones de orientación general también experimentan transformaciones (Anderman, Austin y Johnson, 2002), de manera que cuando un estudiante cambia de contexto de aprendizaje, sus metas suelen modificarse,

adoptando conductas más o menos adaptativas que las realizadas en otros ambientes. A medida que un estudiante asciende de curso en el colegio se potencian las metas de rendimiento y decrece la orientación al aprendizaje. Esa evolución se mantiene en la universidad.

2.4. TEORÍA DE LA ACCIÓN

Este enfoque parte de la consideración del ser humano como agente causal de sus propias acciones. La motivación se interpreta como una actividad que, a menudo, se manifiesta de forma espontánea, sin necesidad de reducirse a mera reacción ante un estímulo específico. Además, la conducta motivada se considera propositiva puesto que, en gran medida, se desarrolla impulsada por planes, metas y objetivos.

Podemos considerar como punto de partida de este enfoque La teoría dinámica de la acción de Atkinson y Birch (1970, 1978). En esta teoría la tendencia a la acción dominante se representa como el resultado final de contrarrestar fuerzas instigadoras y consumatorias, por un lado, frente a fuerzas inhibitorias y de resistencia, por otro. La idea de incluir en la explicación motivacional tanto las tendencias hacia la acción como las de evitación está ya presente en la explicación de Atkinson (1957) sobre la conducta de logro. La novedad de esta propuesta radica en que, al incorporar parámetros medicionales (fuerzas instigadoras y consumatorias / fuerzas inhibitorias y de resistencia) entre las expectativas/valencias y las tendencias motivacionales resultantes, se plantea la posibilidad teórica de producir un cambio en la conducta y en la estructura motivacional subyacente, aún cuando permanezcan constantes las expectativas del sujeto y su valoración en torno a la situación vital. (Cuadro 8).

Cuadro 8

Esquema de los parámetros explicativos según la teoría dinámica de la acción

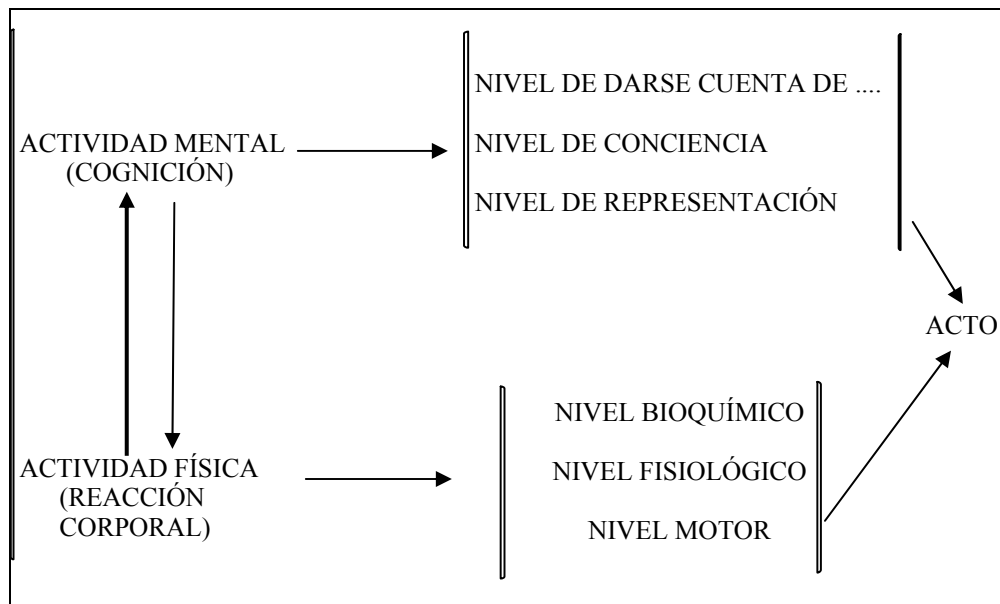
Estímulos Internos	Parámetros Medicionales		Tendencia Motivacional
Expectativas Valencias	Instigación Fuerza Instigadora Tendencia a la acción Fuerza Consumatoria	Inhibición Fuerza Inhibidora Tendencia a negación Fuerza de Resistencia	Esfuerzo Conducta

La psicología de la acción se aparta de la psicología cognitiva, constituyendo un acercamiento diferencial al análisis y explicación de la conducta humana. El interés se centra en cómo la cognición produce la acción. Por cognición puede entenderse, un estado de conocimiento activado centralmente, o transformaciones centrales conceptualizadas, dentro del marco del procesamiento de la información, o razonamiento, habilidades para resolver problemas, o conceptos mentalísticos que describen eventos en la conciencia y son contemplados como entidades explicativas.

Considerando a la acción como unidad básica del edificio psicológico, sería lo que el sujeto hace con un fin, con un propósito y se expresa en actividades, que se concretan y actualizan en actos. Para Garrido (1990) la acción integra dos tipos de actividades: la actividad mental (cognición) y la actividad física (conducta). Estos, a su vez, comprenden diversos niveles, tal como se representa en la figura 2.

Figura 2

Expresión de la acción a través de su realización en el acto



La motivación humana en las teorías activadoras se caracteriza básicamente por las propiedades de espontaneidad y propositividad. La curiosidad, el afán exploratorio o el sentido de autodeterminación de la conducta son, en sí mismos, capaces de activación psicológica y el objetivo de tal actividad no consiste en restablecer la situación previa ni restaurar el equilibrio roto, sino guiar el comportamiento hacia caminos nuevos, desconocidos y desafiantes. La importancia motivacional de la intencionalidad y el peso que la voluntad ejerce sobre la conducta propositiva se han ido consolidando, en años recientes, en torno a una teoría general de la acción claramente separada del esquema tradicional alrededor de la conducta.

La relación del sujeto con el ambiente se produce, siguiendo a Garrido (1990), a través de un proceso complejo que integra tres fases, o tres formas de relación:

1. La primera fase comprende la reacción ante el ambiente, ante estímulos provenientes de éste.
2. La segunda fase comprende los procesos mentales a través de los cuales se produce una interacción entre estados internos.
3. La tercera fase consiste en la acción sobre el estímulo externo.

El conductismo se ha centrado en la primera fase, describiendo la conducta como una mera reacción ante estímulos externos. El objeto de la psicología sería la conducta considerada como reacción (actividad física). El cognitivismo, como reacción ante el conductismo, se ha centrado en la segunda fase, analizando los procesos mentales que subyacen al procesamiento de la información. De manera que tanto el conductismo como el cognitivismo, presentan una visión sesgada e incompleta del funcionamiento del organismo.

La teoría de la acción analiza el proceso de forma completa y explica cómo el sujeto reacciona al ambiente y procesa la información proveniente de aquél, para actuar en consecuencia a través de la conducta dirigida a la consecución de la meta.

De los modelos psicológicos que incorporan la intencionalidad y la voluntad como aspectos relevantes del comportamiento propositivo humano, atribuyéndoles un papel específico en la explicación motivacional, los dos más representativos son “La teoría del control de la acción” de Kuhl (1985, 1986) y la del “Rubicón de las fases de la acción” desarrollada por Heckhausen (1987). Ambas explicaciones enlazan directamente con la tradición del estudio de la voluntad y con la noción de intencionalidad definida como fuerza impulsora de una tendencia determinante que incita a su realización.

Barberá y Mateos (2000) señalan que las dos mayores aportaciones de estos modelos para apoyar un enfoque activo de la motivación son:

1. El establecimiento de una delimitación conceptual importante entre tendencia motivacional y logro de objetivos, de la que se derivan consecuencias teóricas y aplicadas de gran impacto.
2. La idea de que la conducta dirigida a una meta está jerárquicamente organizada, aunque el desarrollo de su estructura y la fundamentación empírica de la jerarquía todavía estén por descifrar.

Con respecto a la primera cuestión, ambos modelos incorporan el análisis diferencial entre los procesos que intervienen en la toma de decisiones y los que actúan sobre la consecución del objetivo propuesto. Para lograr una meta voluntaria es necesario, sin duda, tener el firme propósito de querer conseguirla. Pero la intención, en tanto concepto motivacional central que representa el nivel máximo de compromiso con la acción, no garantiza el éxito del resultado deseado. La experiencia de la vida cotidiana evidencia la distancia existente entre los propósitos y los logros. Casi todos los estudiantes inician el curso académico con el firme propósito de aprobar una serie de asignaturas, sin embargo la proporción de los que lo consiguen suele ser bastante inferior.

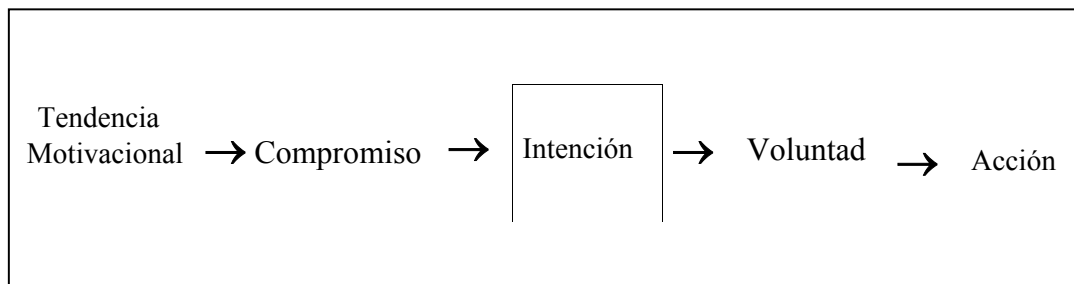
El modelo de La teoría del control de la acción de Kuhl (1985, 1986) parte de la diferenciación entre intencionalidad y acción. Su propuesta se sostiene en dos ideas básicas referidas a:

1. Los impulsos, deseos, expectativas valoraciones y demás tendencias motivacionales son determinantes del grado de compromiso con la acción, cuyo nivel más elevado se sitúa en la intención o propósito firme de conseguir una meta.
2. Entre intención y conducta median una serie de procesos volitivos complejos que tendrán que imponerse frente a diversas tendencias dificultosas, tanto externas como internas, para conseguir el objetivo propuesto.

Son estos últimos procesos y estrategias, más que los parámetros impulsivos, afectivos y cognitivos determinantes del nivel de compromiso con la acción, los que el modelo se interesa por estudiar. La figura 3 representa el planteamiento básico del autor.

Figura 3

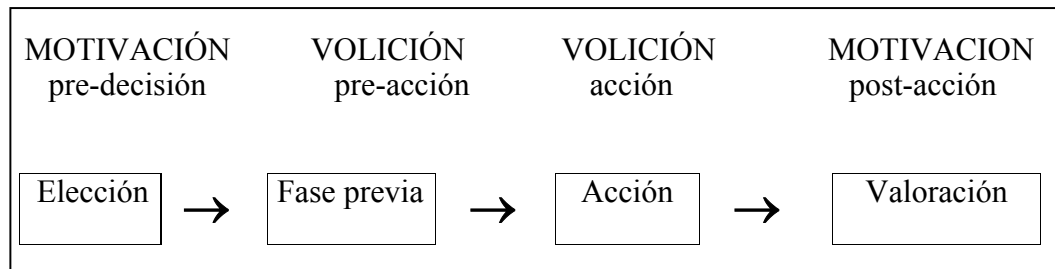
Esquema de la teoría del control de la acción



El modelo del Rubicón de Heckhausen (1987) representa, con más detalle, la misma idea de Kuhl relativa a la diferenciación entre procesos motivacionales y volitivos, incluyendo en su representación cuatro fases y dos momentos claves de inflexión (el paso del Rubicón) en el proceso de toma de decisiones, tal y como aparece en el esquema de la figura 4.

Figura 4

Esquema de la teoría del Rubicón de las fases de la acción.

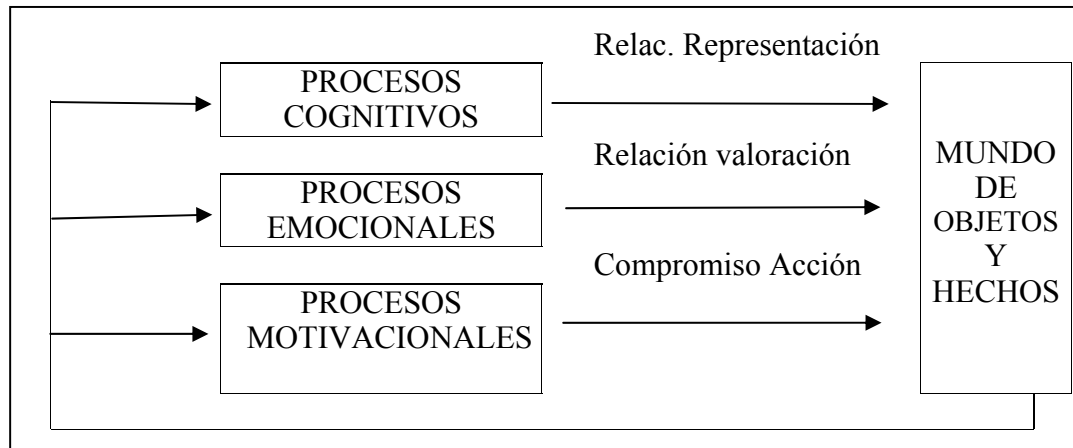


La cuarta fase del modelo incorpora, además, un nuevo componente motivacional en la secuencia, que se corresponde con la valoración que hace el sujeto de la acción conseguida. La incorporación de la valoración en la explicación de la actividad motivada de los comportamientos voluntarios permite, por un lado, establecer en la representación un circuito de retroalimentación, ya que sólo la valoración positiva de los resultados obtenidos permite desactivar definitivamente la intención. Por otro lado, la valoración de la acción procedente posibilita implícitamente la valoración de las consecuencias, enlazando así el criterio de que el futuro puede influir sobre el presente, a través de las metas anticipadas y de la valoración de las mismas.

El modelo de Kuhl (1986) establece, además de una interacción continua entre el conocimiento, la motivación y la valoración, vínculos específicos de cada uno de ellos con el entorno social, de manera que la realización prioritaria de los procesos cognitivos es de representación, mientras que lo que caracteriza específicamente a las emociones es el tono valorativo que los humanos solemos atribuir, en mayor o menor grado, a cualquier acontecimiento. Finalmente, las características específicas de los procesos motivacionales es el grado de compromiso con la acción. La figura 5 representa esquemáticamente esta idea.

Figura 5

Relación de los procesos psicológicos con el mundo.



La psicología cognitiva se ha dedicado a analizar preferentemente el papel crucial que el conocimiento y la voluntad ejercen sobre la motivación y sobre la actividad humana, hasta el punto de sostener que un factor tan mental como la anticipación de metas futuras puede ser decisivo en la evaluación del nivel de esfuerzo y de las reacciones comportamentales. Por su parte, la influencia del conocimiento sobre las emociones se ha reavivado recientemente mediante el estudio de la inteligencia emocional, del coeficiente emocional como factor distinto y complementario del CI (cociente intelectual) y del desarrollo de instrumentos de medida de ese constructo.

2.5. MOTIVACIÓN DE LOGRO

A lo largo del proceso evolutivo y de escolarización del individuo, éste se ve expuesto a una serie de fuerzas o motivaciones que, con un marcado carácter social, van a influir en su deseo de aprender. Según Veroff (1969), existen ciertos cambios evolutivos en las características de la motivación con que los estudiantes afrontan las tareas escolares, debiendo pasar a través de una serie de dilemas o encrucijadas sociales que tienen que resolver satisfactoriamente para lograr su pleno desarrollo.

De todas estas motivaciones sociales, la que más atañe en el ámbito del aprendizaje escolar es la motivación de logro. Este concepto fue tratado por Murray (1964), quien además desarrolló un instrumento para su medición, el Test de Apercepción Temática. Pero no va a ser hasta los años cincuenta y sesenta cuando este paradigma alcance su importancia al ser motivo de intenso estudio por parte de McClelland y su equipo de investigadores (Atkinson, 1957, 1958; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953).

El motivo de logro es una tendencia que empuja y dirige hacia la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta, u objetivo reconocido socialmente. El ser humano, según McClelland, se ve sometido a dos fuerzas contrapuestas. Por un lado la motivación o necesidad de éxito o logro (Ms), y por otro, la motivación o necesidad de evitar el fracaso (Maf) o hacer el ridículo.

En trabajos posteriores, McClelland y Atkinson añaden a estos dos factores la motivación extrínseca (Mext.) como un factor más de la motivación de logro (M.L.), elaborando una fórmula en la que incluyen además factores situacionales como la dificultad de la tarea o, más específicamente, la probabilidad individual de éxito (Ps), y el valor incentivo del éxito (Is):

$$\mathbf{M.L. = (Ms - Maf) (Ps \times Is) + Mext.}$$

M.L. : Motivación de Logro

Ms : Motivo de alcanzar el éxito

Maf : Motivo de evitar el fracaso

Ps : Probabilidad de éxito

Is : Valor del incentivo de éxito

Mext: Motivación extrínseca

La experiencia de éxito va seguida de reacciones emocionales positivas. El alumno experimenta satisfacción al conseguir metas elevadas. Esto vincula a la motivación de logro (que es aprendida) con la motivación intrínseca (que es innata). Por ello algunos autores consideran el motivo de logro como una de las formas que adopta la motivación intrínseca a lo largo del desarrollo.

La motivación de logro aparece en los primeros años de la vida de la persona, bajo la forma de conducta frente a ciertos juegos, actividades o situaciones que implican competición (quién llega antes, quién lo hace mejor, etc.). En este sentido, Heckhausen (1967) afirma que se requiere capacidad de percibir que uno es causa de un resultado para que se desarrolle la motivación de logro, y sugiere que hasta los tres años y medio o cuatro el niño no reconoce que el resultado de sus actividades dependen de él y no del azar, el medio, el objeto u otra persona; es decir, cuando al relacionarlos con el propio yo, los experimenta como éxitos o fracasos personales, pudiendo experimentar satisfacción o vergüenza por su incompetencia.

Según Mayor y Tortosa (1990), entre los más importantes determinantes del motivo de logro se encuentran las influencias familiares y las influencias escolares (Cuadro 9).

Cuadro 9
Determinantes del motivo de logro.

Factores familiares	Factores escolares
<p>Prácticas de Crianza</p> <p>Estilo de Interacción Padre e Hijos</p> <p>Ambiente Familiar:</p> <p>Materiales de lectura en casa</p> <p>Actividades culturales</p> <p>Nivel de aspiración de los padres</p> <p>Estabilidad familiar</p> <p>Actitudes respecto a educación</p> <p>Cualidad del lenguaje empleado</p> <p>Hábito de trabajo y relaciones</p> <p>Democráticas en casa</p>	<p>Modelado:</p> <p>Por compañeros</p> <p>Por profesor</p> <p>Comparación Social</p> <p>Expectativas del profesor:</p> <p>Interacción profesor-alumno</p> <p>Actuación del alumno</p>

A partir de diversos estudios se puede afirmar que existen notables diferencias entre los sujetos con distinto nivel de logro. Los sujetos con elevado nivel de logro, difieren de los de bajo nivel de logro en una serie de características:

- Se responsabilizan de los resultados obtenidos por su esfuerzo y se perciben con elevada habilidad.
- Realizan juicios basados en su propia evaluación y experiencia, más que en las opiniones de otros.
- Son considerados como sujetos esperanzados, más que temerosos.
- Son más capaces de demorar la gratificación de necesidades.

- Son realistas y establecen las metas a conseguir en consonancia con sus posibilidades.

- Eligen preferentemente tareas con un nivel de dificultad moderado.

La motivación de logro de los estudiantes se manifiesta, por tanto, en dos conductas características y reveladoras de la predisposición del sujeto:

1. El nivel de dificultad de las tareas elegidas.

2. La elección de grupo para trabajar.

Así, los sujetos de baja motivación de logro (por tanto, con alta necesidad-motivación de evitar el fracaso), tienden a elegir tareas muy fáciles (porque se aseguran el éxito en ellas y reducen al máximo las posibilidades de fracaso) o muy difíciles, donde el nivel de exigencia es muy elevado, pues como lo son para todos, no les ocurrirá nada (socialmente hablando, desde la perspectiva del reconocimiento) si fracasan o no son capaces de hacerla. Esto explica por qué los sujetos menos capaces se embarcan a veces en actividades o trabajos que superan con creces sus posibilidades: no necesariamente lo hacen sin darse cuenta o involuntariamente, sino de manera consciente, paradójica, por si azarosamente, le resulta positivo el resultado y si es negativo no les ocurrirá nada.

Los estudiantes de alta motivación de logro, en cambio, eligen las tareas de dificultad mediana, porque en ellas las posibilidades de éxito y fracaso están representadas en partes iguales, al 50%; no eligen las más fáciles porque su consecución no sería reconocida socialmente (por su escaso nivel de dificultad-

probabilidad de fracaso), pero tampoco las más difíciles porque no son inconscientes, conocen hasta dónde pueden dar de sí y no se arriesgan a una evaluación o reconocimiento público negativo.

En cuanto a la elección de grupo para un trabajo, el de baja motivación de logro tenderá a juntarse con sus amigos o con quienes se lleve bien, ya que aunque no trabaje o aporte, o lo haga mal, no se lo van a recriminar, cosa que le ocurriría en cualquier otro grupo. Por otra parte, el de alta motivación de logro tenderá a unirse a quienes más sepan de ese trabajo, de manera que le asegure el éxito en esa tarea; no con quien tuviera igual o superior motivación de logro, porque tendría que competir dentro del grupo por conseguir el mejor reconocimiento.

2.6. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA VERSUS MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.

El incentivo, como señala Rivas (1997), es el activador de la conducta, mediante el cual el individuo asigna valor a la recompensa que espera obtener; es por tanto una cuestión idiosincrásica de cada cual, que explica que no hay incentivos universales, ni recompensas igualmente válidas para todos. Unos y otros dependen de las experiencias del sujeto con su medio, de las consecuencias de los influjos y de las prácticas educativas familiares. Tradicionalmente la incentivación y las recompensas de la conducta escolar se divide en dos grandes categorías que hay que entender como parte de un mismo continuo: motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Las relaciones entre motivación intrínseca y extrínseca no siempre han sido entendidas del mismo modo a lo largo de los últimos veinticinco años (Lepper y Henderlong, 2000). En un primer momento se concibieron como orientaciones motivacionales opuestas; analizando situaciones del mundo real, investigaciones posteriores consideraron que las dos podían coexistir; más recientemente se

contempla la posibilidad de que ambas se potencien en el aula y se complementen mutuamente.

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse. Para Hunt (1965), la actividad del sujeto en la motivación intrínseca afecta a cómo se procesa la información y a la estructuración mental que lleva a apreciar la conducta como autotélica, con sentido en sí misma y centrada en la acción que se realiza. En la acción educativa, la motivación intrínseca equivale a lo que se denomina estilo de aprendizaje profundo. El sujeto enfrenta el aprendizaje movido por la adquisición o construcción de conocimientos, profundiza, explora, asimila, relaciona y estructura y en esa misma actividad cifra la recompensa; el interés por el tema persiste e incluso se aumenta, aun cuando cesa la actividad del control o examen.

En la motivación extrínseca, los incentivos para activar y mantener la conducta son exteriores a la tarea de aprendizaje, y la recompensa no es el propio conocimiento, sino el resultado de demostrar o lograr un nivel o reconocimiento normativo (aprobar, recibir dinero, regalos, etc.). De manera menos equivalente, la motivación extrínseca se puede relacionar con el estilo de aprendizaje superficial, que cifra sobre todo en lograr con la mayor economía de tiempo y esfuerzo posible los mejores resultados. Se trabaja con la información sin alterarla, si es preciso de memoria, sin analizar las relaciones y sin pretender integrar lo adquirido, que sólo sirve hasta para el examen, y una vez pasado éste, lo aprendido deja de tener interés para el sujeto. Para mantener la actividad de esta forma se requiere cambiar constantemente los incentivos, y tiene el inconveniente, además, que aparece muy pronto la saciedad de recompensas, y, por tanto disminuye su efecto sobre la conducta.

La definición de motivación intrínseca plantea que gran parte de la actividad humana se realiza por el placer que supone o por el interés que su ejecución conlleva.

La pregunta clave para la investigación psicológica ha girado en torno al conocimiento sobre cuáles son los factores subyacentes que permiten explicar la motivación intrínseca. En último término ¿qué es lo que convierte a una actividad en intrínsecamente motivante? Las respuestas obtenidas han sido diversas y, en cierto modo, complementarias.

Algunos investigadores se han interesado por analizar las propiedades específicas de algunos objetos, que los convierten en intrínsecamente motivantes. Así, por ejemplo, los estudios de Berlyne (1960), aplicados al ámbito educativo, inciden en las características de novedad, complejidad e imprevisibilidad que poseen determinadas actividades en tanto determinantes del interés motivacional. Un grado intermedio de cada una de estas propiedades despierta interés en los sujetos y favorece la curiosidad, el afán exploratorio hacia ellas. Que una actividad resulte moderadamente novedosa, compleja o imprevisible depende, en parte, de la comparación de la información derivada de distintas fuentes. En este sentido, tales propiedades se definen como colativas de los patrones de estímulo.

Csikszentmihalyi (1975) incorpora la noción de flujo, como punto de encuentro entre el nivel de dificultad de la tarea, característico de una actividad, y las habilidades de las que dispone la persona para resolver la situación problemática. Aquí, la activación no depende sólo de la novedad o interés intrínseco del trabajo en cuestión, sino de la correspondencia entre ésta y los recursos personales de los que se dispone para afrontar la situación. Para el autor, el origen de la motivación intrínseca no depende sólo de las propiedades colativas que poseen determinados objetos sino de una adecuación equilibrada entre competencia del individuo y reto implicado en la

tarea. Cuando los retos superan las competencias individuales se genera un estado de ansiedad por exceso de dificultad. Si, por el contrario, las habilidades superan con creces los retos, el individuo se mostrará aburrido, poco motivado.

La investigación psicológica interesada por la motivación intrínseca ha indagado sus orígenes dentro del sujeto, a través de la auto-percepción como persona competente, eficaz y con determinación para actuar. Las nociones de auto-competencia (White, 1959), causación personal (DeCharms, 1968), auto-determinación (Deci y Ryan, 1985), autoeficacia (Bandura, 1982) y acción personalizada (Nutting, 1985) realzan el protagonismo motivacional de la subjetividad y el papel del individuo como agente causal de su propia actividad comportamental. Cada uno de estos conceptos intenta definir, de manera precisa, la naturaleza de la motivación intrínseca.

El significado o valor atribuido a la consecución de una meta juntamente con el tipo de interacción que promueve, da lugar, según Johnson y Johnson (1985), a diferentes sistemas motivacionales, como son el sistema individualista, el sistema competitivo y el sistema cooperativo, a los que los autores atribuyen las siguientes características motivacionales:

- En el sistema motivacional individualista, suelen buscarse dos tipos de incentivos o metas. El principal, es el propio aprendizaje. El segundo, agradar al profesor o a los padres o evitar su castigo. La motivación del sujeto puede ser, por tanto intrínseca o extrínseca. Se considera que el esfuerzo y la habilidad propios son los determinantes principales de los resultados. Cuando se está dentro de este sistema, no se suele buscar información adicional sobre el tema en estudio, ni se ve favorecido el compromiso a largo plazo con el aprendizaje, por lo que no hay

interacciones con los compañeros, o no suelen estar orientadas a facilitar los logros académicos.

- En el sistema motivacional competitivo, el incentivo que mueve al estudiante es quedar por encima de los demás, bien en relación con las notas o con cualquier otro dato de evaluación. La motivación es fundamentalmente extrínseca. La información que más interesa al sujeto es la relativa al éxito o al fracaso de los demás, ya que condiciona el éxito o el fracaso propio. Se da más valor al hecho de ganar que al hecho de hacer algo bien. Puesto que las expectativas se basan en la percepción del grado en que la propia habilidad supera o es superada por los demás, este sistema suele desmoralizar a la mayoría de los alumnos que fracasan. Se tiende a descalificar el punto de vista del contrario. En este sistema la falta de apoyo entre compañeros suele ser característica.

- Por último, en cuanto al sistema motivacional cooperativo, la meta que se persigue parece ser siempre doble. Por un lado, experimentar que uno ha conseguido algo útil. Por otro, la experiencia de saber que uno ha contribuido al logro de los demás constituye un incentivo adicional. La motivación del sujeto es intrínseca, si bien la conducta también se ve influida en este caso por el deseo de ayudar a los demás, que puede estar relacionado con la necesidad de afiliación. En cuanto a la valoración de los resultados, parece fundamental el nivel de logro individual, si bien el resultado del grupo tiende a modular el efecto positivo o negativo del resultado en la percepción de la propia competencia. Con respecto a las expectativas, se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, esto es, la habilidad se percibe como algo multifacético y repartido, por lo que nadie se siente inútil. Este sistema tiende a promover mayor interacción entre los alumnos, a estimular la búsqueda y la mayor elaboración de la información, dado que posibilita la percepción de puntos de vistas discrepantes y a facilitar un compromiso permanente con el aprendizaje.

De los tres sistemas descritos parece, pues, que el tercero es el que mejores efectos produce. Sin embargo, no siempre ocurre así, ni con todos los sujetos ni en distintas situaciones, aunque no está claro cuáles son las variables que modulan tales efectos.

2.7. EXPECTATIVA/VALENCIA.

Entre las explicaciones cognitivas de la motivación humana dirigida a la consecución de metas, una de las que han dominado durante las últimas décadas se basa en destacar el papel que las expectativas y valencias, en tanto conceptos anticipatorios a la acción, ejercen sobre el nivel de esfuerzo (tendencia motivacional) asignado a determinadas conductas (Feather, 1982). Una serie de modelos con planteamientos teóricos diversos y aplicados a distintos ámbitos (Atkinson, 1957; Feather, 1988; Vroom, 1964), se pueden agrupar en torno a la denominación común de Teorías de la expectativa/valencia.

Estas teorías comparten entre sí la consideración de que el componente motivacional clave para conseguir un logro es la intencionalidad, el grado de compromiso personal con respecto al objetivo propuesto. De acuerdo con estos modelos, cuando hay una intención clara, concreta y definida por conseguir una meta, aumenta la probabilidad de lograr el objetivo. Asimismo, comparten el planteamiento de que las tendencias motivacionales se interpretan como reacciones específicas provocadas por cambios en la situación estimular. Los estímulos (expectativas y valencias) son internos, mentalistas y anticipatorios. La intencionalidad, aunque se asume como característica inherente a la conducta, no representa un constructo explicativo de la motivación humana.

Puesto que a la intención se le atribuye un papel esencial respecto al logro de resultados, estos modelos han dedicado mucha parte de su trabajo al análisis teórico

y empírico de los determinantes de la intencionalidad, que cifran básicamente en dos conceptos cognitivos, como son expectativas, por un lado, y valencias, por otro. El concepto de expectativa se define como la probabilidad percibida que anticipa una persona acerca de que una determinada acción llevará la consecución de un resultado. En cuanto al concepto de valencia alude al valor que la persona anticipa al logro de los resultados.

Mayor y Barberá (1987) citan a modo de ejemplo, el que aunque muchas personas explicitan el deseo de dejar de fumar, sólo unas pocas se lo plantean seriamente como una meta a lograr, es decir, tienen intención clara de dejarlo. Ahora bien, las personas que se lo proponen seriamente y que adquieren un compromiso intencional, casi siempre lo consiguen.

Un planteamiento de este tipo centra toda la carga motivacional en la determinación clara y precisa de intenciones, asumiendo, de forma implícita, que el paso de la intención a la consecución de la meta, una vez que aquella ha sido firmemente establecida, es un proceso directo, inmediato, y casi automático. En el ejemplo citado anteriormente, una vez que la voluntad ha tomado la decisión de dejar de fumar, se asume como altamente probable el logro del resultado.

Desde estos dos parámetros anticipatorios (expectativa, valencia), los teóricos explican tanto el proceso de toma de decisiones como la mayor o menor persistencia en las tendencias motivacionales. Esta idea básica va a estar presente en teorías tan dispares e influyentes para la psicología motivacional, como la de Rotter (1954) sobre el aprendizaje social, la de Atkinson (1957) sobre la conducta de logro, la teoría de Feather (1959) sobre preferencias de objeto, o la teoría laboral de Vroom (1964).

La investigación experimental se ha ocupado de estudiar los factores que intervienen en el desarrollo de las expectativas y de las valencias, como han sido los estudios sobre los rasgos individuales de personalidad referidos al carácter optimista o pesimista de McFarlin y Blascovich (1981), o los realizados sobre experiencias vitales directas y de tipo vicario de Bandura (1986) y de Kazdin (1979). Pero también componentes externos al individuo, tales como las características concretas de las actividades propuestas o su nivel de dificultad (Atkinson, 1964), se consideran determinantes importantes. Por otra parte, los teóricos de la comparación social (Festinger, 1954) han hecho hincapié en los procesos de comparación interpersonal, de manera que es más probable esperar conseguir un resultado previamente logrado por personas próximas que otro que no lo ha sido.

El análisis motivacional de estos modelos no se interesa tanto por los resultados obtenidos como por el estudio de aquellos factores psicológicos que determinan el compromiso personal con la meta. Esquemáticamente, el modelo se podría resumir tal como se muestra en la figura 6.

Figura 6
Modelo de Expectativa / Valencia



La intencionalidad, entendida como compromiso personal con la acción, constituye, tal como se muestra en el esquema, el componente único que se representa en el análisis de los comportamientos voluntarios dirigidos al logro de metas planeadas. El modelo asume que una vez establecida firmemente la intención,

el tránsito del propósito a la acción es directo y suele darse sin dificultades. Por este motivo, estas teorías se focalizan en el estudio de los componentes que intervienen en determinación de intenciones, ocupando los conceptos cognitivos-valorativos de expectativa y valencia una posición dominante.

2.8. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.

Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación en educación es la teoría de la autodeterminación que sugiere que la motivación no puede ser entendida desde un punto de vista unidimensional y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control como veremos posteriormente (Deci y Ryan, 1985, 1991).

Desde una perspectiva histórica, muchas corrientes teóricas de la motivación han tenido como base el concepto de intención, comprometidas con los factores que promueven (versus los que impiden) el desarrollo del conocimiento de las personas. Esta distinción conceptual entre acciones motivadas y no motivadas, en otras palabras, entre comportamiento intencional y no intencional, ha sido descrita en varios términos. Esos incluyen causalidad personal versus causalidad impersonal (Heider, 1958), respuesta voluntaria versus impotencia (Seligman, 1975), y locus de control interno versus locus de control externo (Rotter, 1966).

Sin embargo, la teoría de la autodeterminación hace una importante distinción adicional dentro de la clase de comportamientos que son intencionales o motivados. Ésta teoría distingue entre regulación intencional autodeterminada y regulación intencional controlada. Las acciones motivadas son autodeterminadas en la medida que están comprometidas total y voluntariamente y ratificadas por el sentido de uno mismo (Deci y Ryan, 1991), mientras que las acciones son controladas si están

obligadas por alguna fuerza interpersonal o intrapsíquica. Cuando un comportamiento es autodeterminado, el proceso regulador es escogido, pero cuando es controlado, el proceso regulador es sometido (o en algunos casos desafiado).

La dimensión que califica una respuesta intencional en autodeterminada o controlada ha sido también descrita usando el concepto de locus de causalidad percibida (De Charms, 1968; Ryan y Connell 1989). Cuando el comportamiento es autodeterminado, la persona percibe que el locus de causalidad es interno a sí mismo, mientras que cuando es controlado, el locus de causalidad percibido es externo a uno mismo. Lo importante en esta distinción es que ambos comportamientos, controlado y autodeterminado, son motivados o intencionales, pero sus procesos de regulación son muy diferentes.

Hay teorías de la motivación centradas en las metas o en los resultados y en los instrumentos que los conducen hacia los resultados deseados (Bandura, 1987; Dweck, 1986). Esas teorías se interesan en la dirección del comportamiento, pero no se preocupan por qué son deseados esos resultados, por lo que descuidan pronunciarse sobre el flujo de energía del comportamiento (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991).

La teoría de la autodeterminación se preocupa tanto del flujo de la energía como de la dirección del flujo y lo hace basada en postulados sobre las necesidades psicológicas básicas que son inherentes a la vida humana. Esta teoría se centra en primer lugar sobre tres clases de necesidades innatas: necesidad de competencia, de relación y de autonomía (o autodeterminación). La competencia implica el conocimiento para lograr varios resultados externos e internos y el ser eficaz en el desarrollo de las acciones requeridas; la necesidad de relación implica desenvolverse con seguridad y relacionarse satisfactoriamente con los otros en su propio medio

social; y la autonomía se refiere a tener iniciativa propia y autorregulación de sus propias acciones.

Las oportunidades para satisfacer alguna de esas tres necesidades contribuyen a que las personas estén motivadas; sin embargo las oportunidades para satisfacer la necesidad de autonomía son necesarias para que la persona sea autodeterminada en lugar de controlada.

En las primeras investigaciones sobre motivación extrínseca e intrínseca (Deci, 1971) las dos formas parecían ser opuestas, siendo el comportamiento motivado intrínsecamente el prototipo de autodeterminación. De forma contraria, la motivación extrínseca hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci y Ryan, 1985, 1991; Vallerand y Bissonnette, 1992). Sin embargo, más recientemente, las investigaciones han sugerido que hay diferentes tipos de comportamientos extrínsecamente motivados y que estos tipos difieren en el grado en que representan autodeterminación versus respuesta controlada (Ryan y Connell, 1989). En este sentido, Deci y Ryan (2000), Ryan, Connell y Grolnick (1992) y Ryan y Deci (2000^a, 2000^b) elaboraron un argumento en torno al concepto de internalización mediante el cual identificaron cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La regulación externa se refiere a los comportamientos en los que el locus de iniciación es externo a la persona, por ejemplo, el ofrecimiento de una recompensa o la amenaza de un castigo. De modo que el comportamiento es realizado por una contingencia externa a la que se considera el locus de iniciación y regulación. La regulación externa es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca.

La regulación introyectada implica reglas internalizadas o demandas que presionan para actuar correctamente y están apoyadas con sanciones amenazadoras (p. e., la sensación de culpabilidad) o recompensas prometidas (p. e., autoengrandecimiento). La regulación introyectada, aunque es interna, no forma parte del self integrado (Deci y Ryan, 1991), así que el comportamiento regulado por la introyección no es considerado como propiamente autodeterminado. Un estudiante que llega a clase a tiempo para evitar sentirse una mala persona ha sido regulado por introyección, por una coacción interna. Es decir, aunque la regulación introyectada es interna a la persona, muestra más semejanza al control externo que a las formas autodeterminadas de regulación, porque implica coacción o seducción y no asegura la verdadera elección.

La regulación identificada ocurre cuando la persona se ha aproximado a valorar el comportamiento y ha identificado y aceptado los procesos regulatorios. En la identificación, los procesos regulatorios se han convertido en una parte del self, así que la persona hace la actividad más complacientemente. Los comportamientos así regulados son considerados más autónomos o autodeterminados que los comportamientos que son regulados por refuerzos externos o por refuerzos introyectados, porque la identificación permite a la persona sentir una sensación de cambio o de voluntad sobre el comportamiento. Un ejemplo podría ser el de un estudiante que complacientemente hace un trabajo extra en matemáticas porque cree que es importante para continuar teniendo éxito en matemáticas. La motivación es extrínseca porque la actividad es realizada primeramente debido a su deseo de dominar aquellos instrumentos que le permitan mejorar el desempeño matemático y tener éxito en actividades futuras por el hecho de considerarlas interesantes. Sin embargo, el comportamiento es relativamente autodeterminado porque el estudiante lo hace complacientemente, por razones personales más que presionado externamente.

Por último, la regulación integrada es la forma más autorregulada de motivación extrínseca. En este caso el proceso regulatorio está completamente integrado con el coherente sentido del self del individuo. Por ejemplo, un adolescente debería tener una identificación con ser un buen estudiante y una con ser un buen deportista. Es bastante posible que estas dos identificaciones pudieran parecer contrarias al estudiante y causarle tensión, aunque ambas son valoradas por el estudiante. Sólo cuando las dos identificaciones han sido integradas, cuando han sido armoniosas con otras y con el resto del sentido del self del estudiante, estará completo el proceso de internalización. Los comportamientos regulados por procesos integrados son completamente autodeterminados y aparecen en primer lugar en la etapa adulta del desarrollo.

La regulación integrada tiene alguna relación con la motivación intrínseca porque ambas son formas de autorregulación autónoma, pero son diferentes en cuanto que la motivación intrínseca está caracterizada por el interés en la actividad en sí misma, mientras que la regulación integrada se caracteriza por ser personalmente importante por el resultado valorado de la actividad.

La internalización es un proceso proactivo a través del cual las personas transforman la regulación de contingencias externas en regulación por procesos internos. La teoría de la autodeterminación afirma que los cuatro tipos de motivación extrínseca resultan de los procesos de internalización que han sido diferencialmente efectivos. El resultado de los estilos regulatorios va cayendo así en diferentes puntos a lo largo de un continuo de autonomía que describe la extensión por la que han sido internalizados e integrados.

Otra dimensión que postula la teoría de la autodeterminación es la amotivación (Deci y Ryan, 1985). Tiene lugar cuando no se perciben contingencias

entre las acciones y sus consecuencias; concepto similar al de indefensión aprendida planteado por Abramson, Seligman y Teasdale (1978). El individuo no está ni intrínseca ni extrínsecamente motivado y lo único que siente es incompetencia e incontrollabilidad. La amotivación se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación, como se muestran en la figura 7.

Figura 7

Continuum de la Autodeterminación mostrando los tipos de motivación y estilos regulatorios

Conducta No Autodeterminada			Conducta Autodeterminada		
Amotivación			Motivación		
Motivación Extrínseca			Intrínseca		
Sin Regulación	Regulación Externa	Regulación Introyectada	Regulación Identificada	Regulación Integrada	Regulación Intrínseca

Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demer (1998) han propuesto cuatro grandes tipos de amotivación. El primero es la amotivación debida a las creencias de capacidad/habilidad, que estaría en la línea de Deci y Ryan (1985), de acuerdo con lo cual, la amotivación resulta de la falta de habilidad para trabajar la conducta. El segundo tipo es la amotivación resultante de la convicción del individuo de que la estrategia propuesta no dará los resultados deseados, El tercer tipo de amotivación trata con las creencias de capacidad de esfuerzo, resultante de la creencia de que la conducta es demasiado exigente, y la persona no quiere gastar el suficiente esfuerzo para comprometerse con él. Finalmente, el cuarto tipo de amotivación, llamado creencias de impotencia, se refiere a una percepción general de que los esfuerzos de uno son intrascendentes considerando la enorme tarea que se tiene que realizar.

Basado en la teoría de la autodeterminación (Decy y Ryan, 1985, 1991), Vallerand (1997) desarrolla el modelo teórico denominado Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE). Este modelo facilita la integración de diferentes perspectivas teóricas dentro de la literatura acerca de la motivación intrínseca y extrínseca y hace referencia a las diferentes formas de representar la motivación en los individuos, la estructura de esas representaciones, así como sus determinantes y consecuencias.

Según el MJMIE y coincidiendo con la teoría de la autodeterminación, para llevar a cabo un completo análisis del proceso motivacional debemos distinguir tres constructos: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. Como señala Vallerand (1997), es importante distinguir claramente estos conceptos porque con ellos podemos explicar un amplio rango de conductas, además de ser capaces de representar aspectos esenciales de la experiencia humana.

Este modelo entiende la motivación intrínseca como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Deci et al., 1991) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992). La motivación intrínseca hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985) y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta al aprender cosas nuevas, al explorar mientras se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. La motivación intrínseca hacia el logro ha sido denominada también orientación a la tarea o motivación orientada a la maestría y se refiere a ejecutar una actividad por el placer y satisfacción de intentar conseguir o dominar, por ejemplo, nuevas técnicas de estudio. Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una

actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación de la actividad (Vallerand y Bissonnette, 1992).

El MJMIE propone que la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación están representadas de acuerdo a tres niveles jerárquicos de generalidad: global, contextual y situacional.

En el nivel global, el individuo tiene desarrollada una orientación motivacional general para interactuar con su entorno de una manera intrínseca, extrínseca o amotivacional. La motivación a nivel global es la más estable, actuando como un rasgo de personalidad.

El nivel contextual se refiere a una esfera de la actividad humana y, aunque existen diferentes contextos en la vida de un individuo, la investigación ha revelado que los tres más importantes son: el ocio, la educación y las relaciones interpersonales (Blais, Vallerand, Gagnon, Brière y Pelletier, 1990). Los individuos desarrollan orientaciones motivacionales moderadamente estables hacia cada contexto que pueden ser influenciadas por factores sociales específicos en cada uno de ellos.

Por último, el nivel situacional trata de comprender por qué los individuos se involucran en una actividad específica en un momento determinado. Se asume que la motivación a este nivel es inestable debido a su enorme sensibilidad ante los factores ambientales.

En definitiva, el modelo postula que podemos estudiar la motivación de acuerdo a tres niveles de generalidad: el global o de personalidad, el contextual o de dominio de vida y el situacional o de estado. Pensamos que distinguir estos tres

niveles jerárquicos es importante si queremos atender a los determinantes y consecuencias de la conducta.

Vallerand (1997) afirma, avalado por numerosos trabajos realizados sobre la motivación académica, que los efectos más deseables se asociaron a la motivación intrínseca, la regulación integrada y la identificación y que los peores se relacionaron con la regulación externa y la amotivación.

Finalmente, es conveniente señalar que diversos estudios muestran que la motivación autodeterminada ha estado unida a varios resultados educativos a través del paso del tiempo, desde los primeros años de enseñanza hasta llegar a estudios superiores. Algunos de estos estudios (Vallerand, 1991; Vallerand y Bissonnette, 1992) han mostrado que los estudiantes que tuvieron más formas autodeterminadas de motivación para hacer los deberes permanecían más en los colegios que los estudiantes que tenían menos motivación autodeterminada. Otros estudios (Pintrich y De Groot, 1990) han unido la motivación intrínseca y las formas autónomas de motivación extrínseca al rendimiento académico positivo. Además, (Deci, Schwartz, Sheiman y Ryan (1981) han encontrado una correlación positiva entre la motivación intrínseca de los estudiantes y la autoestima académica.

2.9. EL AUTOCONCEPTO.

De entre los más investigados constructos en los estudios de motivación académica está el autoconcepto (Bong y Clark, 1999). El autoconcepto académico se refiere a actitudes y sentimientos que los estudiantes tienen sobre su destreza intelectual o académica, especialmente cuando comparamos a ellos mismos con otros estudiantes (Cokley, 2000; Lent, López, Brown y Gore, 1996) Específicamente, el autoconcepto académico ha sido mostrado con el éxito académico (Reynolds, 1988)

y es considerado un componente del autoconcepto en general (Shavelson, Hubner y Staton, 1976).

De acuerdo con Harter (1980), el autoconcepto se refiere a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo; de forma similar, Kalish (1983) considera que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan. No cabe duda de que existe un componente cognoscitivo del autoconcepto que es la autoimagen, puesto que el autoconcepto es en gran medida una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás, como afirman González y Tourón (1992). Existe también un componente afectivo y evaluable que es la autoestima; de modo que cada descripción de uno mismo está encargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas según diferentes autores (Burns, 1990; Gecas, 1982).

Algunas investigaciones han indicado que el autoconcepto académico está positivamente correlacionado con el grado de puntuación media del rendimiento académico, la autoestima y el lugar interno de control (Reynolds, 1988). Específicamente, los estudiantes con alto autoconcepto académico tienen alto grado de puntuación media, autoestima alta y más control interno (Cokley, 2000).

Diferentes investigaciones han señalado que la motivación académica y el autoconcepto académico están relacionados positivamente con el éxito académico (Cokley, 2000; Reynolds, 1988; Vallerand et al., 1992), por lo que sería lógico sugerir que el comportamiento con mayor motivación intrínseca estaría relacionado con un autoconcepto académico alto.

Los modelos sobre el autoconcepto desarrollados durante la década de los sesenta se basaban en la consideración de que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado mediante ítems que reflejaran el autoconcepto global a través de múltiples contextos. A partir de la década de los ochenta, las investigaciones abandonaron este enfoque unidimensional y en su lugar acuñaron un modelo multidimensional originalmente propuesto por Shavelson et al. (1986). Dentro de este modelo los autores distinguen un autoconcepto general que se subdivide en académico y no académico (social, emocional y físico).

Recientemente las investigaciones apoyadas en este modelo han constatado la multidimensionalidad del autoconcepto (Harter, 1999; Marsh, 1987; Marsh y Hattie, 1996).

Desde el modelo multidimensional se propone que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado. Los seguidores de este modelo de autoconcepto han establecido recientemente la noción de autoconcepto global que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general. El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos, como compañeros, padres y profesores.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento dado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control, se puede deducir que en la medida que desarrollemos la autoestima de los estudiantes también mejoraremos su atribución causal. Así, los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos estables (capacidad) o a factores internos inestables y controlables (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

Para explicar el rendimiento de un estudiante es imprescindible, pues, tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas escolares. El rendimiento del estudiante no depende tanto de la capacidad real como de la capacidad creída o percibida. Como señala Bandura (1987), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

A grandes rasgos, y como resumen de este capítulo, podemos destacar lo siguiente:

- El período comprendido entre los años 20 y mediados de los 60 del siglo XX, se caracterizó por el estudio psicoanalítico y del *drive*, cuyo concepto dominante fue el de homeostasis. La investigación estuvo asociada a la conducta subhumana, particularmente a la investigación experimental sobre conducta motora, instinto, impulso, *arousal*, *drive* y energetización. Los psicólogos intentaron averiguar qué es lo que mueve a un organismo a restaurar su estado de equilibrio (homeostasis), ocupándose de factores externos como los refuerzos. En la década de los 50, algunos autores como

Lewin, Atkinson y Rotter, impulsaron teorías motivacionales cuasicognitivas, pero siguieron aludiendo a los *drives* internos y los refuerzos externos como determinantes de la motivación.

- A partir de los años 60, toman fuerza las teorías cognitivas sobre la motivación, centrándose en la experiencia consciente; es, a partir de entonces, cuando surge el interés por la motivación y el rendimiento, destacando su importancia en la vida de las personas, junto a los logros. Así, la teoría de Atkinson destacó que la motivación y el rendimiento están determinados por el valor dado a la meta y a las expectativas de conseguirla, atendiendo a las características de las personas con alta y baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno.

- Desde los años 70 hasta nuestros días, la pauta viene marcada definitivamente por las teorías cognitivas, orientándose a la determinación de la importancia de algunos de los componentes constitutivos de la motivación (Palafox y Vila, 1990), destacando el autoconcepto como elemento nuclear de las teorías motivacionales. Los estudios se centran en el papel de la atribución causal, la percepción de competencia, la percepción de control, las estrategias de creencias sobre capacidad y autoeficacia, la indefensión aprendida, etc. Precisamente su valor educativo resulta notable, especialmente, porque facilita el conocimiento de la conducta y el rendimiento escolar, así como las líneas maestras necesarias para motivar a los estudiantes, enriquecedoras de la personalidad y eficaces para implicarlos activamente en su propio aprendizaje.

CAPÍTULO III

LA MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN

3.1. LA MEDICIÓN.

Una vez analizados los distintos modelos motivacionales hemos podido comprobar que, aunque los modernos enfoques cognitivos han convertido la motivación en uno de los constructos centrales en educación, la medida de la motivación no ha seguido un camino similar. No debemos olvidar que, para poder intervenir es necesario contar con instrumentos de evaluación que permitan identificar tanto a nivel cualitativo como cuantitativo los indicadores que conforman el constructo.

La cuantificación y la medición de las distintas variables y factores que se manejan en toda ciencia es algo inherente a ella y, por tanto, la psicología no iba a ser una excepción. Si bien los principios generales de la teoría de la medición son aplicables a la psicología como en el resto de los campos científicos, las peculiaridades de los objetos de estudio de lo psicológico imponen determinadas especificidades a la lógica general (Morales, 1993).

El fin general de toda teoría de la medición de cualquier ciencia es estimar los errores aleatorios que conlleva toda medición y en el ámbito psicológico no resulta sencillo medir en sentido clásico, pues se miden campos muy diversos que van desde los procesos más básicos, como tiempos de reacción, a rasgos de personalidad, tales como ansiedad, autoconcepto, etc., o aspectos cognoscitivos como inteligencia, memoria, etc., o variables más conectadas con la esfera sociocultural como las actitudes y valores.

Cada una de esas variables y campos de aplicación tienen su problemática específica, pero existen unos problemas generales en la medición de lo psicológico que son invariantes. En todos los casos, por un lado, hay que estimar la cuantía de los errores cometidos al medir, y, por otro, hay que garantizar que la medición tiene

entidad explicativa y predictiva. Es decir, hay que comprobar que las mediciones son fiables y válidas. Además, hay que analizar y justificar de forma rigurosa el estatus métrico de las mediciones por medio de la teoría de la medición.

Bajo la denominación genérica de Fiabilidad se agrupan todo un conjunto de métodos y técnicas utilizadas para estimar el grado de precisión con el que se están midiendo las variables. Mediante los desarrollos correspondientes se obtiene la fórmula del Coeficiente de Fiabilidad, que permite estimar la cuantía de los errores cometidos al medir. La estimación empírica puede obtenerse utilizando varias estrategias, cada una de las cuales tiene sus pros y sus contras y se ajustan mejor a unas situaciones que a otras, pero en cualquier caso el valor obtenido es un valor numérico entre 0 y 1, indicando a medida que se acerca a 1 que el test está midiendo con precisión. Abundan las fórmulas clásicas para la obtención del valor empírico del coeficiente de fiabilidad, entre las que destacan las de Gutman (1945) o el popular Coeficiente Alfa (Cronbach, 1951), que expresa la fiabilidad del test en función de su consistencia interna.

Una vez que existen garantías de que un instrumento mide con precisión, hay que garantizar que las inferencias y decisiones que se hacen basadas en esas mediciones son correctas. Este es el problema de la Validez, concepto clave de la medición en las ciencias sociales. Los grandes debates acerca de la utilidad de los tests, las escalas y otras mediciones psicológicas y educativas se centran generalmente en torno al problema de la validez. La validación de un test, como señala Messick (1989), abarca todas las cuestiones experimentales, estadísticas y filosóficas por medio de las cuales se evalúan las hipótesis y teorías científicas. En realidad lo que se valida no es la prueba en sí, sino las inferencias hechas a partir de ellas.

Existen tres procedimientos clásicos y muy utilizados para recabar información empírica probatoria de la validez, a los que se denominan Validez de Contenido, Validez Predictiva y Validez de Constructo (Anastasi, 1986; Messick, 1989; Muñiz, 1994).

La Validez de Contenido tiene un carácter básico, y va encaminada a comprobar que la prueba recoge una muestra representativa de los contenidos correspondientes al campo evaluado.

La Validez Predictiva se centra en la comprobación de que las pruebas predican aquello para lo que fueron diseñadas. La capacidad predictiva de una prueba suele expresarse mediante su Coeficiente de Validez, que es la correlación entre las puntuaciones en la prueba y la ejecución en el criterio que se pretende predecir. A medida que el valor del coeficiente de validez se acerca a 1 mayor es la capacidad predictiva de la prueba.

La Validez de Constructo, propuesta originariamente por Cronbach y Meelth (1955), trata de asegurar que las variables o constructos medidos, además de capacidad predictiva, tienen entidad y rigor, y se encuentran insertas dentro de un marco teórico coherente. Entre las formas de recoger evidencia empírica para comprobarlo destaca el Análisis Factorial, tanto exploratorio como confirmatorio. En el primer caso suele hablarse de validez convergente-discriminante y en el segundo de validez factorial.

Haciendo una revisión de las líneas de investigación más relevantes que han concentrado sus esfuerzos en aportar más luz al tema de la medición comprobamos que los primeros intentos de medir con rigor los atributos psíquicos fueron realizados por Fechner (1860), pionero de las investigaciones sobre las relaciones entre la

estimulación física y las sensaciones psicológicas producidas por ésta. Para estudiar la conexión entre ambos continuos, el físico y el psicológico, Fechner tenía que medir cada uno de ellos y luego establecer la relación correspondiente.

Otro campo de la medición psicológica en la que desembocan estos estudios psico-físicos es la medición de las actitudes, en cuyo caso desaparece el continuo físico (Thurstone, 1927). Medir actitudes es averiguar las preferencias de las personas hacia determinados estímulos, bien sean objetos, ideas o conceptos. Las actitudes constituyen un entramado clave para entender a los humanos. Medir su fuerza, conocer su formación, su relación con la conducta y la manera de cambiarlas constituyen campos de sumo interés.

Los primeros instrumentos y los más utilizados para medir actitudes, entre otros, han sido la escala de Thurstone (1929), la escala de Lickert (1932), el escalograma de Gutman (1945) o el diferencial semántico de Osgood (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957).

La técnica de Thurstone se suele clasificar entre las escalas experimentales porque los ítems que se pasan a los sujetos son fruto de un proceso experimental previo dónde se evalúan objetivamente. Es una técnica elaborada para medir cualquier clase de actitud.

Distintos autores, como Barbero (1993) y Morales (1988) han señalado ventajas e inconvenientes de las técnicas de Thurstone y de Lickert. Así, en relación con las escalas Thurstone se suelen resaltar como ventaja su carácter objetivo, porque el valor de los ítems está basado en las prueba de jueces, mientras que como objeciones más relevantes se señala un proceso de elaboración largo y complejo y la posible subjetividad de los jueces.

Lickert, por su parte, plantea un proceso de elaboración más breve y sencillo, y, según el autor, igualmente fiable. Su técnica acepta expresamente que las actitudes pueden medirse a través de manifestaciones verbales y asume la posibilidad de estudiar dimensiones de actitud a partir de un conjunto de enunciados que operen como reactivos para los sujetos. Estos pueden situarse en la variable de actitud desde el polo más favorable al más desfavorable, de tal manera que la variación de las respuestas será debida a diferencias individuales de los sujetos. Señalan también los autores que estas escalas son más sencillas de contestar, requieren menos trabajo y se realizan de modo más rápido, además de necesitar menor número de ítems para su confección. Parece confirmada la mayor fiabilidad del método Lickert, incluso con menor número de enunciados.

En cuanto a desventajas, al método Lickert se le achaca que no permite determinar en cuánto es más favorable un sujeto que otro respecto a la variable medida. Por último se plantea que la puntuación de un sujeto suele tener un significado algo confuso y presenta mayores dudas que la de Thurstone en cuanto si mide una sola dimensión de actitud.

Si bien ambas técnicas tienen sus ventajas y desventajas, podríamos señalar, como ventaja a favor de la técnica de Lickert que, según Barbero (1993), la fiabilidad de su método alcanzaba un coeficiente alfa de .91 frente a .75 de la escala de Thurstone. En cuanto a la validez de criterio también fue superior para la escala Lickert (.69 frente a .54).

A los citados autores, los resultados obtenidos les sugieren a modo de conclusión que uno de los mayores problemas de la técnica de Thurstone está en la estrategia seguida para la selección de los ítems al intentar cubrir de manera uniforme todo el conjunto de actitud. En los valores escalares medios cabrían tanto

ítems realmente neutrales como ítems no directamente relacionados con la variable de actitud que se desea medir. Esto tendría consecuencias negativas en la fiabilidad y validez de la escala, que unidas a su mayor complejidad procedimental, parecen justificar la mayor popularidad de las escalas Lickert.

3.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN.

Realmente podríamos citar como origen de la evolución de los instrumentos de medida de la motivación el TAT (Test de Apercepción Temática), instrumento proyectivo para medir la motivación de logro elaborado por Murray (1964), que evalúa los diversos aspectos de la personalidad, como impulsos, emociones, sentimientos, complejos, conflictos, etc., en situaciones clínicas y normales.

Sin embargo, serán McClelland (1975) y Atkinson (1958) los verdaderos pioneros en la utilización del TAT, ya que desconfiando de la fiabilidad de la medida directa de los motivos, acudieron a la evaluación indirecta utilizando el método proyectivo, suponiendo que los sujetos proyectarían sus deseos más profundos al contacto con los personajes de las historias que se le presentaban. Sin embargo, el método proyectivo siempre ha planteado serias dificultades a la hora de comprobar adecuadamente la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos, por tratarse de interpretaciones subjetivas y por la debilidad de las relaciones que presentan las conclusiones respecto a la estimación de los profesores.

A partir del TAT, Nathan y Mauco (1976) desarrollaron el TAT Escolar, el cual refleja la actitud del estudiante frente a sus compañeros, sus profesores y su actividad escolar en general. El cuestionario es una adaptación del TAT con una serie complementaria de tres láminas que reflejan las posiciones del estudiante en situación de fracaso escolar en sus relaciones con los compañeros en términos de actividad-pasividad así como sus distintas actitudes frente a la vida escolar.

Al margen de las grandes reservas que propicia la exploración directa de la motivación, algunos autores han intentado llevarla a cabo elaborando y aplicando un cuestionario con la idea de la puntuación alcanzada por el sujeto, a lo largo de una serie de ítems, suministraría la medida adecuada de las dimensiones básicas de la motivación. De esta manera, Entwistle (1968) diseñó un cuestionario de 36 ítems, posteriormente reducido a 24, de diseño y modalidad de respuestas simples, forzando al sujeto a dar una respuesta socialmente deseable. De ahí, que algunos autores construyeran escalas parecidas, hasta con cinco categorías, y una versión autorreferencial de los ítems.

El primero en utilizar el concepto “test mental” será Cattell (1890), que investiga durante años sobre los intereses de los jóvenes, llegando a evaluar en el cuestionario que desarrolla, el SMAT (Test de motivaciones en adolescentes), diez rasgos motivacionales significativos de la dinámica de la persona: asertividad, emparejamiento, miedos, narcisismo, pugnacidad, protección, sentimiento propio, super-ego, sentimiento escolar y sentimiento familiar (Cattell, 1957).

El A.M.I. de Doyle y Moen (1978), constituye un magnífico intento de análisis de la estructura de la motivación académica. Mediante el análisis factorial descubrieron nueve dimensiones que constituye una radiografía aproximada del área motivacional y de fácil medición, tales como: deseo mejorar mi imagen del yo, actitudes antiescolares, deseo de estima, satisfacción en el aprendizaje, satisfacción de las interacciones asertivas, resentimiento por la mala enseñanza, deseo de éxito académico, deseo de preparación respecto a la carrera elegida y satisfacción de las interacciones pasivas.

En la línea de la teoría de logro de Atkinson se han propuesto también otros instrumentos para medir la motivación, como el MAE (Cuestionario de Motivación y

Ansiedad de Ejecución) de Pelechano (1975). El cuestionario consta de 72 elementos con dos alternativas (Si – No) que abarcan un total de 6 factores: el factor 1 contiene 11 elementos y mide Tendencia a la sobrecarga de trabajo; el factor 2 está compuesto por 12 elementos y se refiere a la Indiferencia laboral y separación entre mundo privado y laboral; el tercer factor es Autoexigencia laboral y contiene 17 elementos; la Motivación positiva hacia la acción es el cuarto factor con 11 elementos; el factor 5 mide la Ansiedad inhibidora del rendimiento y contiene 14 elementos y el factor 6 mide la Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Tomando como punto de partida el MAE (Pelechano, 1975), que había sido elaborado para una población adulta, Alonso (1987) lo reforman tratando de adaptarlo a la población de estudiantes, elaborando así el MAPE (Cuestionario de Motivación para el Aprendizaje). El cuestionario comparte 54 elementos del MAE e incluye otros 19 elementos nuevos y la fiabilidad de la escala fue probada mediante el alfa de Cronbach quedando formado por 6 factores: Alta capacidad de trabajo y rendimiento (.81); Motivación intrínseca (.77); Ambición (.76); Ansiedad inhibidora del rendimiento (.73); Ansiedad facilitadora del rendimiento (.72) y, por último, el factor Vagancia (.67).

En estudios posteriores se desarrolla una nueva escala coincidente con la perspectiva del modelo atribucional de Weiner para la motivación. La principal novedad de la nueva Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero y Vázquez (1996), es que incluye como ítems el conjunto de las causas más frecuentes atribuidas por los estudiantes respecto a sus calificaciones (esfuerzo, interés, tarea, capacidad, exámenes, competencia del profesor y suerte), así como otros aspectos básicos relacionados con la intensidad, y dirección de la conducta de logro (persistencia, frecuencia de éxito, aburrimiento) y sentimientos respecto al

logro (probabilidad, esperanza y confianza en el éxito, justicia de la evaluación, satisfacciones, ganas de estudiar, etc.).

Los ítems aparecidos en cada factor permitieron definir cinco subescalas de motivación para el cuestionario, asociadas cada una con las más importantes causas singulares del logro, y por ello han recibido nombres de: Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Interés, Motivación de Exámenes, Motivación de Competencia del Profesor; como variable global del cuestionario se ha definido la Motivación General sumando las puntuaciones de todos los ítems de la escala. Los factores empíricos que definen las subescalas han sido obtenidos mediante rotaciones Varimax y, por ello, son ortogonales. Estos resultados confirman la importancia motivacional de las distintas causas singulares, constituyendo un respaldo del concepto de motivación de logro basado en la atribución causal y apoyan el modelo atribucional de Weiner, cuyos elementos fundamentales son las atribuciones causales realizadas sobre el logro, que se han tomado como fundamento para la construcción del cuestionario.

Como medida de competencia percibida y de orientación motivacional, diseñada por Harter (1980, 1985), tenemos la conocida como The Self-Perception Profile for Children (SPPC), que consta de cinco dominios: la competencia académica, la competencia deportiva, la apariencia física, la aceptación social y la competencia conductual, cuyos hallazgos revelan que los estudiantes con alta competencia percibida y orientación motivacional intrínseca muestran con mayor posibilidad intenciones de búsqueda de ayuda académica cuando lo creen necesario y en caso contrario los estudiantes con autoestima académica baja tratan de evitar la admisión del fracaso para proteger sus percepciones de competencia, interpretando el fracaso como reflejo de su inadecuación personal. En cambio, los estudiantes con alta autoestima interpretan el fracaso como síntoma de una inadecuación específica

subsanaable, por lo que tienden a la búsqueda de ayuda como medio para mejorar su inadecuación y para aumentar su dominio en una tarea.

A partir de dicho cuestionario (SPPC), Harter (1988) elabora un nuevo instrumento para medir las múltiples dimensiones del autoconcepto en la etapa adolescente, el SPPA (Perfil de Autopercepciones para Adolescentes). Basándose en datos evolutivos, y debido a que la autora defiende que a lo largo del desarrollo se produce una creciente diferenciación del autoconcepto, se añadieron tres escalas para construir el nuevo cuestionario: la competencia laboral, la amistad íntima y el atractivo romántico. Ambos instrumentos incorporan una subescala que mide la autoestima o autovalía global. Harter (1985, 1988) considera que la autoestima (autovalía global) hace referencia al sentido general de valía que posee una persona y el autoconcepto a las percepciones de sí mismo, esto es, a las formas de adecuación del self en los distintos dominios.

Para probar la validez factorial del SPPA, se utilizó el análisis factorial exploratorio con rotación oblicua y se abordó separadamente el análisis de los dominios del autoconcepto y el análisis de la subescala de autovalía global. Los resultados obtenidos de la investigación le permitieron a Harter confirmar las dimensiones propuestas a nivel teórico para este instrumento. Los análisis factoriales llevados a cabo muestran una clara estructura de 8 dimensiones del autoconcepto con 5 ítems cada una y una dimensión de autoestima o autovalía global también con 5 ítems. Estos resultados son replicados en cuatro submuestras diferentes. La inmensa mayoría de los pesos factoriales son superiores a .30 y no aparecen saturaciones cruzadas por encima de este punto de corte (Harter, 1988).

La fiabilidad de las subescalas de este instrumento examinado con el alfa de Cronbach adopta valores comprendidos entre .77 y .90 en el estudio realizado por

Harter (1988) con 4 submuestras de adolescentes americanos. Pero en una revisión de los distintos instrumentos del autoconcepto en la adolescencia, Byrne (1996) aconseja realizar más trabajos que analicen las bondades psicométricas de este instrumento y anima a utilizar el análisis confirmatorio para ello.

Pintrich y De Groot (1990) desarrollaron el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), un cuestionario de administración colectiva que consta de 81 ítems cuyas respuestas se dan en base a una escala Likert de siete puntos en los que los estudiantes marcan el acuerdo o desacuerdo con las expresiones expresadas en cada uno de ellos. Consta de dos secciones: una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. Estos autores encontraron una correlación entre tres componentes motivacionales (valor intrínseco de la tarea, autoeficacia percibida y ansiedad), el uso de estrategias de autorregulación (cognición y autorregulación) y el rendimiento académico. El cuestionario demuestra que los estudiantes que se perciben más eficaces piensan que el trabajo escolar es valioso y trabajan más para aprender (metas de aprendizaje) que para obtener buenas calificaciones, implicándose más cognitivamente en el trabajo escolar y haciendo mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregulación) y de control de esfuerzo.

Siguiendo la teoría de la autoeficacia, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) diseñaron un instrumento para medir la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, el SRLIS (Self-Regulated Learning Interview Schedule), un instrumento que ayuda a describir las estrategias de aprendizaje autorregulado que emplea el estudiante. En una investigación posterior dedicada a examinar la relación entre las percepciones de autoeficacia y uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, comprobando que el uso de estrategias de aprendizaje está estrechamente relacionado con la actuación en las tareas y rendimiento académico

superior. Además, los datos del desarrollo de este estudio indicaron que a lo largo del curso académico se producen incrementos en la autoeficacia percibida y en el uso de estrategias de aprendizaje; es decir, se incrementa la capacidad de autorregular el aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Basado en este modelo, Reinhard y Bruce (1998) estudiaron la validación del SRLI, Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje. Se trata de un instrumento construido específicamente para valorar la autorregulación para el aprendizaje y consta de 80 enunciados en donde 20 corresponden a la medición de cuatro subescalas. La primera subescala (ejecutiva) mide el proceso de ejecución, es decir, el proceso metacognitivo, consciente o deliberado; considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación. La segunda subescala (cognitiva) hace referencia al proceso cognitivo, es decir, al proceso automático o habitual; incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos y la ejecución de la tarea. La tercera subescala (de motivación) consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales; es decir, la atribución y la orientación hacia la meta. Por último, la cuarta subescala (control del ambiente) mide los aspectos de control y empleo del medio ambiente; o sea, la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente. Cada reactivo se contesta sobre la base de la escala Lickert.

Respecto a las propiedades psicométricas del SRLI, utilizando el alfa de Cronbach, se obtuvo para todo el cuestionario una alta fiabilidad (.93); en la escala ejecutiva se obtuvo una puntuación de .83; en la escala cognitiva .82, en la escala de motivación .78 y en la escala de control de ambiente .83. También se obtuvo una fuerte correlación entre las cuatro escalas. Finalmente, los resultados revelaron que el SRLI representa una herramienta válida para investigar el aprendizaje autorregulado.

Desde la teoría de la autodeterminación se han desarrollado diferentes escalas para medir la motivación en educación, entre las que destacamos el ASRQ (Cuestionario de Autorregulación Académica) de Ryan y Connell (1989) y la EME (Échelle de Motivation en Éducation) de Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989).

El ASRQ incluye cuatro subescalas que miden: la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la motivación intrínseca. Se centra en la motivación de los estudiantes para hacer las actividades académicas. El ASRQ valora el estilo de autorregulación de la conducta del estudiante en el campo académico sobre un continuum de control interno. Los 26 ítems que contiene el cuestionario presentan motivos por los que el alumno presta interés en el colegio, se dedica a hacer los deberes en casa, trabaja en clase y preguntan dudas en clase. Sobre una escala Lickert de 4 puntos, el alumno marca cual es la verdadera razón de su conducta. Los ítems se asocian en cuatro subescalas que representan de menor a mayor grado la autonomía en la autorregulación del entrevistado: regulación externa (para evitar consecuencias negativas o por normas impuestas externamente); regulación introyectada (para obtener aprobación del adulto o para evitar desafectos); regulación identificada (para lograr metas impuestas por él mismo); y regulación intrínseca (por el disfrute que conlleva la propia actividad).

Ryan y Connell (1989) encontraron que el coeficiente alfa para estas cuatro subescalas oscilaba entre .75 a .88. Los resultados de las subescalas se asignan mediante saturaciones factoriales de acuerdo a la estructura simple de la escala para formar un resultado de Índice de Autonomía Relativa (RAI). Este índice representa el grado de autonomía en la autorregulación respecto al desarrollo escolar del estudiante. Connell y Ryan (1989) han presentado suficientes pruebas de la validez de constructo del RAI, usando una variedad de muestras de escolares.

Por su parte, la EME es una escala desarrollada para evaluar diversas dimensiones de la motivación desde la perspectiva del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca/Extrínseca. Está diseñada para su aplicación a estudiantes y medir la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada, la motivación intrínseca al conocimiento, la motivación intrínseca al logro y la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, aportando además, la novedad de medir la amotivación. Es un inventario de 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades académicas. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno, de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos.

Los estudios de validación de la escala (Vallerand et al. 1989) revelaron que la EME tenía niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media en el alfa de Cronbach de .80, y unos altos índices de estabilidad temporal, una media de .75 en la correlación test-retest, después de un período de un mes. Los resultados del análisis factorial confirmatorio confirmaban la estructura de siete factores de la EME y la validez de constructo fue probada a través de correlaciones entre las siete subescalas del instrumento. Además, la escala ha sido capaz de predecir la conducta de abandono educativo (Vallerand y Bissonnette, 1992).

Posteriormente, la EME se tradujo al inglés con una muestra de estudiantes universitarios canadienses (Vallerand et al., 1992) cuyos resultados revelaron que la versión inglesa denominada *Academic Motivation Scale* (AMS), mostraba resultados muy parecidos a la versión original de la escala. En un estudio posterior (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal y Vallières, 1993), se obtuvieron niveles adecuados en la evaluación de la validez de constructo a través de la correlación entre las siete subescalas. También ha sido confirmada la estructura factorial de la escala en una

muestra de estudiantes universitarios estadounidenses, no encontrando diferencias significativas en cuanto al género de los participantes.

Recientemente, la EME ha sido traducida al español y se ha validado utilizando una muestra de estudiantes universitarios canarios (Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). Los resultados indican que la versión en español de la escala denominada *Escala de Motivación Educativa* (EME-E) ha mostrado niveles satisfactorios de consistencia interna y estabilidad temporal tras un periodo de siete semanas. Los resultados del análisis factorial confirmatorio confirman la estructura de siete factores de la EME-E. Finalmente, se obtuvieron diferencias de género significativas. Estos resultados apoyan el uso de la EME-E para evaluar la motivación en educación.

Además, dentro del Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca /Extrínseca se han desarrollado diferentes escalas de medida de la motivación para cada nivel. Así, en el nivel global; tenemos la Global Motivation Scale (GMS Guay, Blais, Vallerand y Pelletier, 1999), que evalúa tres tipos de MI, tres de ME y la AM hacia la vida en general.

A nivel contextual, se han desarrollado instrumentos para diferentes dominios: la Interpersonal Motivation Inventory (IMI; Blais, Vallerand, Pelletier y Brière, 1994) evalúa la motivación contextual en cuanto a las relaciones interpersonales y la Leisure Motivation Scale (LMS; Pelletier, Vallerand, Blais, Brière y Green-Demers, 1996) mide la motivación contextual hacia las actividades de ocio. Los índices de fiabilidad y validez han sido aceptables en todas las escalas (Vallerand, 1997).

Para medir la motivación a nivel situacional se han empleado dos técnicas. La primera es la medida del tiempo libre, también denominada *free-choice period* (Deci, 1971), que mide la cantidad que un individuo que está intrínsecamente motivado volverá a realizar la actividad en cuestión; sin embargo, esta medida tuvo algunos problemas ya que no distinguía bien entre diferentes tipos de motivación (Vallerand, 1997) y además podía también reflejar regulación introyectada e identificada además de MI (Ryan, Koestner y Deci, 1991; Deci, Eghari, Patrick y Leone, 1994). Otra forma de medir motivación situacional es mediante autoinformes; utilizando ésta técnica es posible considerar el aspecto multidimensional de la motivación; como ejemplo tenemos la Situational Motivation Scale (SIMS; Guay, Vallerand y Blanchard, 1999) que mide MI, sin distinguir tipos, regulación identificada y regulación externa como tipos de ME y AM.

A partir de la revisión realizada de las diferentes teorías motivacionales, tanto generales como las del ámbito académico, así como de las investigaciones más destacadas que han utilizado diferentes instrumentos de medida, observamos que se ha abordado la identificación de los motivos de inicio, persistencia y abandono de los estudiantes. No obstante, sería necesario incorporar en el estudio de la motivación la exploración de los motivos de cambio de actividad. Además, no existen estudios con una visión global que recojan la evolución motivacional desde el momento en que un estudiante se decide por unos estudios determinados, persiste en ellos o cambia a otro tipo de estudios hasta que termina abandonándolos.

De modo que tomando como punto de partida que la motivación tiene que ver con la forma en que la conducta se inicia, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida (McClelland, 1989) y no habiendo encontrado ningún estudio sobre la motivación del estudiante universitario en la que se traten los cuatro aspectos relacionados con ella: inicio, persistencia, cambio de dirección y abandono, nos

proponemos, elaborar y validar un cuestionario que incorpore los cuatro momentos por los que puede pasar un estudiante durante su vida universitaria para su utilización en el ámbito educativo.

BLOQUE EMPÍRICO

**CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN
CUESTIONARIO DE INICIO, PERSISTENCIA, EXPECTATIVAS
DE CAMBIO Y EXPECTATIVAS DE ABANDONO DE LOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

INTRODUCCIÓN

En la introducción general de este trabajo hemos señalado que la motivación debe ocupar un lugar central dentro de la psicología para que pueda considerarse una ciencia de la conducta, comentando seguidamente las considerables dificultades que entrañan abordar las variables motivacionales, debido, en primer lugar, a la propia naturaleza de los motivos, ya que éstos son procesos dinámicos que cambian, entre otras cosas, por efecto de la propia conducta o experiencia del sujeto y, en el plano teórico, de su condición de constructos hipotéticos referidos a unas fuerzas que impulsan y canalizan la acción.

En este sentido, esas dificultades quedan reflejadas en la gran diversidad de orientaciones teóricas que se han formulado acerca de los procesos motivacionales, tal como hemos recogido en los capítulos del bloque teórico.

El presente bloque empírico lo dedicamos a la elaboración de los ítems de un cuestionario sobre el inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios, cuya garantía psicométrica nos permita utilizarlo en investigaciones posteriores.

Para la elaboración del cuestionario seguiremos las siguientes etapas, tal como indica Spector (1992): (a) elaboración de ítems, (b) selección teórica de los ítems, (c) selección empírica de los ítems, (d) configuración del instrumento de medida y (e) evaluación de las propiedades psicométricas de la escala.

De manera que, una vez que hemos concebido el objetivo que percibe la escala, el siguiente paso será asegurar la validez de la misma a través del diseño de sus ítems (elaboración de ítems). Una vez elaborados los ítems, los expertos o jueces

deberán valorar el grado de pertinencia o de adecuación de cada ítem al dominio del atributo que se pretende medir (selección teórica de los ítems). Posteriormente, se procede al análisis empírico de los ítems fundamentado en las respuestas obtenidas al administrar la escala a una muestra de sujetos (selección empírica de los ítems). Tras esta selección empírica se configura el cuestionario (configuración del instrumento de medida) que se aplicará a una muestra con el objeto de analizar su fiabilidad y validez (evaluación de las propiedades psicométricas de la escala).

En el presente bloque empírico abordaremos en tres capítulos la construcción del cuestionario de acuerdo a las fases citadas anteriormente. Así, en el capítulo IV se delimitarán los objetivos de la escala, se elaborarán los ítems y se llevará a cabo la selección teórica de los mismos.

En el capítulo V se realizará la selección empírica de los ítems analizando la estructura factorial y la consistencia interna de los mismos para configurar la versión final del cuestionario.

Finalmente, en el capítulo VI, se procederá al análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario administrándolo a una nueva muestra de sujetos para determinar la fiabilidad, la validez de constructo y la validez predictiva.

CAPÍTULO IV

ELABORACIÓN Y SELECCIÓN TEÓRICA DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

Este primer capítulo empírico consta de dos fases. La primera fase comprende la delimitación del objetivo del cuestionario y la obtención de los ítems mediante la aplicación de una encuesta a personas provenientes de la población diana (Prat y Doval, 2003). La segunda fase consistirá en la selección teórica de ítems.

4.1. PRIMERA FASE: ELABORACIÓN DE ITEMS.

4.1.1. Objetivo.

El objetivo de esta fase está centrado en elaborar una lista de razones que puedan tener los estudiantes universitarios en cuatro momentos distintos de sus estudios:

1. En el inicio.
2. En la permanencia.
3. En el cambio.
4. En el abandono.

El separar estos momentos se debe a la necesidad de contar con un instrumento que permita establecer las evoluciones en los motivos del estudiante universitario.

Pensamos que la mejor forma para conocer esas razones es preguntar a una muestra de la población diana, estudiantes universitarios, con una entrevista abierta.

4.1.2. Método.

Participantes.

La población considerada en esta primera fase fueron todos los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria pertenecientes a cualquier

titulación. Se trata, pues, de un estudio donde lo que se pretende es recoger una gran amplitud de respuestas posibles mediante una entrevista abierta.

La muestra fue elegida al azar, quedando configurada dentro de las cuatro Áreas que se imparten en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Tabla 1), con un total de 60 sujetos, 32 mujeres y 28 hombres, con edades comprendidas entre 18 y 27 años con una media de 22,25 años (DT = 3,24)

Tabla 1
Distribución de los participantes según Áreas de Conocimiento

Áreas	Licenciaturas	Diplomaturas	Totales
Humanidades	10	-	10
CC. Sociales y Jurídicas	8	8	16
CC. Experimentales y De la Salud	8	8	16
Enseñanzas Técnicas	8	10	18
Totales	34	26	60

Material.

Para esta primera fase se empleó una entrevista con 4 preguntas, tal como aparece en el anexo 1 que también recogía información acerca de las siguientes variables: Área, titulación, curso en que se encuentra matriculado, edad, género, año de acceso a la universidad y si se ha cambiado o no de carrera.

Procedimiento.

Las entrevistas se realizaron en dependencias de las distintas facultades (biblioteca, vestíbulo, jardines). Tras pedirle al sujeto su colaboración para un estudio sobre el ámbito universitario, se procedía a la entrevista, precedida ésta de las siguientes instrucciones:

De lo que se trata ahora es que des respuesta a cuatro preguntas. Todas ellas hacen mención a razones que pueden tener los estudiantes para iniciar, permanecer, cambiar o abandonar una carrera. Puedes contestar tantas razones como creas oportunas, bien basadas en tu propia experiencia o bien en la experiencia de algunos amigos. No hay límite de tiempo e, incluso si en cualquiera de las preguntas recuerdas alguna razón que deba ir en otra, te ruego me lo hagas saber. Yo recogeré tus respuestas. No necesitas decir tu nombre pues la información es confidencial.

A partir de aquí, se iban leyendo las preguntas formuladas de la siguiente manera:

- ¿Por qué cree Ud. que una persona se inicia en una carrera universitaria?
- ¿Por qué cree Ud. que una persona que inicia una carrera permanece en ella?
- ¿Por qué cree Ud. que una persona que inicia una carrera cambia a otra?
- ¿Por qué cree Ud. que una persona que inicia una carrera puede abandonarla?

Sólo en el caso de que la respuesta dada por el sujeto fuese simplemente “porque me gusta” o “porque no me gusta”, se le pedía que tratara de definir de forma más concreta esa contestación, intentando dar razones de por qué le gusta o por qué le ha dejado de gustar.

4.1.3. Resultado.

Se recogieron un total de 729 respuestas, repartidas entre las cuatro preguntas de la manera siguiente: 193 correspondientes al Inicio, 175 a la Persistencia, 165 al Cambio y las respuestas del Abandono fueron 176.

4.2. SEGUNDA FASE: SELECCIÓN TEÓRICA DE ITEMS.

4.2.1. Objetivo.

El objetivo de esta fase fue seleccionar, de las 729 respuestas dadas por los sujetos, aquellas que fuesen más representativas y relevantes de acuerdo al dominio de los atributos que se pretende medir, en este caso, motivos de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono.

4.2.2. Método.

Participantes.

Los participantes en esta fase fueron tres profesores universitarios expertos en motivación que actuaron como jueces.

Material.

El material utilizado por los jueces fue el conjunto de 729 respuestas obtenidas en la entrevista abierta repartidas entre las cuatro preguntas tal y como se indicó en el apartado de Resultados de la primera fase de este estudio.

Procedimiento.

Para garantizar la utilidad de los ítems de acuerdo a los objetivos planteados y con el fin de detectar problemas relacionados con la falta de relevancia de los ítems, así como con el formato de los mismos, los expertos realizaron sus valoraciones de forma independiente unos de otros. Para facilitar el proceso se les pidió a los expertos que actuasen conforme a la siguiente secuencia.

En primer lugar, realizar un filtrado del total de respuestas siguiendo los criterios de:

- Eliminar las respuestas repetidas.
- Agrupar sinónimos.
- Eliminar las respuestas con frecuencia absoluta igual o menor que dos.

En segundo lugar, una vez obtenida la lista de motivos, elaborar una agrupación factorial teórica preliminar de las respuestas teniendo en cuenta los principales modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación superior, así como de las agrupaciones factoriales en otros instrumentos de medida de medida de similares características.

En tercer lugar, seleccionar los ítems más representativos y relevantes para cada uno de los factores teóricos.

Finalmente, el análisis alcanzado por cada uno de los jueces, se pasó a discutir entre los participantes de modo que se realizasen cuantos cambios considerasen oportunos para alcanzar un listado de ítems que conformarían la primera versión del cuestionario atendiendo a las siguientes premisas:

- El cuestionario tendría cuatro partes: Inicio, Persistencia, Cambio y Abandono.
- Los ítems tendrían cinco posibles puntuaciones, siguiendo el método Lickert: desde 1 (total desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).
- El orden de aparición de los ítems de cada una de las cuatro partes se repartirían totalmente al azar.

4.2.3. Resultados.

Tras el análisis de los expertos de las respuestas dadas por los sujetos en la entrevista abierta, la agrupación factorial teórica quedó conformada de la siguiente manera:

- 6 Factores de Inicio (Influencia social, Vocacional, Expectativas sociales, Tradición familiar, Válvula de escape y Prestigio).
- 9 Factores de Permanencia (Vocacional, Responsabilidad, Indecisión, Estabilidad Laboral, Obligación familiar, Presión social, Aptitud, Cosecución de título y Compañerismo).
- 6 Factores de Expectativas de Cambio (Inmadurez, Relaciones interpersonales, Falta de orientación, salidas profesionales, Pérdida de interés y Familiares).
- 8 Factores de Expectativas de Abandono (Irresponsabilidad, Tiempo, Problemas personales, Problemas institucionales, Vocacionales, Problemas de Salud, Incompatibilidad y Económicos).

Finalmente, el cuestionario, tal como queda recogido en el anexo 2, quedó configurado por 101 ítems distribuidos de la siguiente manera: 21 ítems en la escala de Inicio; 30 en la escala de Permanencia; la escala de Expectativas de Cambio contiene 22 ítems y la de Expectativas de Abandono 28 ítems.

Como conclusión de este primer capítulo empírico, y atendiendo a las fases implicadas en el desarrollo de escalas de medida propuestas por Spector (1992), se ha elaborado un cuestionario que guarda relación con el atributo que se pretende medir (motivación académica), que representa los conceptos incluidos en la definición del atributo (inicio, persistencia, cambio y abandono) y que es adecuado para la población diana (estudiantes universitarios). A partir de este momento, toda la información proporcionada por los expertos deberá complementarse con la

información empírica de que se disponga cuando los ítems sean administrados a una muestra, tarea que abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

SELECCIÓN EMPÍRICA DE LOS ÍTEMS Y CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO

5.1. OBJETIVO.

El objetivo de este estudio será seleccionar empíricamente los ítems que configurarán las escalas de Inicio, Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono de los estudios universitarios, utilizando los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de cada una de las escalas, así como del análisis de la consistencia interna de cada uno de los factores, a partir de una muestra representativa de la población diana a la que se dirige el cuestionario.

5.2. MÉTODO

Participantes.

La población objeto de estudio ha sido los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y se ha utilizado una metodología de carácter selectivo.

La muestra ha sido tomada siguiendo las directrices de muestreo aleatorio simple con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error de +/- .05, quedando configurada por 442 sujetos de todos los cursos (tabla 2), 181 hombres y 361 mujeres, pertenecientes a 35 titulaciones que se imparten en dicha universidad. Las edades de los sujetos estaban comprendidas entre los 18 y 41 años con una media de 22.27 años y una desviación típica de 3.34. Los años de permanencia en la universidad oscilaban entre 1 y 12 años. De ellos, 376 no habían cambiado nunca de carrera, 62 lo habían hecho una vez, 3 sujetos cambiaron dos veces y 1 sujeto había cambiado 10 veces.

De los 442 participantes, 408 no poseían ningún título académico, 32 tenían un título y dos tenían dos títulos universitarios. Además, 82 sujetos compatibilizaban sus estudios con el trabajo y 360 solamente se dedicaban al estudio.

En cuanto a lo forma de ingreso en la universidad, 381 sujetos lo habían hecho a través del BUP o del Bachiller, 53 ingresaron mediante la Formación Profesional, por el acceso de mayores de 25 años encontramos 5 sujetos y, finalmente, 3 sujetos lo hicieron por otras vías.

Tabla 2
Distribución muestral por curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje válido
1º	119	26.9
2º	119	26.9
3º	96	21.7
4º	52	11.8
5º	39	8.8
6º	17	3.8
Total	442	100

Esta muestra cumple con lo recomendado por Prat y Doval (2003) quienes argumentan que, para seleccionar empíricamente los ítems de un cuestionario, la muestra representativa debería estar formada por al menos el doble de personas que ítems incluidos en el cuestionario.

Material

Se utilizó la primera versión del cuestionario compuesto de 4 escalas: Inicio con 21 ítems, Persistencia con 30 ítems, Expectativas de Cambio con 22 ítems y Expectativas de Abandono con 28 ítems, haciendo un total de 101 ítems basado en una escala tipo Likert de 5 puntuaciones, distribuidos desde *total desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5) (Ver anexo 2).

Procedimiento

Se administró el cuestionario con las cuatro escalas a los participantes de forma colectiva y en una sola sesión, contando previamente con los profesores responsables de las distintas asignaturas para explicarles el objetivo de la investigación y solicitar su colaboración. Se informó a los estudiantes de que la participación era totalmente voluntaria y confidencial para evitar en la medida de lo posible el efecto de deseabilidad social y se les instó a contestar lo más honestamente posible y sin límite de tiempo. Cada administrador estuvo presente durante toda la aplicación para proporcionar la ayuda necesaria y verificar la correcta cumplimentación por parte de los participantes.

5.3. RESULTADOS.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos en cuatro apartados: en primer lugar los datos del análisis descriptivo de los ítems; en segundo lugar, los datos del análisis factorial exploratorio de cada una de las escalas de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono; en tercer lugar los datos del análisis factorial confirmatorio de cada escala y, por último, los datos de la consistencia interna de cada uno de los factores que componen cada escala.

5.3.1. Análisis descriptivo de los ítems.

Los resultados de los índices de asimetría y curtosis de los ítems de cada una de las cuatro escalas son próximos al valor cero y por debajo del valor 2.0 tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal (Tablas 4, 6, 8 y 10). Estos resultados permiten la utilización de técnicas factoriales de máxima verosimilitud en el análisis factorial exploratorio y en el confirmatorio que realizamos a continuación.

5.3.2. Análisis factorial exploratorio.

Con la finalidad de estimar el número de factores y el porcentaje de varianza explicado se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax de cada una de las escalas, utilizando la versión 12.0 del programa estadístico SPSS. Se eligió esta rotación al suponer que los factores no estaban relacionados entre sí.

En la escala de Inicio los resultados indicaron una estructura de 5 factores con autovalores mayores que la unidad y que explican en su conjunto el 55.42 % de la varianza (tabla 3).

Tabla 3
Análisis factorial exploratorio de Inicio

Factores	Autovalores	% de la varianza	% acumulado
Factor 1	4.86	15.25	15.25
Factor 2	2.63	15.18	30.44
Factor 3	1.99	9.11	39.55
Factor 4	1.13	8.39	47.94
Factor 5	1.02	7.48	55.42

El factor 1 está compuesto por 6 ítems (1, 3, 6, 7, 14 y 20) con pesos factoriales comprendidos entre .52 y .79. El factor 2 lo forman 7 ítems (4, 5, 12, 15, 17, 19 y 21) cuyos pesos factoriales están comprendidos entre .49 y .80. El factor 3 tiene 3 ítems (10, 16 y 18) con pesos factoriales entre .60 y .72. El factor 4 lo forman 2 ítems (2 y 8) y sus pesos factoriales son ambos de .78. Por último, el factor 5 tiene 3 ítems (9, 11 y 13) con pesos factoriales de .45, .49 y .69 respectivamente (Tabla 4).

Tabla 4
Composición de los factores de Inicio

Factor	Ítem	Media	Desviación típica	Peso factorial	Asimetría	Curtosis
1	1	3.68	1.10	.77	-.42	-.53
	3	4.49	.77	.56	-1.58	2.54
	6	2.73	1.18	.65	.12	-.85
	7	3.45	1.22	.74	-.43	-.68
	14	3.33	1.26	.52	-.30	-.90
	20	3.29	1.23	.79	-.32	-.83
2	4	1.86	1.02	.77	1.15	.83
	5	1.61	.93	.80	1.70	2.54
	12	2.07	1.03	.63	.84	.12
	15	2.39	1.11	.58	.45	.45
	17	2.02	1.14	.49	1.04	.27
	19	1.73	1.02	.63	1.47	1.60
3	21	2.25	1.07	.49	.60	-.20
	10	3.96	1.01	.60	-.78	.14
	16	3.59	1.06	.72	-.35	-.52
4	18	3.46	1.04	.67	-.20	-.46
	2	4.26	.89	.78	-1.11	.83
5	8	4.32	.85	.78	-1.16	.99
	9	1.78	1.03	.69	1.45	1.65
	11	3.17	1.06	.49	-.02	-.42
	13	2.84	1.20	.45	.14	-.83

La escala de Persistencia, tras el análisis de componentes principales de sus 30 ítems y rotación Varimax, quedó estructurada en 6 factores con autovalores superiores a la unidad que explican el 56.22 % de la varianza (tabla 5).

Tabla 5
Análisis factorial exploratorio de Persistencia

Factor	Autovalores	% de la varianza	% acumulado
1	5.59	13.06	13.06
2	5.08	10.02	23.08
3	2.12	9.92	33.00
4	1.50	9.14	42.14
5	1.40	8.12	50.26
6	1.20	5.96	56.22

El factor 1 lo componen 7 ítems (10, 19, 21, 22, 23, 27 y 30) con pesos factoriales entre .60 y .58. El factor 2 está formado por 5 ítems (12, 17, 20, 25 y 28) y sus pesos factoriales están entre .49 y .73. El factor 3 tiene 5 ítems (2, 4, 6, 7 y 8) con pesos factoriales entre .51 y .69. El factor 4 está también formado por 5 ítems (1, 3, 15, 16 y 29) y sus pesos factoriales comprendidos entre .43 y .74. También el factor 5 tiene 5 ítems (5, 11, 13, 24 y 26) con pesos factoriales entre .52 y .79. Por último, el factor 6 lo forman 3 ítems, el 9, 14 y 18, y sus pesos factoriales son, respectivamente, .51, .72 y .61 (Tabla 6).

Tabla 6
Composición de los factores de Persistencia

Factor	Items	Media	Desviación Típica	Peso factorial	Asimetría	Curtosis
1	10	1.71	.96	.72	1.60	2.40
	19	1.75	.90	.60	1.40	-.66
	21	1.91	1.05	.70	1.26	1.17
	22	1.68	.99	.79	1.50	1.70
	23	1.80	1.05	.77	1.36	1.26
	27	1.55	.98	.71	1.90	-.36
	30	2.09	1.17	1.58	.90	-.10
2	12	3.90	1.06	.64	-.72	-.18
	17	3.95	1.01	.67	-.65	-.37
	20	3.68	1.18	.78	-.45	-.72
	25	3.74	.96	.49	-.41	-.13
	28	3.73	1.05	.73	-.50	-.50
3	2	3.90	.93	.56	-.40	-.63
	4	4.10	.90	.58	-.85	.44
	6	3.81	1.01	.68	-.57	-.25
	7	3.76	.95	.69	-.45	-.12
	8	4.15	.90	.51	-.78	-.04
4	1	4.06	.89	.59	-.58	-.30
	3	3.43	1.10	.74	-.40	-.64
	15	2.63	1.22	.59	.37	-.80
	16	3.16	1.26	.69	.03	-1.07
	29	2.78	1.16	.43	.13	-.67
5	5	3.97	1.01	.54	-.62	-.54
	11	4.01	1.04	.73	-.90	.13
	13	3.72	1.08	.79	-.48	-.48
	24	3.78	1.12	.51	-.64	-.36
	26	3.55	1.12	.52	-.37	-.60
6	9	3.63	1.21	.51	-.54	-.66
	14	2.94	1.03	.72	.20	-.36
	18	3.48	1.12	.61	-.30	-.70

La escala de Expectativa de Cambio consta de 22 ítems y quedó configurada en 5 factores con autovalores superiores a la unidad que explican el 55.65 % de la varianza (Tabla 7).

Tabla 7
Análisis factorial exploratorio de Expectativas de Cambio

Factor	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
1	6.05	14.52	14.52
2	2.24	11.90	26.42
3	1.60	11.62	38.04
4	1.30	10.31	48.35
5	1.07	7.30	55.65

El factor 1 está compuesto por 8 ítems (6, 7, 8, 9, 10, 15, 21 y 22) y sus pesos factoriales están comprendidos entre 0.40 y 0.80. El factor 2 tiene 4 ítems (1, 2, 4 y 16) cuyos pesos factoriales están comprendidos 0.55 y 0.81. El factor 3 contiene 5 ítems (3, 5, 14, 17 y 20) y sus pesos factoriales están comprendidos entre 0.50 y 0.70. El factor 4 tiene 3 ítems (11, 12 y 13) y sus pesos factoriales son 0.42, 0.86 y 0.83. Por último, el factor 5 tiene solamente 2 ítems (18 y 19) con pesos factoriales de 0.70 y 0.81 (Tabla 8).

Tabla 8
Composición de los factores de Cambio

Factor	Items	Media	Desviación Típica	Peso factorial	Asimetría	Curtosis
1	6	3.30	1.21	.40	- .13	- .82
	7	2.43	1.14	.70	.63	- .70
	8	2.22	1.10	.60	.82	- .42
	9	3.21	1.20	.50	- .08	.00
	10	2.44	1.21	.44	.56	- .58
	15	2.52	1.10	.50	.42	- .82
	21	2.43	1.20	.80	.64	- .48
	22	2.40	1.20	.70	.53	- .74
2	1	3.93	1.10	.81	- .70	- .62
	2	3.79	1.10	.80	- .62	- .26
	4	4.09	1.04	.72	- 1.09	- .87
	16	3.66	1.03	.55	- .35	- .47
3	3	3.35	1.30	.50	- .23	- .89
	5	2.40	1.22	.70	.71	.51
	14	2.20	1.15	.50	.84	- .34
	17	3.10	1.30	.70	- .07	- .66
	20	2.44	1.15	.51	.62	- .18
4	11	2.12	1.033	.42	.71	.14
	12	3.12	1.105	.86	.00	- .19
	13	3.18	1.058	.83	.08	- 1.04
5	18	3.09	1.324	.70	.02	- .27
	19	3.32	1.281	.81	- .24	- .46

Finalmente, la escala de Expectativas de Abandono, tras el análisis de componentes principales de sus 28 ítems y rotación Varimax, quedó configurada en 7 factores con autovalores superiores a la unidad que explican el 61.36% de la varianza (Tabla 9).

Tabla 9
Análisis factorial exploratorio de Expectativas de Abandono

Factor	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
1	8.72	11.20	11.18
2	1.83	10.00	21.18
3	1.80	9.02	30.10
4	1.41	9.00	39.00
5	1.20	7.20	46.20
6	1.15	8.00	54.00
7	1.10	7.36	61.36

Como podemos observar en la tabla 10, el factor 1 tiene 6 ítems (9, 11, 12, 13, 14 y 16) con pesos factoriales comprendidos entre .46 y .72. El factor 2 contiene cuatro ítems (20, 21, 23 y 27) y sus pesos factoriales están entre .53 y .70. El factor 3 tiene tres ítems (15, 22 y 24) y sus pesos son .74, .77 y .74 respectivamente. El factor 4 tiene cuatro ítems (2, 5, 18 y 28) con pesos entre .46 y .79. El factor 5 tiene también cuatro ítems (1, 7, 8 y 26) y sus pesos están entre .59 y .68. El factor 6 tiene cinco ítems (3, 6, 17, 19 y 25) cuyos pesos factoriales están comprendidos entre .44 y .76. Finalmente, el factor 7 lo componen solamente 2 ítems (4 y 10) y sus pesos factoriales son .78 y .66.

Tabla 10
Composición de los factores de Expectativas de Abandono

Factor	Items	Media	Desviación Típica	Peso factorial	Asimetría	Curtosis
1	9	2.27	1.01	.46	.66	.00
	11	2.18	1.03	.70	.79	.14
	12	2.32	1.09	.72	.63	-.19
	13	2.89	1.30	.67	.13	-1.04
	14	2.43	1.11	.57	.57	-.34
	16	2.50	1.14	.53	.45	-.47
2	20	2.21	1.17	.70	.80	-.18
	21	2.47	1.12	.66	.42	-.48
	23	2.20	1.04	.53	.87	.44
	27	2.42	1.06	.62	.60	-.11
3	15	2.65	1.28	.74	.41	-.82
	22	2.57	1.23	.77	.45	-.74
	24	2.41	1.24	.74	.60	-.63
4	2	2.50	1.08	.73	.49	-.26
	5	2.19	1.02	.46	.91	.51
	18	2.47	1.11	.68	.58	-.27
	28	2.43	1.07	.79	.55	-.18
5	1	3.78	1.26	.64	.70	-.62
	7	2.86	1.16	.68	.17	-.70
	8	2.37	1.16	.59	.61	-.42
	26	3.64	1.23	.66	-.58	-.57
6	3	3.29	1.21	.76	-.12	-.89
	6	3.25	1.20	.57	-.13	-.82
	17	3.03	1.15	.53	.03	-.66
	19	2.87	1.06	.44	.07	-.46
	25	2.77	1.07	.48	.20	-.34
7	4	2.88	1.22	.78	.22	-.87
	10	2.88	1.11	.66	.21	-.58

Ante los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio, realizaremos a continuación un análisis factorial confirmatorio de cada una de las cuatro escalas del cuestionario.

5.3.3. Análisis factorial confirmatorio.

En este apartado los datos obtenidos en el análisis factorial exploratorio fueron sometidos a un análisis factorial confirmatorio mediante el programa estadístico AMOS 5.0, utilizando la estimación de máxima verosimilitud y la matriz de covarianza entre los ítems como input para el análisis de datos. Este análisis ha sido recomendado como una herramienta efectiva para comparar diferentes modelos (Davis, 1987). En nuestro caso, utilizaremos este análisis para comprobar la pertinencia de los ítems de cada una de las escalas al factor correspondiente, así como la relación existente entre los diferentes factores.

El ajuste de cada una de las escalas fue evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos que incluyeron, entre los absolutos el valor p asociado con el estadístico chi cuadrado. El estadístico chi cuadrado es una prueba de ajuste absoluto y puesto que es sensible al tamaño de la muestra, se utilizó la ratio entre chi cuadrado y grados de libertad (X/df) para probar los modelos (Jöreskog, 1969). En un modelo “perfecto”, esta ratio tendrá valor 1.0 y las ratios por debajo de 2.0 se consideran aceptables (Carmines y McIver, 1981). El GFI (goodness of fit index) es otro índice de ajuste absoluto que indica la cantidad relativa de varianza y covarianza reproducida por el modelo específico comparada con el modelo saturado y cuyo valor debe ser igual o superior a .90 para considerar mínimamente aceptable el ajuste de un modelo. Sin embargo, esos índices absolutos son afectados por el tamaño de la muestra porque están basados en variaciones simples del chi cuadrado, por lo que hemos usado el SRMR (standardized root mean square residual) que minimiza este problema. El SRMR es un índice de ajuste absoluto cuyos valores de

.06 o menores indican un ajuste excelente y los valores de 0.8 o menores indican un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

En lo que respecta a los índices relativos, tal y como recomienda Hoyle (1995), fueron seleccionados el IFI (incremental fit index) y el CFI (comparative fit index) para evaluar el ajuste del modelo. El IFI fue elegido porque es más consistente que otros estimadores e indica mejoras en el ajuste del modelo por grados de libertad en comparación con la línea base del modelo independiente. Se utilizó el CFI porque su rango de bondad se sitúa entre 0 y 1 y es más fácil de interpretar que otros índices de ajuste (Hoyle, 1995) e indica reducciones en ajuste de pobres. Los valores de los índices IFI y CFI deben ser iguales o superiores a 0.90 para considerar mínimamente aceptable el ajuste de un modelo (Bentler, 1995). Por otra parte, Browne y Cudeck (1993) recomiendan utilizar el RMSEA (root mean square error of approximation) como un índice que proporciona una medida de discrepancia por grado de libertad. El RMSEA indica que el modelo basado en la muestra representa a la población cuando su valor es menor o igual que .05, considerándose un ajuste aceptable cuando es inferior a .08 (Jöreskog y Sörborn, 1993).

Se han sometido a prueba tres modelos factoriales para cada una de las cuatro escalas: el modelo 1 es el obtenido en el análisis factorial exploratorio con la totalidad de los ítems distribuidos en sus factores correspondientes sin correlacionar; el modelo 2 consiste en un modelo oblicuo con los factores obtenidos en el análisis factorial exploratorio; y, finalmente, el modelo 3 es un modelo oblicuo de factores siguiendo las directrices de los índices de modificación propuestos por el programa estadístico utilizado.

En la escala de Inicio (Tabla 11) los valores con peor ajuste son los del modelo 1, formado por 21 ítems y cinco factores sin correlacionar; y los mejores

índices de ajuste, tanto absolutos como relativos, fueron los del modelo 3 con 12 ítems y tres factores correlacionados, destacando el GFI (.95), el IFI (.94), el CFI (.94) y el RMSEA (.06).

Tabla 11

Índices de bondad de ajuste para cada uno de los modelos probados en la escala de Inicio

Modelo	χ^2/df	GFI	IFI	CFI	RMSEA	<i>p</i>	SRMR
1 (21, 5)	4.34	.84	.74	.73	.09	.001	.14
2 (21, 5, 1)	2.89	.89	.86	.86	.07	.001	.08
3 (12, 3, 1)	2.55	.95	.94	.94	.06	.001	.07

En la tabla 12 observamos que en la escala de Persistencia, el modelo 1 de 30 ítem agrupados en seis factores sin correlacionar, es el que muestra un peor ajuste. Por otra parte, el modelo 3, formado por 13 ítems y cuatro factores correlacionados muestra los mejores índices, de tal modo que el GFI, el IFI y el CFI obtienen valores de .94, destacando el SRMR con un valor de .06.

Tabla 12

Índices de bondad de ajuste para cada uno de los modelos probados en la escala de Persistencia

Modelo	χ^2/df	GFI	IFI	CFI	RMSEA	<i>p</i>	SRMR
1 (30, 6)	4.64	.75	.67	.67	.09	.001	.16
2 (30, 6, 1)	3.48	.82	.78	.78	.08	.001	.09
3 (13, 4, 1)	2.46	.95	.94	.94	.06	.001	.06

En cuanto a la escala de Expectativas de Cambio (Tabla 13) también en el modelo 1, con 22 ítems y cinco factores sin correlacionar, se obtuvieron los valores de ajuste más pobres. Del mismo modo, el modelo 3, basado en la correlación de cuatro factores correlacionados y 11 ítems, muestra los mejores valores, donde el SRMR presenta un valor de .06.

Tabla 13
Índices de bondad de ajuste para cada uno de los modelos probados en la escala de Expectativas de Cambio

Modelo	χ^2/df	GFI	IFI	CFI	RMSEA	<i>p</i>	SRMR
1 (22, 5)	5.52	.79	.68	.68	.10	.001	.19
2 (22, 5, 1)	3.57	.87	.83	.83	.08	.001	.08
3 (11, 4, 1)	3.01	.95	.95	.95	.07	.001	.06

Por último, podemos ver en la tabla 14 los valores de los índices de ajuste de la escala de Expectativas de Abandono, donde el modelo 1, con 28 ítems agrupados en siete factores sin correlacionar, muestra los valores más bajos, mientras que el modelo 3 de 15 ítems y cinco factores correlacionados obtiene los índices de ajuste más altos, tanto absolutos como relativos, destacando los valores de los índices GFI, IFI y CFI que obtienen valores por encima de .95 y el SRMR y el RMSEA con valores ambos de .04.

Tabla 14
Análisis factorial confirmatorio de la escala Expectativas de Abandono

Modelo	X/df	GFI	IFI	CFI	RMSEA	p	SRMR
1 (28, 7)	5.91	.68	.63	.62	.11	.001	.25
2 (28, 7, 1)	3.25	.85	.84	.84	.07	.001	.07
3 (15, 5, 1)	1.78	.96	.97	.97	.04	.001	.04

Nota. X/df = ratio of chi-square to degrees of freedom; GFI = goodness-of-fit index; IFI = incremental fit index; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; p = probability associated with the chi-square; SRMR = standardized root mean square residual.

Finalmente, los resultados obtenidos en los análisis factoriales, tanto exploratorio como confirmatorio de las cuatro escalas muestran unos valores aceptables, lo que nos permite establecer una versión definitiva del cuestionario, que quedaría formado por 12 ítems de Inicio, 13 ítems de Persistencia, 11 ítems de Expectativas de Cambio y 15 ítems de Expectativas de Abandono (Anexo 3). La escala de Inicio está formada por tres factores: Estatus Social, Obligación-Amotivación y Motivación intrínseca; la escala de Permanencia la forman cuatro factores: Amotivación, Motivación Intrínseca, Motivación de Logro y la Inversión Realizada; la escala de Expectativas de Cambio está también formada por cuatro factores: Estrés, Decepción, Fracaso y Elección Equivocada; por último, la escala de Expectativas de Abandono la forman cinco factores: Amotivación, Falta de Capacidad, Intereses Económicos, Desilusión e Incompatibilidades (Anexo 4). A partir de esta versión se llevará a cabo un estudio de las propiedades psicométricas de la misma, tarea que se realizará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

ESTUDIO DE LAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO

6.1. OBJETIVO

En el presente capítulo establecemos tres objetivos. En primer lugar, realizaremos un análisis de la consistencia interna y de la estabilidad temporal del cuestionario con el fin de hallar la fiabilidad del mismo; en segundo lugar, analizaremos la validez de constructo, para lo cual llevaremos a cabo, primeramente una correlación entre los factores del cuestionario, porque hipotetizamos que existirá una correlación positiva entre los factores de las distintas escalas que obedecen a motivaciones similares (p. e. todos aquellos que tienen que ver con la motivación intrínseca deberían correlacionar positivamente entre sí) y, posteriormente, una correlación entre los factores de las escalas de Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono con el autoconcepto académico, con la ansiedad estado y con la ansiedad rasgo porque hipotetizamos que debe existir una relación lógica entre estos constructos. Concretamente, el autoconcepto académico se relacionará positivamente con aquellos factores del CIPCA que implican motivación intrínseca y negativamente con aquellos que hagan referencia a amotivación y motivación extrínseca; por otro lado, la ansiedad estado y la ansiedad rasgo se relacionarán negativamente con aquellos factores que implican motivación intrínseca y de forma positiva con amotivación y motivación extrínseca.

Por último, analizaremos la validez predictiva del cuestionario mediante un análisis discriminante y un análisis de varianza utilizando como variable criterio el índice de retraso académico.

Es necesario aclarar que, los factores de la escala de Inicio no se correlacionaron con el autoconcepto académico, con la ansiedad estado y con la ansiedad rasgo por tratarse de una escala que valora un momento pasado del individuo en el cual, tanto el autoconcepto como la ansiedad, podrían haber sido diferentes del momento en el que se evaluaron estos constructos.

6.2. MÉTODO

Participantes

Los cuestionarios fueron aplicados a 360 estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La muestra estaba compuesta por 142 hombres y 218 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 41 años, con una media de 22.3 años de edad (DT = 3.33).

Para evaluar la estabilidad temporal de las cuatro escalas del cuestionario se utilizó una segunda muestra formada por 53 estudiantes universitarios, compuesta por 27 hombres y 26 mujeres, con una media de edad de 21,7 años (DT = 4.48). Esta muestra completó nuevamente el cuestionario tras un periodo de cinco semanas.

Material

Se utilizaron tres instrumentos: el Cuestionario de Motivos de Inicio, Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono (CIPCA), el cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5) y la escala Ansiedad Estado/Rasgo (STAI).

El CIPCA estaba compuesto de cuatro escalas: Inicio, formada por 12 ítems, Persistencia por 13 ítems, Expectativas de Cambio por 11 ítems y Expectativas de Abandono por 15 ítems, haciendo un total de 51 ítems puntuados según una escala tipo Lickert de 5 puntuaciones distribuidas desde *total desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (5).

El autoconcepto académico se midió utilizando la subescala o dimensión *Académico* del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5; García y Musitu, 2001) que se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y que consta de 6 ítems utilizando un rango de respuesta que

oscila de 1 a 99 siendo (1) la puntuación que designa total desacuerdo con la formulación del ítem y (99) un total acuerdo con él.

El STAI (escala de ansiedad Estado/Rasgo) ha sido desarrollado por Spielberger, Gorsuch y Lushene (1982) y comprende escalas separadas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de la ansiedad, como estado (E) y como rasgo (R). La ansiedad Estado está conceptualizada como un estado o condición emocional transitoria del organismo humano y la ansiedad Rasgo señala una relativamente propensión ansiosa por la que difieren los sujetos en su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, consecuentemente, su ansiedad Estado. La prueba consta de dos partes, con 20 elementos cada una, basada en una escala Lickert de 4 puntuaciones de (0), *Nada* a (3), *Mucho*, mediante las cuales el sujeto puede expresar cómo se sienten en un momento dado (ansiedad estado) y cómo se sienten en general (ansiedad rasgo).

Procedimiento

Se administraron los cuestionarios en una sola sesión y de forma colectiva, informando a los alumnos de la voluntariedad y confidencialidad de los cuestionarios para evitar en la medida de lo posible el efecto de deseabilidad social y se les instó a contestar lo más honestamente posible y sin límite de tiempo. Cada investigador estuvo presente durante toda la aplicación para proporcionar la ayuda necesaria y verificar la correcta cumplimentación por parte de los participantes. Se les agradeció a todos los sujetos su colaboración.

6.3. RESULTADOS

6.3.1. Análisis de fiabilidad

Para analizar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el programa estadístico SPSS. 12. En primer lugar, hallamos la consistencia interna y a continuación analizamos la estabilidad temporal de la prueba.

6.3.1.1. Consistencia interna

Para hallar la consistencia interna del cuestionario se utilizó como medida el *alfa* de Cronbach en cada uno de los factores de las cuatro escalas. Los índices obtenidos para toda la muestra (tabla 15) se situaron entre .61 del factor Incompatibilidades de la escala de Expectativas de Abandono y el .88 del factor Elección Equivocada de la de Expectativa de Cambio.

Tabla 15
Consistencia Interna

Subescala	Factor	Coefficiente alfa	Alfa Estandarizado
Inicio	Status social	.82	.82
	Amotivación	.75	.74
	Mot. Intrínseca	.66	.66
Persistencia	Amotivación	.77	.77
	Mot. Intrínseca	.70	.70
	Mot. Logro	.71	.71
	Inversión realizada	.72	.72
Expectativas De Cambio	Estrés	.68	.68
	Decepción	.76	.76
	Fracaso	.67	.67
	Elección equivocada	.88	.88
Expectativas de Abandono	Amotivación	.77	.79
	Incapacidad	.70	.70
	Interés Económico	.81	.81
	Desilusionado	.75	.75
	Incompatibilidad	.61	.61

6.3.1.2. Estabilidad temporal

La fiabilidad de cada una de las escalas del cuestionario CIPCA fue también evaluada analizando su estabilidad temporal mediante el procedimiento del test-retest. Por ello, se administró el CIPCA a 53 estudiantes universitarios en dos ocasiones con un intervalo de cinco semanas.

Tal y como observamos en la tabla 16, los tres factores de Inicio obtienen buenas puntuaciones, entre .76 y .83; la puntuación de la Motivación de Logro de la escala de Persistencia es baja, sin embargo, los otros tres factores obtienen puntuaciones aceptables con valores entre .76 y .87; las puntuaciones de los cuatro factores de la escala de Expectativas de Cambio se sitúan entre .52 y .67 y en la escala de Expectativas de Abandono los cinco factores puntúan entre .64 y .80.

Tabla 16
Estabilidad temporal de cada uno de los factores de las cuatro escalas del CIPCA

Escala	Factor	Test-retest
Inicio	Status Social	.83
	Amotivación	.79
	Motivación Intrínseca	.76
Persistencia	Amotivación	.86
	Motivación Intrínseca	.87
	Motivación Logro	.48
	Inversión realizada	.76
Expectativas De Cambio	Estrés	.67
	Decepción	.52
	Fracaso	.54
	Elección equivocada	.52
Expectativas de Abandono	Amotivación	.80
	Incapacidad	.64
	Interés económico	.75
	Desilusionado	.70
	Incompatibilidades	.77

6.3.2. Validez de constructo

Para analizar la validez de constructo se ha realizado, en primer lugar, un análisis de correlaciones bivariadas entre los factores de las cuatro escalas y, en segundo lugar, un análisis de correlaciones bivariadas entre los factores de las escalas de persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono con el autoconcepto académico y la ansiedad estado y la ansiedad rasgo.

6.3.2.1. Correlación entre los factores de las escalas

Para facilitar el comentario de los resultados, las correlaciones se expondrán en seis tablas, en cada una de las cuales se establecerán las correlaciones entre los factores de dos escalas de las seis combinaciones posibles.

6.3.2.1.1. Correlaciones entre los factores de las escalas de Inicio y Persistencia.

Como podemos observar en la tabla 17, los 3 factores de Inicio (I1, I2 e I3) presentan correlaciones significativas con algunos factores de Persistencia, destacando la correlación entre el factor de Amotivación de Inicio con el factor de Amotivación de Persistencia, con .71, siendo la significación de $p < .01$. Asimismo podemos encontrar que la Motivación Intrínseca de Inicio y la de Persistencia presentan también una correlación positiva y significativa ($r = .47$). Por otra parte, destacamos la correlación inversa y significativa entre la Amotivación de Inicio y la Motivación Intrínseca de Persistencia.

Tabla 17
Correlaciones entre factores de las escalas de Inicio y Persistencia

Factores	I1 Status	I2 Amotivación	I3 Mot. Intrínseca
P1 Amotivación	.31**	.71**	-.05
P2 Mot. Intrínseca	-.07	-.23**	.47**
P3 Motiv. de Logro	.11*	-.07	.33**
P4 Inversión realiz.	.31**	.30**	-.02

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Inicio: I1, I2, I3. Factores de Persistencia: P1, P2, P3, P4.

6.3.2.1.2. Correlación entre los factores de las escalas de Inicio y Expectativas de Cambio.

En lo que respecta a las correlaciones encontradas entre los factores de las escalas de Inicio y de Expectativas de Cambio (tabla 18) podemos observar que todas son positivas, destacando las encontradas entre la Motivación Intrínseca de la escala de Inicio con la Decepción de la escala de Expectativa de Cambio y el factor Estatus de la escala de Inicio con Fracaso de la escala de Expectativa de Cambio, que obtiene unos valores superiores a $r = .30$ con una significación de $p < .01$.

Tabla 18
Correlaciones entre factores de Inicio y Expectativas de Cambio

Factores	I1 Status	I2 Amotivación	I3 Motiv. Intrínseca
C1 Estrés	.11*	.17**	.04
C2 Decepción	.16*	.01	.34**
C3 Fracaso	.32**	.22**	.05
C4 Elección equiv.	.13*	.07	.19**

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Inicio: I1, I2, I3. Factores de Expectativas de Cambio: C1, C2, C3, C4.

6.3.2.1.3. Correlaciones entre los factores de las escalas Inicio y Expectativas de Abandono

En la tabla 19 podemos observar que, a excepción de la correlación entre la Motivación Intrínseca de la escala Inicio y la Amotivación de la escala Expectativa de Abandono, cuyo valor es negativo, el resto de correlaciones obtienen valores positivos, destacando la correlación entre el factor Amotivación de la escala Inicio y el factor Amotivación de la escala Expectativa de Abandono ($r = .32$, $p < .01$).

Tabla 19

Correlaciones entre los factores de las escalas de Inicio y de Expectativas de Abandono

Factor	I1 Status	I2 Amotivación	I3 Mot. Intrínseca
A1 Amotivación	.27**	.32**	-.07
A2 Falta de capacidad	.24**	.25**	.01
A3 Interés Económico	.29**	.22**	.01
A4 Desilusión	.13*	.21**	.12*
A5 Incompatibilidades	.07	.00	.02

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Inicio: I1, I2, I3. Factores de Expectativas de Abandono: A1, A2, A3, A4.

6.3.2.1.4. Correlaciones entre los factores de las escalas de Persistencia y Expectativas de Cambio

Respecto a las correlaciones encontradas entre los factores de la escala de Persistencia y los factores de la escala de Expectativas de Cambio podemos observar, en la tabla 20, que las correlaciones positivas más fuertes se dan entre el factor Decepción de la escala de Expectativas de Cambio y los factores Motivación Intrínseca y Logro de la escala de Persistencia, con valores de $r = .37$ y $r = .35$ respectivamente, siendo en ambos casos la $p < .01$.

Tabla 20
Correlaciones entre factores de Persistencia y Expectativas de Cambio

Factor	P1 Amotiva.	P2 Motivac. Intrínseca	P3 Motivac. Logro	P4 Inver. Realizada
C1 Estrés	.23**	-.09	-.02	.22**
C2 Decepción	-.01	.37**	.35**	.07
C3 Fracaso	.21**	.02	.15**	.30**
C4 Elecc. equiv.	.10	.16**	.11*	.05

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Persistencia: P1, P2,P3,P4. Factores de Expectativas de Cambio: C1, C2, C3, C4.

6.3.2.1.5. Correlación entre los factores de Persistencia y Expectativas de Abandono.

Podemos observar en la tabla 21 como el factor de Amotivación de la escala de Persistencia correlaciona de forma positiva y con valores por encima de $r = .25$, con todos los factores de la escala de Expectativas de Abandono, a excepción del factor Incompatibilidades. Además, la Motivación intrínseca de la escala de Persistencia correlaciona negativamente con todos los factores de la escala de Expectativas de Abandono, a excepción de la correlación con Incompatibilidades cuyo valor es de $r = .02$. Respecto a la Motivación de logro observamos que no existen correlaciones significativas con ningún factor de la escala de Expectativas de Abandono, excepto con el factor de Incompatibilidades ($r = .12$ y $p < .05$). Finalmente, el factor Inversión realizada de la escala de Persistencia presenta correlaciones positivas y significativas con una $p < .05$ con todos los factores de la escala de Expectativas de Abandono.

Tabla 21

Correlaciones entre factores de las escalas de Persistencia y Expectativas de Abandono

Factor	P1 Amotiv.	P2 Motiv. Intrínseca	P3 Motiv. Logro	P4 Inver Realizada
A1 Amotivación	.39**	-.14**	.02	.24**
A2 Falta capacid.	.30**	-.05	-.03	.19**
A3 Inter. Econó.	.25**	-.12**	-.01	.23**
A4 Desilusión	.28**	-.01	.05	.21**
A5 Incompatibil.	.06	.02	.12*	.13*

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Persistencia: P1, P2, P3, P4. Factores de Expectativas de Abandono: A1, A2, A3, A4, A5.

6.3.2.1.6. Correlación entre los factores de Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono.

De los resultados obtenidos entre las escalas de Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono, lo primero que destacaríamos, como vemos en la tabla 22, es que todos los factores correlacionan entre sí de forma positiva y significativa, excepto la relación entre el factor Falta de capacidad de la escala de Expectativas de Abandono con el factor Decepción de la de Expectativas de Cambio.

Tabla 22
Correlaciones entre los factores de las escalas de Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono

Factor	A1 Amotivación	A2 Falta capacidad	A3 Intereses económicos	A4 Desilusión	A5 Incom- patibilid.
C1 Estrés	.41**	.46**	.28**	.31**	.27**
C2 Decepc.	.16**	.10	.11*	.24**	.26**
C3 Fracaso	.41**	.40**	.32**	.30**	.25**
C4 Elección equivocada	.20**	.15**	.14**	.24**	.17**

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Expectativas de Abandono: A1, A2, A3, A4, A5. Factores de Expectativas de Cambio: C1, C2, C3, C4.

6.3.2.2. Correlación entre los factores de Persistencia, Expectativas de Abandono y Expectativas de Cambio con Autoconcepto académico y Ansiedad Estado/Rasgo

Tal como apuntábamos en el marco teórico, la Motivación debe presentar relaciones con otros constructos, en concreto con el autoconcepto académico y con la ansiedad (Reynolds, 1988; Vallerand et al. 1993; Cokley, 2000). En este sentido, el CIPCA debería presentar correlaciones con estos dos constructos, en concreto, las escalas de Persistencia, Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono, por tratarse de las subescalas que miden el momento actual del estudiante.

Como podemos observar en la tabla 23, los factores Motivación Intrínseca y Motivación de Logro de la escala Persistencia correlacionan fuerte y positivamente con el autoconcepto académico y, de forma negativa, con la Ansiedad Estado y con la Ansiedad Rasgo. Y, por el contrario, los factores de Amotivación y la Inversión

realizada de la escala de Persistencia correlacionan negativamente con el Autoconcepto y positivamente tanto con la Ansiedad Estado como con la Ansiedad Rasgo.

Tabla 23

Correlaciones entre factores de Autoconcepto académico y Ansiedad Estado/Rasgo

Factores	Autoconcepto	Ansiedad Estado	Ansiedad Rasgo
P1 Amotivación	-.12	.22	.22
P2 Mot. Intrínseca	.29	-.23	-.19
P3 Mot. Logro	.33	-.19	-.17
P4 Inversión realiz.	-.06	.13	.18
C1 Estrés	.05	.19	.19
C2 Decepción	.14	-.10	-.12
C3 Fracaso escolar	.06	.08	.08
C4 Elección equiv.	.06	.02	.01
A1 Amotivación	-.09	.18	.19
A2 Falta de capac.	-.07	.20	.19
A3 Inter. económic	-.04	.19	.18
A4 Desilusión	.01	.08	.05
A5 Incompatibilid.	.011	.08	.06

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factores de Persistencia: P1, P2, P3, P4. Factores de Expectativas de Cambio: C1, C2, C3, C4.

Factores de Expectativas de Abandono: A1, A2, A3, A4, A5.

En la escala de Expectativas de Cambio encontramos que todas las correlaciones son positivas, aunque no significativas con el Autoconcepto académico. Todos los demás factores no presentan correlaciones significativas.

Finalmente, con respecto a los factores de la escala de Expectativas de Abandono, la Amotivación, la Falta de capacidad y los Intereses económicos correlacionan de forma positiva con la Ansiedad Estado y con la Ansiedad Rasgo, no encontrándose correlaciones significativas con el Autoconcepto Académico.

6.3.3. Validez Predictiva.

El análisis de la validez predictiva se llevó a cabo a partir de los resultados de un análisis discriminante tomando como variable criterio el índice de retraso de los estudiantes y un análisis de varianza para establecer diferencias significativas entre los grupos establecidos.

6.3.3.1. Análisis discriminante.

En este estudio, analizamos la validez predictiva del instrumento a partir de los resultados del análisis discriminante. El análisis discriminante es una herramienta que clasifica o asigna individuos dentro de grupos previamente definidos y predice a los miembros del grupo en base a las puntuaciones obtenidas de los participantes en las variables dependientes. Para llevar a cabo este análisis, utilizamos el criterio de agrupar a los estudiantes en función del índice de retraso. Este índice se calculó a partir de los años de permanencia de los estudiantes en la titulación menos el curso superior matriculado, todo ello dividido por los años de duración de la titulación y multiplicado por cien, tal y como se muestra en la siguiente fórmula:

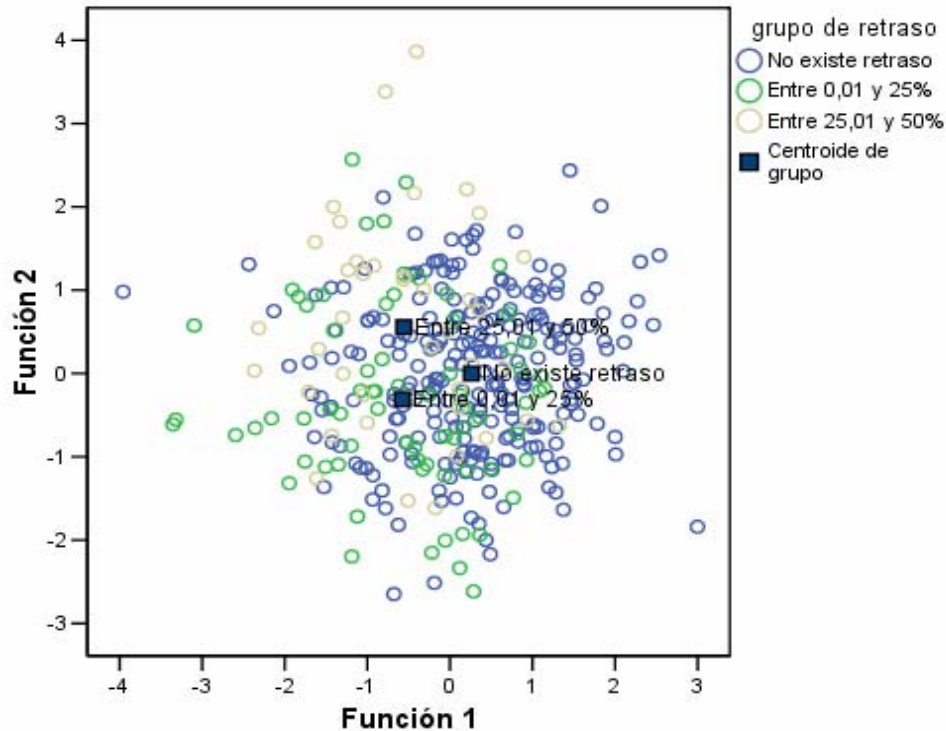
$$\frac{\text{Años de permanencia – último curso}}{\text{Duración de la carrera}} \times 100$$

Consideramos que el índice de retraso que proponemos es un indicador de rendimiento que implica un valor objetivo y medible que es el resultado conjunto de factores académicos, sociales y personales.

Los estudiantes se dividieron en tres grupos: estudiantes sin retraso, estudiantes con un retraso de hasta el 25% y estudiantes con un retraso entre el 25.01% y el 50%. En la muestra utilizada no existían estudiantes con retrasos superiores al 50%.

Los resultados obtenidos por los participantes fueron introducidos en dos funciones discriminantes tomando como criterio el índice de retraso. Los resultados indican, utilizando como variables los 16 factores del CIPCA y las puntuaciones de ansiedad rasgo, ansiedad estado y autoconcepto académico, que se clasifica correctamente el 71.1% de los participantes, con una lambda de Wilks significativa $\Lambda = .82$, $\chi^2(19, N = 360) = 67.25$, $p < .002$ para la primera función y una lambda de Wilks no significativa $\Lambda = .95$, $\chi^2(19, N = 360) = 18.67$, $p < .41$ para la segunda función. El análisis arrojó dos funciones discriminantes, con autovalores de .15 para la primera función y .06 para la segunda siendo sus correlaciones canónicas de .36 y .23 respectivamente. Los grupos centroides se situaron para el grupo sin retraso en .26, para el grupo hasta 25% de retraso en -.58 y para el grupo entre 25.01% y 50% de retraso en -.56 para la primera función y en -.01, -.31 y .56 respectivamente para la segunda función.

funciones discriminantes canónicas



6.3.3.2. Análisis de varianza.

Tal y como se puede observar en la tabla 24, existen seis diferencias significativas, una en la escala de Inicio, cuatro en la escala de Persistencia y una en la escala de Expectativas de Cambio. A partir de estos resultados y atendiendo a las diferencias encontradas entre los grupos en la prueba de contraste a posteriori Scheffé, podemos establecer que los estudiantes que no presentan retraso académico se diferencian de los otros dos grupos en que se inician y persisten en los estudios universitarios con un menor grado de amotivación, persisten con una mayor motivación intrínseca (factores de Motivación Intrínseca y Motivación de Logro), percibiendo una menor inversión realizada y no cambiarían de carrera universitaria

ante el fracaso. Destacamos que las mayores diferencias se establecen entre el grupo sin retraso y el grupo con retraso de 25%.

Tabla 24
Análisis de varianza atendiendo al grupo de retraso

Factor	Grupo Retraso	X	Sx	F	Diferencia intergrupos
I1 Amotivación	0%	1.90	.70	7.21**	1 < 2
	25%	2.25	.86		
	50%	2.21	.92		
P1 Amotivación	0%	1.65	.68	5.71**	1 < 2
	25%	1.99	.91		
	50%	1.76	.82		
P2 Motivación Intrínseca	0%	3.98	.80	7.55**	1 > 2
	25%	3.56	.71		
	50%	3.81	.96		
P3 Motivación Logro	0%	4.00	.72	5.24**	1 > 2
	25%	3.69	.72		
	50%	3.90	.88		
P4 Inversión realizada	0%	2.94	.90	4.08*	-
	25%	3.18	1.05		
	50%	3.32	.96		
C1 Fracaso	0%	2.96	.95	3.41*	1 < 3
	25%	3.01	1.04		
	50%	3.38	.83		

* La correlación es significativa a nivel .05 (bilateral)

** La correlación es significativa a nivel .01 (bilateral)

Nota. Factor de Inicio: I1. Factores de Persistencia: P1, P2, P3, P4. Factor de Expectativas de Cambio: C1.

Como conclusión, los resultados de este capítulo apoyan la fiabilidad del cuestionario, en concreto, tanto los niveles de consistencia interna como de estabilidad temporal han sido aceptables. Además, existen evidencias que apoyan la validez de constructo del cuestionario. Finalmente, el instrumento se ha mostrado con capacidad predictiva con respecto a la variable criterio índice de retraso.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era desarrollar y validar un instrumento que nos permitiese observar las cuatro fases de la evolución académica de los estudiantes universitarios, puesto que entendemos que el estudio de la motivación ha carecido de una visión global, entendiéndolo por la misma una forma de análisis en la que no sólo se estudie, por una parte, los motivos de inicio y de continuidad en los estudios y, por otra, las razones del abandono de los mismos, sino que recoja la evolución motivacional que se inicia desde el momento en que la persona decide comenzar una carrera, continuar en ella hasta terminarla o bien cambiar de estudios o, incluso, llegar a abandonarlos.

Revisando el marco teórico destacamos que el estudio de la motivación ha ido evolucionando desde los modelos que explican la conducta mediante la intervención de fuerzas instintivas (Freud 1973; Mc Dougal, 1908) hasta la actualidad, en la que se presta mucha atención a las interacciones entre elementos personales y situacionales (Hetherington, 1983; Blais et al., 1999). Observamos también que aunque, por el momento, no existe una definición que reúna las características para ser universalmente aceptada, sí hay unanimidad al plantear la motivación como un conjunto de procesos que permiten la activación, la dirección y el mantenimiento de la conducta (Jones, 1955). Así, en el contexto académico, la motivación designa el grado de participación y perseverancia de los alumnos en las tareas académicas.

Pero, también hay que señalar que la motivación es extremadamente compleja y no puede ser reducida a un solo proceso unitario, sino que representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, como son el cognitivo, el emocional y el actitudinal, por lo cual mantiene amplias relaciones con otros conceptos también comprometidos con la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta. Entre ellos se encontrarían el autoconcepto (Reynolds, 1988; Vallerand et al, 1993; Cokley, 2000), la autoeficacia (Bandura, 1977), la autoestima (Burns,

1990; Gecas, 1982), la atribución (Heider, 1958; Weiner, 1979, 1986), la tendencia a la acción (Atkinson y Birch, 1970; Kuhl, 1985, 1986), el logro (McClelland, 1965; Atkinson, 1978) y la ansiedad (Pintrich, 1989).

En lo que respecta a la medida de la motivación, también hay que señalar que la evolución de los instrumentos utilizados ha seguido la trayectoria de las corrientes teóricas del momento, siendo diseñados para medir aquellos constructos motivacionales objetos del estudio. A pesar de ello, no se ha encontrado una medida que corresponda con la propia definición de la motivación como proceso que implica la iniciación, la persistencia, el cambio y el abandono de la conducta por lo que, junto con las diversas orientaciones teóricas, creímos necesario desarrollar un instrumento que recogiese información acerca de las motivaciones de inicio, persistencia, de cambio y abandono dentro del contexto universitario, intentando, en la medida de lo posible, que cubriese un amplio espectro motivacional.

En consecuencia y, a la vista de la gran diversidad de orientaciones teóricas formuladas acerca de los procesos motivacionales, nuestro primer objetivo fue elaborar una lista de los motivos que inducen a nuestros estudiantes a iniciarse en una carrera determinada, permanecer en ella, cambiar de estudios o abandonarlos. Esto se tradujo en la necesidad de elaborar una lista de razones que nos permitiese obtener los ítems para configurar el cuestionario.

Tras el primer filtrado, el instrumento quedó configurado por 6 factores en la escala de Inicio, 9 en la escala de Permanencia, 6 factores en la escala de Expectativas de Cambio y 8 en la de Expectativas de Abandono.

El procedimiento inductivo seguido en la recogida de las razones por las que los alumnos se inician, persisten, cambian y abandonan ha permitido que los ítems de

la escala denominada CIPCA aborden aspectos relevantes para la mayoría de las teorías motivacionales consideradas en el marco teórico. De modo que encontramos algunos ítems que tendrían relación con la teoría del autoconcepto y autoeficacia (p.e. Poseer aptitudes, Confianza en sus posibilidades); con la de perspectivas de meta (Conseguir prestigio, Mejorar la formación cultural); con la teoría de motivación de logro (Lograr objetivos, Obtener los resultados esperados); y con la teoría de la autodeterminación: motivación intrínseca (Curiosidad, Sentirse atraído por la carrera); motivación extrínseca (p.e. Por dinero); amotivación (No saber qué otra cosa hacer). Esto puede explicarse al haber obtenido los ítems directamente de la población diana y seguir un proceso inductivo. Estos resultados están en consonancia con la idea de la motivación como un proceso de procesos, es decir, como un proceso complejo interrelacionado con otros que ayudarían, en conjunto, al análisis de la realidad y a la toma de decisiones.

Posteriormente se llevó a cabo la depuración y validación del instrumento empleando dos fases en el tratamiento de los datos. En primer lugar, con el fin de estimar el número de factores y el porcentaje de varianza explicado, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales y rotación Varimax de cada una de las escalas. En la escala de Inicio los resultados indicaron una estructura de cinco factores; la escala de Persistencia quedó estructurada en seis factores; la escala de Expectativas de Cambio, quedó configurada en cinco factores y, por último, la escala de Expectativas de Abandono se configuró en siete factores.

En la segunda fase se realizó el análisis factorial confirmatorio para cada una de las cuatro escalas probando tres modelos, resultando ser el modelo que proponía una relación oblicua entre los factores y una reducción de ítems propuesta por los índices de modificación del programa, el que ofrece mejores índices de ajustes en las cuatro escalas. El CIPCA quedó configurado por: 12 ítems distribuidos en tres

factores correlacionados (Estatus social, Obligación-Amotivación, Motivación intrínseca) en la escala de Inicio; 13 ítems distribuidos en cuatro factores correlacionados (Amotivación, Motivación intrínseca, Motivación de logro e Inversión realizada) para la escala de Persistencia; 11 ítems distribuidos en cuatro factores correlacionados (Estrés, Decepción, Fracaso y Elección equivocada) para la escala de Expectativas de Cambio; y 15 ítems distribuidos en cinco factores correlacionados (Amotivación, Falta de capacidad, Intereses económicos, Desilusión, Incompatibilidad) para la escala de Expectativas de Abandono. (Anexo 4).

Consideramos importante señalar que los ítems que conforman el cuestionario CIPCA se relacionan con las distintas teorías abordadas, tanto en los factores de Inicio, como de Persistencia, de Expectativas de Cambio y de Expectativas de Abandono. En la escala de Inicio, los ítems que forman el factor 1 (Estatus social) comprenderían aspectos reflejados en la teoría de Metas, tal como señalan Phalet et al (2004). En el factor 2 (Obligación), Mayor y Tortosa (1990) hacen referencia al ítem “Imposición familiar” como parte de la Motivación de Logro y los ítems “Obligación social” e “Influencia social” formarían de la teoría de la Acción, como metas de refuerzo social (Hayamizu y Weiner, 1991). En cuanto al factor 3 (Motivación Intrínseca), los ítems “Sentirse atraído por determinados estudios” y sentir “Curiosidad”, son señalados por Gottfried (1985) como parte de la Motivación intrínseca. Asimismo, “Poseer aptitudes para el estudio”, e “Identificación con los contenidos de la carrera”, son motivos claramente intrínsecos desarrollados por Csikszentmihalyi (1975).

En la escala de Persistencia también podemos relacionar los factores que la componen con los modelos teóricos estudiados. Así, con respecto a la teoría de la Autodeterminación, encontramos factores de motivación intrínseca, extrínseca y amotivacionales. En el factor 2 podemos señalar como componentes de la

motivación intrínseca los siguientes ítems: “Se corresponde con sus intereses”, “Haber acertado en la elección” (Vallerand y Bissonnette, 1992) y “Encontrar apasionante lo que hace” (Gottfried, 1985). Los ítems del factor 4: “El esfuerzo mental realizado”, “El tiempo empleado” y “La inversión económica realizada”, son componentes de la motivación extrínseca, pero como señalan Deci y Ryan (2000), el estudiante actúa en los tres casos por voluntad propia, por razones personales más que por presiones externas, lo que le va a favorecer la permanencia en los estudios. En el factor 3 nos encontramos que los ítems “Ir consiguiendo buenos resultados” y “Se van cumpliendo sus expectativas” se relacionan con la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1977), concretamente con la noción de expectativa de Resultado – Consecuencia de Heckhausen (1967). El ítem “Confianza en sus posibilidades” está recogido en las teorías expuestas por Csikszentmihalyi (1975).

Una vez configurada la versión piloto del instrumento se llevó a cabo un análisis de las propiedades psicométricas del mismo, tarea que se realizó en el siguiente estudio. Para ello se establecieron tres objetivos. El primero consistió en hallar la fiabilidad del cuestionario mediante un análisis de consistencia interna y de la estabilidad temporal del mismo. En segundo lugar se halló la validez de constructo mediante, primeramente, una correlación entre los factores del cuestionario y, posteriormente, una correlación entre los factores con el autoconcepto académico y con la ansiedad. Finalmente se analizó la validez predictiva del cuestionario utilizando como criterio el índice de retraso de los estudiantes.

Los índices de consistencia interna hallados para toda la muestra se sitúan entre .61 y .88, que podemos considerar aceptables, así como los resultados obtenidos mediante el procedimiento del test-retest para analizar la estabilidad temporal. Tanto los unos como los otros guardan relación con los resultados de los

cuestionarios de motivación académica estudiados y citados en el capítulo segundo, (p. e., el MAPE).

En cuanto a la validez de constructo, se halló primeramente la correlación entre los factores de las cuatro subescalas del cuestionario, cumpliéndose lo hipotetizado, es decir, la existencia de correlaciones positivas entre aquellos factores de las distintas escalas que se refieren al mismo tipo de motivación y siendo negativas las que implican procesos motivacionales opuestos. Esto podría explicarse dado que, los factores del CIPCA podrían describir un continuo motivacional relacionado con el propuesto por la Teoría de la Autodeterminación, lo que implica que las motivaciones situadas en un extremo del continuo relacionen positivamente entre ellas y lo hagan de forma negativa con las situadas en el otro extremo. Podemos destacar, a este respecto, varias conclusiones. En primer lugar, es destacable que aquellos estudiantes que se inician en los estudios con motivaciones netamente extrínsecas, con el fin de conseguir metas sociales como estatus, dinero, prestigio, serán persistentes en su objetivo por la inversión realizada, tanto de tiempo, como mental y económica, pero presentan un perfil de amotivados y por tanto correlacionan negativamente con la motivación intrínseca (Pintrich y García, 1991).

En segundo lugar, los estudiantes que comienzan la carrera por factores tales como imposición familiar o influencia social, y, por tanto de forma amotivada, seguirán estándolo y persistirán por la inversión realizada, pero posiblemente su estilo de aprendizaje sea superficial, tal como señala Hunt (1965) y corren el riesgo de abandonar los estudios. Por el contrario, aquellos que se inician motivados intrínsecamente continuarán estándolo e incluso se realza la motivación (Deci y Ryan, 1985; Vallerand, 1997), persistiendo en su consecución y alcance de metas.

En tercer lugar, del análisis de las correlaciones encontradas entre los factores de Inicio y de Expectativas de Cambio, podemos establecer que cuando un estudiante se inicia en la carrera por conseguir un estatus, es probable que se sienta estresado y decepcionado y piense que se ha equivocado en la elección, lo que puede llevarle a cambiar de estudios, y, principalmente, tal como señalan diversos estudios (Weiner, 1980b; Mayor y Tortosa, 1990), si ocurre un fracaso y piensa que no poseen las aptitudes necesarias, disminuyen sus expectativas y se plantea el cambio de carrera. Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo por Bandura y Schunk (1981) apoyan la postura de que aquellos que se inician motivados intrínsecamente sólo se plantearían el cambio si se sintieran decepcionados con el contenido de los estudios por no haber tenido la información adecuada o haber realizado una elección equivocada, tal como se demuestra en nuestro estudio.

Una cuarta conclusión, referida a las correlaciones entre los factores de Inicio y Expectativas de Abandono, es que los estudiantes que inician sus estudios en un estado de amotivación mostrarán aspectos relacionados tales como falta de confianza en sus posibilidades, pensar que el estudio les supone mucho sacrificio y la estrategia utilizada les lleva mucho tiempo, falta de valoración de la tarea que les lleva al aburrimiento, y por tanto, ante esta situación, los estudiantes se sienten desilusionados y llegan a abandonar los estudios. De igual modo ocurriría con aquellos estudiantes que se iniciasen por motivos extrínsecos, tal y como podemos observar en las correlaciones entre el estatus de Inicio y los factores de Expectativas de Abandono (Ryan y Deci, 2000a, 2000b; Deci y Ryan, 2002; Vallerand, 1997; Ryan, 2000; y Ryan, Connel y Grolnick, 1992).

Es importante señalar que los estudiantes motivados intrínsecamente tienen más éxito en el ámbito educativo, tal como señala Reeve (2002) al revisar numerosas investigaciones que habían descrito la relación entre motivación intrínseca y

rendimiento académico y, por tanto, sólo abandonarían la carrera si se sintieran realmente desilusionados con el plan de estudios.

En quinto lugar, de las correlaciones entre los factores de la subescala de Persistencia y los de Expectativas de Cambio, podemos concluir que la motivación intrínseca y la motivación de logro solamente llevarían al estudiante a cambiar de carrera si se sintiesen decepcionados por el plan de estudio, por no haber sido bien orientado o por haber hecho una elección equivocada. Es importante señalar que tal como plantea Boggiano et al. (1992), los estudiantes amotivados o extrínsecamente motivados que persisten en la carrera como en el caso de la inversión realizada, muestran altos niveles de depresión, menor percepción de autovalía y más intensas sensaciones de inseguridad, ansiedad, estrés, incompetencia y fracaso, lo que les llevaría a plantearse un cambio de estudios. De aquí que la identificación de los motivos sea muy relevante en el contexto actual en nuestra universidad en la que la cuestión del abandono es un asunto de especial relevancia (Albert, y Toharia, 2000; Corominas, 2001; Escandell, Marrero, y Castro, 2002; López Rupérez, 2005).

La sexta conclusión, a partir de la correlación entre las escalas de Persistencia y Expectativas de Abandono, indica que los estudiantes que persisten en la carrera motivados extrínsecamente por la inversión realizada tanto de esfuerzo mental como por el tiempo empleado o por la inversión económica, son individuos altamente amotivados, con bajo sentimiento de eficacia, descontentos con los estudios y con altas expectativas de abandono. Estos datos coinciden con un estudio realizado por Chemers, Hu y García (2001) en el que analizaron las relaciones entre autoeficacia académica y reacciones afectivas en universitarios. Las expectativas de abandono son aún más fuertes en aquellos estudiantes que se mantienen amotivados en los estudios.

Hay que destacar que los estudiantes con motivación intrínseca y motivación de logro en la escala de Persistencia nos permiten hablar de individuos con pocas expectativas de abandono. Y no hay que olvidar que la motivación intrínseca y de logro podrían estar formando parte de un mismo factor que tendría que ver con un mayor funcionamiento autónomo, tal como plantean Deci y Ryan (1985, 1992).

Finalmente, en la última correlación, entre los factores de Expectativas de Cambio y Expectativas de Abandono, destacaríamos de los resultados obtenidos, que todos los factores correlacionan entre sí de forma positiva, excepto el factor de Falta de capacidad de la escala de Expectativas de Abandono con el factor Decepción de la escala de Expectativas de Cambio. De modo que la principal conclusión que podemos extraer es que los factores de ambas escalas correlacionan de forma alta y fuerte, ya que se trata en ambos casos de factores que llevarían a un abandono de la actual situación del estudiante.

En general, las correlaciones entre los factores de las cuatro escalas están en consonancia con lo esperado según el marco teórico, en el que la Motivación Intrínseca sería la motivación más deseable para afrontar el “propósito de estudiar una carrera” para persistir y afrontar con mayor garantía la finalización de la misma. (Deci y Vansteenkisten, 2004).

En el marco teórico habíamos señalado que la motivación presentaba relaciones con otros constructos, tales como el autoconcepto académico y la ansiedad (Reynolds, 1988; Vallerand et al. 1993; Cokley, 2000), por ello, el siguiente paso consistió en hallar la validez de constructo del cuestionario correlacionando los factores de las cuatro escalas con esos dos elementos.

Las correlaciones en la escala de Persistencia, apoyan que nuestros resultados están en la orientación de las teorías expuestas, de manera que podemos afirmar que aquellos estudiantes que presentan motivación intrínseca y de logro tendrán un autoconcepto académico más alto y niveles de ansiedad más bajo, lo que podría influir positivamente en sus resultados académicos (Hidi, 2000).

Hay que destacar que los estudiantes Amotivados en Persistencia presentan niveles negativos en el autoconcepto y altos grados de ansiedad, lo cual puede impedir obtener resultados académicos satisfactorios, tal como señalan Guay Marsh y Boivin (2003).

En la escala de Expectativas de Cambio observamos que el Estrés se relaciona de forma positiva tanto con la Ansiedad Estado como con la Ansiedad Rasgo, lo que podría suponer serias consecuencias para el estudiante tales como pérdida de energía y de interés para continuar los estudios y deteriora la capacidad de aprender nuevas relaciones y de percibir correctamente los acontecimientos del entorno, tal como señala Seligman (1981).

Con respecto a la escala de Expectativas de Abandono, los datos obtenidos nos permiten concluir que aquellos que obtienen puntuaciones elevadas en esta escala, presentan niveles altos de ansiedad estado y rasgo. Esto viene a coincidir con los trabajos de Sieber, O'Neil y Tobías (1977) que han revisado buena parte de la literatura relacionada con la ansiedad, en especial la que posee implicaciones para la enseñanza.

Podemos por tanto señalar que tanto las correlaciones entre los factores como las correlaciones con respecto al Autoconcepto y a la Ansiedad/estado y la

Ansiedad/rasgo dan el apoyo necesario para concluir que el instrumento presenta una validez de constructo adecuada.

Los valores de la fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach) son buenos, tanto para la escala en su totalidad como de forma individual para cada una de las cuatro escalas. Asimismo, la consistencia temporal (test-retest) es aceptable.

Con respecto a la validez predictiva, tanto en el análisis discriminante como en el análisis de varianza, los resultados indican que aquellos estudiantes que no presentan retraso académico, se diferencian del grupo de estudiantes que presentan un 25% de retraso en que, por una parte, se inician con un bajo grado de amotivación y por otra, siendo ésta la diferencia más significativa, persisten en sus estudios intrínsecamente motivados (con factores de motivación intrínseca y motivación de logro).

Otra diferencia encontrada entre ambos grupos es que los estudiantes que no presentan retraso académico persisten en sus estudios percibiendo una menor inversión realizada que aquellos que se encuentran con un 25% de retraso. Además, es necesario destacar que los estudiantes sin retraso, intrínsecamente motivados, no cambiarían de carrera ante el fracaso a diferencia del grupo con 25% de retraso.

En definitiva, el CIPCA presenta parámetros psicométricos satisfactorios tanto de fiabilidad como de validez de constructo y predictiva, por lo que permite su aplicación en estudios futuros dentro del contexto académico.

No obstante, queremos señalar algunas limitaciones del presente trabajo. En primer lugar, esta escala se ha desarrollado con estudiantes de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria por lo que los datos sólo son aplicables a esta población. En

este sentido, es posible que en otros contextos los resultados pudiesen ser diferentes e, incluso, la selección de los ítems pudiese conllevar cambios sustanciales (p.e. en universidades privadas). En segundo lugar, sería necesario probar la validez concurrente del instrumento con otros instrumentos de medida de la motivación académica. Por último, los análisis realizados no agotan las posibilidades predictivas del instrumento que debería probar su eficacia identificando estudiantes con un alto riesgo de abandono.

Como perspectivas futuras, podríamos proponer la realización de estudios longitudinales con el fin de establecer perfiles motivacionales de los estudiantes que abandonan o cambian de carrera, así como de aquellos que persisten. Esto permitiría disponer de una herramienta eficaz para diagnosticar los diferentes tipos de motivación y anticiparnos a las consecuencias del abandono en la universidad modificando estrategias e implementando técnicas de intervención para prevenirlo. Finalmente, sería relevante realizar una versión del instrumento para estudiantes de Educación Secundaria donde el fracaso escolar supone uno de los problemas más significativos de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and formulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Albert, C. y Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31-46.
- Alonso, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios M.A.P.E., E.A.T. y E.C.O. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 45-69.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, J. y Montero, I. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp.183-198). Madrid: Alianza.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive-motivational approach. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 1: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84, 261-271.
- Anastasi, A. (1986). Envolving concepts of test validation. *Annual Review of Psychology*, 37, 1-15.
- Anderman, E. M., Austin, C. C. y Johnson, D. M. (2002). The development goal orientation. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement and motivation* (pp. 197-220). New York: Academic Press.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychology Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. New York: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1964). *Introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.

- Atkinson, J. W. (1978). *Theory of achievement motivation*. New York: John Wiley.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: John Wiley.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (1978). *Introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23 (3), 189-202.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of personality change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis. En Flavell y Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercises of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: DDB.
- Bandura, A. (2003). Social Cognitive Theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-291.
- Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

- Barberá, E. y Mateos, P. (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 23-36.
- Barberá, E. y Molero, C. (1996). Motivación social. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 163-192). Madrid: Síntesis.
- Barbero, M. I. (1993). *Psicometría II: método de elaboración de escalas*. Madrid: UNED.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Gagnon, A., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles*, 22, 199-212.
- Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellam, T., Thompson, E., Simons, J. y Katz, P. (1992). Helplessness deficits in students: The role of motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 271-296.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bong, M. y Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychology*, 34 (3), 139-153.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Longs (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bueno, J. A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 227-255). Barcelona: Marcombo.

- Bueno, J. A. (1998). La motivación educativa. En E. González (Ed.), *Menores en desamparo y conflicto social. Estrategias de intervención* (pp. 243-270). Madrid: CCS.
- Burns, R. B. (1990). *Autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Buttler, R. (1988). Enhancing and understanding intrinsic motivation. *British Journal of Education Psychologist*, 58, 1-14.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*. Washington: American Psychological Science.
- Cabanach, R. G. (1994). *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin D. A.* A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Cabanach, R. G. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11 (2), 313-323.
- Carmines, E. y McIver, J. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Análisis of covariance structures. En G. Bohrnstedt y E. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65-115). Beverly Hills, CA: Sage.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. New York: World Book.
- Chemers, M. M., Hu, L. y García, B. F. (2001). Academic self-efficacy cognitions and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.

- Cokley, K. O. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports, 86*, 560-564.
- Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). A developmental theory of motivation in classroom. *Teacher Education Quarterly, 11*, 64-77.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa, 19* (1), 127-151.
- Cronbach, J. L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16* (3), 297-334.
- Cronbach, J. L. y Meelh, P. E. (1955). Construct validity in psychological test. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darwin, CH. (1853). *El origen de las especies*. Madrid: Edaf.
- Davis, R. V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 481-489.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation. The international effective determinants of behaviors*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E. L., Eghari, E., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality, 62*, 119-142.
- Deci, E, L., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching. Opportunities and obstacles. En J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. London: Johns Hopkins UP.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1992). Motivation and education: The self-determination perspective. *Education Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Humans needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquire*, 11 (4) 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheiman, L. y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self-Determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E. L. y Vansteenkisten, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Doyle, K. O. y Moen, R. F. (1978). Toward definitions of a domain academic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 70, 231-236.

- Dunlap, K. (1919). Are there any instincts? *Journal of Abnormal Psychology*, 14, 307- 311.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwistle, N. J. (1968). Motivational factors in students approaches to learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-49). New York: Plenum Press.
- Escandell, O. (1998). *Causas de abandono en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Escandell, O., Marrero, G. y Castro, J. J. (2002). El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la U.L.P.G.C. *Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, 1, (8-9), 305-338.
- Feather, N. T. (1959). Subjective probability and decision under uncertainty. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Feather, N. T. (1982). *Expectations and actions. Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-valence framework. *Journal Education Psychology*, 89, 381-391.
- Fechner, G. T. (1860). *Elements of psychology*. New York: Holt, Rinenhart and Winston.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 5, 327-346.
- Freud, S. (1973a). *Obras completas, vol. I*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973b). *Obras completas, vol. II*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Gámez, E. y Marrero, H. (2000). Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, 5-16.
- García, F., y Musitu, G. (2001). AF5. *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Shunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: LEA.
- Garrido, I. (1990). Motivación, emoción y acción educativa. En L. Mayor y F. Tortosa (Eds.), *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (pp. 283-343). Bilbao: DDB.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J. y Pelletier, L. G. (1999). *The Global Motivation Scale*. Montréal: Université du Québec.
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24 (3), 175-213.
- Guay, F., Marsh, H. W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.

- Guthrie, E. R. (1953). *The psychology of learning*. New York: Harper and Row.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10, 252-282.
- Harter, S. (1980). *A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change*. Paper presented at Minnesota Symposium on Child Psychology, Minnesota.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self-determination. Developmental perspective*. London: The Guilford Press.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yoshiyazaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 3, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academy Press.
- Heckhausen, H. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der wille in den humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.
- Hetherington, E. M. (1983). Socialization, personality, and social development. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 213-267). New York: John Wiley.
- Hewstone, M. (1992). *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós.

- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspectiva: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). San Diego, CA: Academic Press.
- Horney, K. (1959). *Nuestros conflictos internos*. Buenos Aires: Psique.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criterial for fit indexes in covariance structure analysis: Convencional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*. New York: Appleton Century Crofts.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system*. New York: Yale University Press.
- Hunt, J. M. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. En D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp.189-282). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1985). Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. II: The Classroom Milieu* (pp. 249-286). New York: Academic Press.
- Jones, M. R. (1955). Introduction. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 7-10). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor análisis. *Psychometrika*, 34, 183-202.
- Jöreskog, K. G. y Sörborm, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Jung, C. G. (1976). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.

- Kalish, R. (1983). *La vejez: perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.
- Kazdin, A. E. (1979). Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 725-733.
- Kelley, H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist, 28*, 107-128.
- Kelley, H. y Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review Psychology, 31*, 457-501.
- Kelley, H. y Thibaut, J. (1969). Group problem solving. En G. Lyndsey y E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 10-101). New York: Addison-Wesley.
- Kimble, G. A. (1975). *Hilgard y marquis: condicionamiento y aprendizaje*. México: Trillas.
- Kruglanski, A. W. (1996). Goals as knowledge structure. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 338-359). New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediator of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y A. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision-making, dynamic change, and action control. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 404-434). New York: Guilford Press.
- Lent, R. W., López, F. G., Brown, S. D. y Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 292-308.

- Lepper, M. R. y Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego, CA: Academic Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 172-212.
- López Rupérez, F. (2005). *Los problemas del abandono del sistema reglado. Benchmarks europeos y políticas sociales*. Comunidad autónoma de Madrid.
- Maddi, S. R. (1961). Affective tone during environmental regularity and change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 338-345.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1996). Validación de una escala de motivación basada en la teoría atribucional de Weiner. *Psicothema*, 10 (2), 333-351.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H. W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: John Wiley.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mayor, L. y Barberá, E. (1987). Motivación cognitiva: teorías basadas en expectativas y valencias. *Psicologemas*, 1, 51-86.
- Mayor, L. y Tortosa, F. (1990). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: DDB.

- McClelland, D. A. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- McClelland, D. A. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. A. (1977). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en el desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama.
- McClelland, D. A. (1979). *Increasing achievement motivation*. Boston: McBer.
- McClelland, D. A. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McClelland, D. A., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crafts.
- McDougall, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- McDougall, W. (1932). *The energies of men*. London: Methuen.
- McFarlin, D. B. y Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 13-103). New York: American Council Education & MacMillan.
- Morales, P. (1988). Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos: el meta-análisis o síntesis integradora. *Revista de Educación*, 300, 191-221.
- Morales, P. (1993). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tartalo.
- Mowrer, O. H. (1947). On the dual nature of learning: A interpretation of "condition and problem solving". *Harvard Educational Review*, 17, 102-150.
- Mowrer, O. H. (1950). *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.
- Muñiz, J. (1994). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Murray, H. A. (1964). *Exploración de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Nathan, R. y Mauco, G. (1976). *TAT Escolar (Test de Apercepción Temática Escolar)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Nutting, J. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción, 53-72.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Palafox, S y Vila, J. (1990). *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra.
- Paris, S. G., Olson, G. M. y Stevenson, H. M. (1983). *Learning and motivation in the classroom*. New York: Erlbaum.
- Pavlov, I. (1972). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Barcelona: Península.
- Pelechado, V. (1975). *Cuestionario de Motivación y Ansiedad de Ejecución (MAE)*. Madrid: Freser Española.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. y Green-Demer, I. (1998). *Why do people fail to adopt enviromental behaviors? Towards a taxonomy of enviromental amotivation*. Unpublished manuscript, University of Ottawa.
- Phalet, K., Andriessen, I. y Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classroom. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 59-89.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college and classroom. En M. I. Maher y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, Vol. 7 (pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y Mckeachie, W. J. (1993). Revality and Predictive Validity of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Prat, R. y Doval, E. (2003). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 43-89). Madrid: Prentice Hall.
- Reinhard, L. W. y Bruce, R. H. (1998). Self-Regulated Learning Inventory in Education Majors (SRLI). *The Journal of General Education*, 47, 62-78.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 183-203). Rochester: The University of Rochester Press.

- Reynolds, D. (1988). British school improvement research: The contribution of qualitative studies. *International Journal of Qualities Studies in Education, Vol. I* (2), 143-154.
- Robbins, S. P. (1987). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Roces, C., González, M. C. y Tourón, J. (1997). Expectativas de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Revista de Psicología de la Educación, 22*, 99-123.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., y González Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema, 13* (4), 546-550.
- Rogers, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. R. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph, 80*, 1-28
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for age in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. y Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective* (pp. 167-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-69.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., Koestner, R. y Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behaviors is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Sansone, C. y Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press.
- Seligman, M. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Senécal, C. y Vallerand, R. J. (1999). Construction et validation de l'Échelle de motivation envers les activités familiales (ÉMAF). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49, 261-274.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Sieber, J. E., O'Neil, H. F. y Tobías, S. (1977). *Anxiety, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skinner, B. F. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1975). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park: LEA
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Stipeck, D. J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliff, N. J.: Prentice Hall.
- Sullivan, H. S. (1964). *La teoría interpersonal de la psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Sweney, A. B., Cattell, R. B. y Krugg, E. (1991). *Test de Motivaciones en Adolescentes. (SMAT)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: McMillan.

- Thorndike, E. L. (1978). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, *34*, 273-286.
- Thurstone, L. L. (1929). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, *33*, 529-554.
- Tolman, E. C. (1977). *Principios de conducta intencional*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Touron, J. (1989). *Métodos de estudio en la Universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Valle, A., Cabanach, R., Cuevas, L. y Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, *15* (1), 125-146.
- Vallerand, R. J. (1991). *A motivational analysis of high school dropout*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal. Montreal.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 29 (pp. 271-360). Toronto: Academic Press.
- 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.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, *21*, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale : A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003-1017.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivación Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vander, A. J., Sherman, J. H. y Luciano, D. S. (1975). *Human physiology: The mechanisms of body function*. New York: McGraw-Hill.
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. En C. P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children* (pp. 46-101). New York: Rousell Sage.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980a). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1980b). A cognitive attribution-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1983). Speculations regarding the role of affect in achivement-change guided by attributinal principles. En J. Levine y M. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 57-73). New Jersey: LEA.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A y Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Winter, D. G. (1982). *The power motive*. New York: Free Press.

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structure interview for assering student use of Self-Regulated Learning Strategies (SRLS). *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Realiting grade, sex and giftedeness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

ANEXOS

ANEXO 1

ÁREA:..... TITULACIÓN:..... CURSO:.....

EDAD: SEXO:AÑO DE ACCESO:.....

¿HA CAMBIADO DE CARRERA?:.....

1.- ¿Por qué cree Ud. que una persona se inicia en una carrera universitaria?

–

–

–

2.- ¿Por qué cree Ud. que una persona que inicia una carrera continúa en ella?

–

–

–

3.- ¿Por qué cree Ud. que una persona que inicia una carrera cambia a otra?

–

–

–

4.- ¿Por qué cree Ud. que una persona que inicia una carrera puede abandonarla?

–

–

–

ANEXO 2

ESCALA INICIO

Titulación:.....Curso:.....Edad:.....Género:.....Permanencia:.....
 ¿Ha cambiado de Carrera?.....Titulaciones que posee:
 ¿Trabaja?..... Forma de ingreso: B.U.P:.....,
 F.P:....., +25 Años:....., Otras:.....

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona puede **iniciarse** en los estudios universitarios y a las que usted debe responder basándose en su experiencia personal. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación, teniendo en cuenta que no existen respuestas buenas o malas.

- 1 : Total Desacuerdo**
2 : Poco de Acuerdo
3 : De Acuerdo
4 : Muy de Acuerdo
5 : Totalmente de Acuerdo

1	Conseguir una buena posición social	1	2	3	4	5
2	Mejorar su formación cultural	1	2	3	4	5
3	Obtener mayores posibilidades laborales	1	2	3	4	5
4	Imposición de la familia	1	2	3	4	5
5	Continuar la tradición familiar	1	2	3	4	5
6	Conseguir prestigio	1	2	3	4	5
7	Por dinero (mayor cualificación = mayor retribución)	1	2	3	4	5
8	Desarrollo personal	1	2	3	4	5
9	Por retrasar el tener que trabajar	1	2	3	4	5
10	Sentirse atraído por determinados estudios	1	2	3	4	5
11	Ampliar el campo de relaciones	1	2	3	4	5
12	Obligación social	1	2	3	4	5
13	Curiosidad	1	2	3	4	5
14	Por el hecho de obtener un título superior	1	2	3	4	5
15	Influencia social	1	2	3	4	5
16	Identificación con los contenidos de la carrera	1	2	3	4	5
17	Salir del ambiente familiar	1	2	3	4	5
18	Poseer aptitudes para los estudios	1	2	3	4	5
19	No saber qué otra cosa hacer	1	2	3	4	5
20	Conseguir un status profesional alto	1	2	3	4	5
21	Orientación de sus profesores	1	2	3	4	5

ESCALA PERSISTENCIA

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona **persiste** en la carrera elegida y a las que usted debe responder basándose en su experiencia personal. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación. Recuerde que no hay respuestas buenas o malas:

- 1 : Total Desacuerdo**
- 2 : Poco de Acuerdo**
- 3 : De Acuerdo**
- 4 : Muy de Acuerdo**
- 5 : Totalmente de Acuerdo**

- 1 Cumplir los objetivos marcados
- 2 Responsabilidad
- 3 Por el esfuerzo mental realizado hasta el momento
- 4 Confianza en sus posibilidades
- 5 Para conseguir el éxito esperado
- 6 Se van cumpliendo sus expectativas
- 7 Ir consiguiendo buenos resultados
- 8 Encontrarse satisfecho con lo que hace
- 9 Encontrar apoyo en la familia
- 10 No saber qué otra cosa hacer
- 11 Para conseguir el trabajo deseado
- 12 Haber acertado en la elección
- 13 Conseguir estabilidad en el trabajo
- 14 Recibir ayuda de los compañeros
- 15 Por la inversión económica realizada
- 16 Por el tiempo que lleva empleado
- 17 Encuentra apasionante lo que hace
- 18 Sentirse a gusto en el ambiente universitario
- 19 Retrasar la incorporación al mundo laboral
- 20 Vocación
- 21 Presiones sociales
- 22 Obligación familiar
- 23 No encontrar una opción adecuada para cambiar
- 24 Obtener el título
- 25 Tener las aptitudes necesarias para esos estudios
- 26 Encontrar que tiene más salidas profesionales
- 27 Continuar con la empresa familiar
- 28 Se corresponde con sus intereses
- 29 Por sentido del deber
- 30 Por no decepcionar a la familia

ESCALA EXPECTATIVAS DE CAMBIO

Una persona puede **cambiar** de carrera universitaria por varias razones.

¿QUÉ RAZONES LE LLEVARÍAN A USTED A CAMBIAR DE CARRERA? De las que se exponen a continuación y teniendo en cuenta que no existen respuestas buenas ni malas, exprese su opinión rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación:

- 1 : Total Desacuerdo**
- 2 : Poco de Acuerdo**
- 3 : De Acuerdo**
- 4 : Muy de Acuerdo**
- 5 : Totalmente de Acuerdo**

- 1 Pérdida de interés por el tipo de estudio
- 2 Descontento con el contenido de los estudios
- 3 Fracaso académico
- 4 Haber realizado una elección equivocada
- 5 Por considerar que es una carrera muy larga
- 6 No poseer las aptitudes necesarias y resultarle muy difícil
- 7 Encontrar un ambiente demasiado competitivo
- 8 Mala relación con ciertos profesores
- 9 No tener claro lo que quiere
- 10 Falta de madurez
- 11 Aconsejado por amigos o profesores
- 12 No haber tenido la información adecuada
- 13 No haber sido bien orientado
- 14 Estar más cerca de la familia
- 15 Nivel alto de exigencia
- 16 No cumple con sus expectativas
- 17 Encontrar más salidas profesionales en otra carrera
- 18 No haber tenido la nota requerida
- 19 Falta de recursos económicos
- 20 Exceso de contenidos teóricos
- 21 No soportar la presión y la competitividad
- 22 Falta de confianza en sus posibilidades

ESCALA DE EXPECTATIVAS DE ABANDONO

Una persona puede **abandonar** los estudios universitarios por varias razones.

¿QUÉ RAZONES LE LLEVARÍAN A USTED A ABANDONARLOS? De las expuestas a continuación exprese su opinión rodeando con un círculo el número apropiado, recordando que no existen respuestas buenas o malas y según las siguientes claves de puntuación:

- 1 : Total Desacuerdo**
- 2 : Poco de Acuerdo**
- 3 : De Acuerdo**
- 4 : Muy de Acuerdo**
- 5 : Totalmente de Acuerdo**

- 1 Necesidades económicas
- 2 Descontento con la formación de los profesores
- 3 Falta de vocación
- 4 Demasiados suspensos
- 5 Mala relación con los profesores
- 6 No poder hacer la carrera deseada
- 7 Incompatibilidad con el trabajo
- 8 Falta de apoyo por parte de la familia
- 9 Empobrecimiento de las relaciones sociales
- 10 No conseguir buenos resultados
- 11 Le lleva demasiado tiempo el estudio
- 12 Le supone mucho sacrificio
- 13 Aburrimiento
- 14 Falta de hábito de estudio
- 15 Preferir incorporarse al mundo laboral
- 16 Falta de voluntad
- 17 Pérdida de interés
- 18 No estar de acuerdo con los planes de estudio
- 19 No sentirse seducido por las salidas profesionales
- 20 Irresponsabilidad
- 21 Incapacidad intelectual ante el nivel exigido
- 22 Deseos de comenzar a ganar dinero
- 23 Mal ambiente entre compañeros
- 24 Deseos de independizarse de la familia
- 25 Falsas expectativas
- 26 Problemas de salud
- 27 Falta de confianza en sus capacidades
- 28 Descontento con el plan de estudio

ANEXO 3

ESCALA INICIO

TITULACIÓN:..... CURSO:..... EDAD:.....
 GÉNERO:.....PERMANENCIA:.....¿HA CAMBIADO DE CARRERA?.....
 TITULACIONES QUE POSEE:..... ¿TRABAJA?.....
 FORMA DE INGRESO: B.U.P:....., F.P:....., +25 años:....., OTRAS:.....

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona puede **iniciarse** en los estudios universitarios y a las que usted debe responder basándose en su experiencia personal. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación, teniendo en cuenta que no existen respuestas buenas o malas.

- 1 : Total Desacuerdo**
2 : Poco de Acuerdo
3 : De Acuerdo
4 : Muy de Acuerdo
5 : Totalmente de Acuerdo

1 - Conseguir una buena posición social	1	2	3	4	5
2 - Imposición familiar	1	2	3	4	5
3 - Sentirse atraído por determinados estudios	1	2	3	4	5
4 - Conseguir prestigio	1	2	3	4	5
5 - Obligación social	1	2	3	4	5
6 – Identificarse con los contenidos de la carrera	1	2	3	4	5
7 - Por dinero	1	2	3	4	5
8 - Influencia social	1	2	3	4	5
9 - Poseer aptitudes para el estudio	1	2	3	4	5
10- Conseguir un estatus profesional alto	1	2	3	4	5
11- No saber qué otra cosa hacer	1	2	3	4	5
12- Curiosidad	1	2	3	4	5

ESCALA PERSISTENCIA

A continuación se presentan una serie de afirmaciones por las que una persona **persiste** en la carrera elegida y a las que usted debe responder basándose en su experiencia personal. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación. Recuerde que no hay respuestas buenas o malas:

- 1 : Total Desacuerdo**
- 2 : Poco de Acuerdo**
- 3 : De Acuerdo**
- 4 : Muy de Acuerdo**
- 5 : Totalmente de Acuerdo**

1 - Ir consiguiendo buenos resultados	1	2	3	4	5
2 - Por el esfuerzo mental realizado hasta el momento	1	2	3	4	5
3 - No encontrar una opción adecuada para cambiar	1	2	3	4	5
4 - Se corresponde con sus intereses	1	2	3	4	5
5 - Se van cumpliendo sus expectativas	1	2	3	4	5
6 - Por el tiempo que lleva empleado	1	2	3	4	5
7 - No saber qué otra cosa hacer	1	2	3	4	5
8 - Encuentra apasionante lo que hace	1	2	3	4	5
9 - Confianza en sus posibilidades	1	2	3	4	5
10- Por la inversión económica realizada	1	2	3	4	5
11- Continuar con la empresa familiar	1	2	3	4	5
12- Haber acertado en la elección	1	2	3	4	5
13- Presiones sociales	1	2	3	4	5

ESCALA EXPECTATIVAS DE CAMBIO

Una persona puede **cambiar** de carrera universitaria por varias razones.

¿QUÉ RAZONES LE LLEVARÍAN A USTED A CAMBIAR DE CARRERA? De las que se exponen a continuación y teniendo en cuenta que no existen respuestas buenas ni malas, exprese su opinión rodeando con un círculo el número apropiado según las siguientes claves de puntuación:

- 1 : Total Desacuerdo**
- 2 : Poco de Acuerdo**
- 3 : De Acuerdo**
- 4 : Muy de Acuerdo**
- 5 : Totalmente de Acuerdo**

1 - No soportar la presión y la competitividad	1	2	3	4	5
2 - Pérdida de interés por el tipo de estudio	1	2	3	4	5
3 - Fracaso académico	1	2	3	4	5
4 - No haber tenido la información adecuada	1	2	3	4	5
5 - Encontrar un ambiente demasiado competitivo	1	2	3	4	5
6 - Descontento con el contenido de los estudios	1	2	3	4	5
7 - Por considerar que es una carrera muy larga	1	2	3	4	5
8 - No haber sido bien orientado	1	2	3	4	5
9 - Falta de confianza en sus posibilidades	1	2	3	4	5
10- Haber realizado una elección equivocada	1	2	3	4	5
11- No poseer las aptitudes necesarias y resultarle muy difícil	1	2	3	4	5

ESCALA EXPECTATIVAS DE ABANDONO

Una persona puede **abandonar** los estudios universitarios por varias razones. ¿QUÉ RAZONES LE LLEVARÍAN A USTED A ABANDONARLOS? De las expuestas a continuación exprese su opinión rodeando con un círculo el número apropiado, recordando que no existen respuestas buenas o malas y según las siguientes claves de puntuación:

- 1 : Total Desacuerdo**
2 : Poco de Acuerdo
3 : De Acuerdo
4 : Muy de Acuerdo
5 : Totalmente de Acuerdo

1 - Le supone mucho sacrificio	1	2	3	4	5
2 - Irresponsabilidad	1	2	3	4	5
3 - Deseos de comenzar a ganar dinero	1	2	3	4	5
4 - Descontento con el plan de estudio	1	2	3	4	5
5 - Incompatibilidad con el trabajo	1	2	3	4	5
6 - Le lleva demasiado tiempo el estudio	1	2	3	4	5
7 - Incapacidad intelectual ante el nivel exigido	1	2	3	4	5
8 - Deseos de independizarse de la familia	1	2	3	4	5
9 - Descontento con la formación de los profesores	1	2	3	4	5
10- Problemas de salud	1	2	3	4	5
11- Aburrimiento	1	2	3	4	5
12- Falta de confianza en sus capacidades	1	2	3	4	5
13- Preferir incorporarse al mundo laboral	1	2	3	4	5
14- No estar de acuerdo con los planes de estudio	1	2	3	4	5
15- Necesidades económicas	1	2	3	4	5

ANEXO 4

FACTORES DE INICIO

FACTOR 1 ESTATUS SOCIAL

1. Conseguir una posición social
4. Conseguir prestigio
7. Por dinero
10. Conseguir un estatus profesional alto

FACTOR 2 OBLIGACIÓN-AMOTIVACIÓN

2. Imposición familiar
5. Obligación social
8. Influencia social
11. No saber qué otra cosa hacer

FACTOR 3 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

3. Sentirse atraído por determinados estudios
6. Identificación con los contenidos de la carrera
9. Poseer aptitudes para el estudio
12. Curiosidad

FACTORES DE PERSISTENCIA

FACTOR 1. AMOTIVACION

- 3. No encontrar una opción adecuada para cambiar
- 7. No saber qué otra cosa hacer
- 11. Continuar con la empresa familiar
- 13. Presiones sociales

FACTOR 2. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

- 4. Se corresponde con sus intereses
- 8. Encuentra apasionante lo que hace
- 12. Haber acertado en la elección

FACTOR 3. MOTIVACIÓN DE LOGRO

- 1. Ir consiguiendo buenos resultados
- 5. Se van cumpliendo sus expectativas
- 9. Confianza en sus posibilidades

FACTOR 4. INVERSIÓN REALIZADA

- 2. Por el esfuerzo mental realizado hasta el momento
- 6. Por el tiempo que lleva empleado
- 10. Por la inversión económica realizada

FACTORES DE EXPECTATIVAS DE CAMBIO

FACTOR 1. ESTRÉS

1. No soportar la presión y la competitividad
5. Encontrar un ambiente demasiado competitivo
9. Falta de confianza en sus posibilidades

FACTOR 2. DECEPCIÓN

2. Pérdida de interés por el tipo de estudio
6. Descontento con el contenido de los estudios
8. No haber sido bien orientado

FACTOR 3. FRACASO

3. Fracaso académico
7. Considerar que es una carrera muy larga
11. No poseer las aptitudes necesarias y resultarle muy difícil

FACTOR 4. EQUIVOCACIÓN EN LA ELECCIÓN

4. No haber tenido la información adecuada
10. Haber realizado una elección equivocada

FACTORES DE EXPECTATIVAS DE ABANDONO

FACTOR 1. AMOTIVACIÓN

- 1. Le supone mucho sacrificio
- 6. Le lleva demasiado tiempo el estudio
- 11. Aburrimiento

FACTOR 2. FALTA DE CAPACIDAD

- 2. Irresponsabilidad
- 7. Incapacidad intelectual ante el nivel exigido
- 12. Falta de confianza en sus capacidades

FACTOR 3. INTERESES ECONÓMICOS

- 3. Deseos de comenzar a ganar dinero
- 8. Deseos de independizarse de la familia
- 13. Preferir incorporarse al mundo laboral

FACTOR 4. DESILUSIÓN

- 4. Descontento con el plan de estudio
- 9. Descontento con la formación de los profesores
- 14. No estar de acuerdo con los planes de estudio

FACTOR 5. INCOMPATIBILIDADES

- 5. Incompatibilidad con el trabajo
- 10. Problemas de salud
- 15. Necesidades económicas

