

Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP -48

Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rioboo, Rosa Santorum Paz y Eduardo
Barca Enríquez.
Universidad de A Coruña

Resumen: Con este trabajo se pretende lograr una primera aproximación a la construcción de una escala de evaluación de los procesos de motivación académica, de estilos atribucionales y metas dirigida al alumnado de educación secundaria y universidad. Se busca conocer cuál es la estructura factorial, la fiabilidad y la validez factorial o de constructo de la Escala CEAP48 con la participación de alumnado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y universidad en el contexto educativo de Galicia. El objetivo en definitiva, está en la construcción de un instrumento de evaluación psicológica que pueda facilitar información sobre variables especialmente relevantes relacionadas con el proceso de motivación académica, las atribuciones causales y las metas académicas y que pueda facilitar la investigación y el asesoramiento psicológico en contextos educativos de niveles de enseñanza secundaria y de educación superior.

Palabras clave: motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales.

Abstract. The purpose of this study is to achieve an initial approach to the construction of an evaluation scale of academic motivational processes, attributional styles and goals, directed to the high school and university students. It aims to determine what is the factorial structure, the reliability and factorial or construct validity of the CEAP48 Scale, with the participation of students from mandatory secondary educational centers and university in Galicia's context. This paper attempts to the development of a psychological evaluation and validation instrument that may yield information on specially relevant variables related to the academic motivational process, the causal attributions and the academic goals, with the purpose of counting with possible resources and with a means for psychoeducational evaluation that might expedite research, school and counseling in secondary and higher education contexts.

Key words: academic motivation, task orientation, attributional styles.

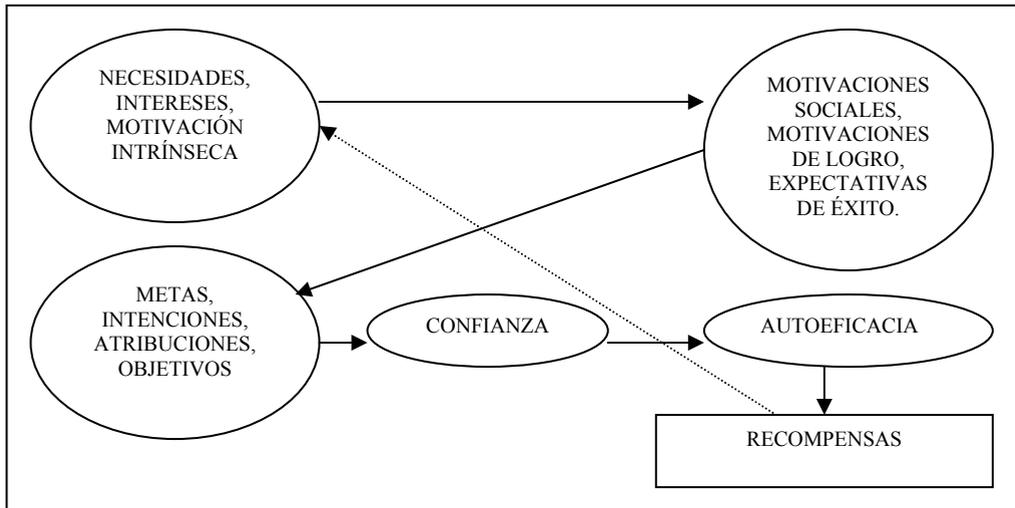
El proceso y secuencia motivacionales

La motivación es uno de los constructos más importantes y al mismo tiempo más complejos de entre los que existen en Psicología en la actualidad. Sabemos que la motivación o, mejor, el conjunto de dimensiones motivacionales, viene a ser el proceso que explica el inicio, dirección,

intensidad y perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto (Beltrán, 1993). Los modelos más recientes consideran a la motivación como un amplio constructo teórico e hipotético con diversas dimensiones, factores o variantes, más bien que una única variable observable y dependiente. Brevemente indicaremos de acuerdo con una serie de autores y a través de recientes investigaciones realizadas en nuestros contextos educativos que existen unos principios relevantes en este tema y que vamos a concretar a continuación.

Previamente pensemos en una situación hipotética de estudio y preparación de un tema importante de la materia de Historia para un alumno al que se le presenta la siguiente situación. Imaginemos a este alumno de educación secundaria que deberá estudiar y hacer las actividades correspondientes sobre el tema de *la revolución francesa*. En el momento de ponerse a estudiar se parte de una consideración previa: este alumno deberá estar interesado para realizar este trabajo (estudiar y hacer las diferentes actividades que se han programado sobre el tema de *la revolución francesa y, en concreto, estudiar los antecedentes históricos, sociales, económicos, así como los hechos acontecen y las consecuencias que se derivan de los mismos*). Es decir, que los orígenes más lejanos de la motivación de este alumno pueden estar en la *necesidad, el interés o en la motivación intrínseca o extrínseca* que dicho alumno puede tener para estudiar o para hacer lo que está previsto por la profesora en el grupo de aula (este alumno, además, puede pensar: “necesito estudiar este tema, quiero hacerlo y estoy interesado en saber qué es la revolución francesa y lo que ocurre en la sociedad francesa en los años de finales del siglo XVIII”). De hacerlo así parecería que tiene interés y que puede llegar a estar motivado para el inicio de la tarea.

De inmediato, después, pueden presentársele unos motivos o intereses que podrían estar relacionados con los compañeros y compañeras de clase y que, de ser así, podríamos llamar *motivos o pretextos de tipo social* (él piensa que: “todos los compañeros estudiarán esto, pero yo quiero que vean cómo domino este tema de Historia, porque es bueno para mí saber este tema para poder conocer la evolución de la sociedad en Francia, en Europa... y, además, me gusta...”). “Aparte, puede ocurrir que me den una buena nota si lo trabajo un poco a fondo y expongo en clase”—piensa para él; lo que es lo mismo: pueden darse unos *motivos de logro y expectativas de éxito* (el alumno piensa que “si domino bien este tema, el profesor me dará buena nota o, al menos, me lo tendrá en cuenta en el futuro y, además, puedo hacerlo bien porque es un tema que me gusta y podré explicarlo bien en clase a mis compañeros si el profesor me solicita que lo haga”).



Cuadro 1. Fases del desarrollo del proceso motivacional (Modificado de Binswanger, 1991)

Estos motivos sociales, de logro y expectativas de éxito pueden mejorar los intereses y la motivación intrínseca o inhibirlos. Es decir: le ayudarán al alumno a avanzar o a estancarse, dependiendo de la fuerza e intensidad que tengan en este momento del proceso y secuencia motivacionales.

A continuación se le pueden presentar a este alumno las *verdaderas intenciones, metas y objetivos* que posee para trabajar ese tema, para estudiarlo y dominarlo. Todo lo que le ha ayudado a llegar hasta aquí, ahora se concreta en *metas* (“quiero llegar a dominar bien este tema, quiero conocer bien lo que ocurrió el año 1789 en París y por qué han sido tan importantes esos hechos, qué trascendencia tienen, qué antecedentes y determinantes han ocasionado los sucesos mencionados..., en definitiva, eso es lo que me preguntarán en el examen o eso será lo que deba yo explicar a mis compañeros en clase en el trabajo de clase que estoy haciendo y eso será lo que deberé aprender”). Este paso es el que genera la *confianza* y la *autoeficacia* (“me veo capaz, lo sé hacer, lo hago, explico bien los pasos de este tema y comprendo correctamente la secuencia --determinantes y antecedentes, hechos y consecuencias de la revolución francesa—“).

Una vez finalizada esta tarea o una vez realizado el examen, al alumno le interesará el resultado que obtiene. Pero el resultado es una nota o calificación que tiene unos significados (mal, regular, bastante bien, bien, muy bien, excelente). Interesa la nota, pero lo que es más importante y definitivo es la *interpretación que ese alumno va a hacer de la nota obtenida a cambio del trabajo realizado*: esta interpretación es la base y fundamento de las llamadas *atribuciones causales*. Esta interpretación (positiva, negativa, a medias o neutral) puede motivarle positivamente, puede desmotivarle o puede dejarle indiferente. Pero, en todo caso, se busca siempre una *recompensa* que puede ser de aprobación interna (“quedo bien conmigo mismo”) de aprobación externa (“recibo algo a cambio: algo material, algún tipo de aprobación de mis compañeros, de mis padres, de mis profesores...”) o no tiene ningún tipo de resonancia: neutral o indiferente. Sea como fuere, estas recompensas inciden de nuevo en el comienzo de la secuencia, en los intereses, motivación intrínseca, necesidades... (Véase la secuencia seguida hasta aquí en el cuadro 1).

- Toda conducta es motivada y la motivación es un concepto fundamental en cualquier teoría psicológica o pedagógica/educativa, de modo que cuando algo falla se responsabiliza a menudo a la motivación (Ball, 1988).
- Pero, de inmediato debemos tener presente, de acuerdo con González-Pienda y Núñez, que no hay un enfoque teórico sólido y contrastado de la motivación que ofrezca una aproximación unificada de modo que no se concibe como un proceso unitario sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas ha logrado explicar e integrar. Especialmente aplicable es este hecho a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González-Pienda y Núñez, 1998).
- Debemos aclarar la definición teórica y los constructos implicados en la motivación ya que se considera que es uno de los retos de la Psicología en este ámbito y en la actualidad. Sin embargo, hay una coincidencia en caracterizar la motivación, tal como apuntamos al inicio de este trabajo, como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993, Good y Brophy, 1983; McCombs, 1998) (Ver cuadros 1 y 2).
- No podemos olvidar el carácter propositivo e intencional de nuestra conducta, por eso la motivación en el ámbito educativo/académico, además de ser compleja, es evidente que aquí están las percepciones y creencias que el alumno tiene sobre sí mismo (autoconcepto y autoestima) y de las tareas que va a realizar, las actitudes, los intereses, las expectativas y las diferentes representaciones mentales (esquemas cognitivos) sobre el tipo de metas y resultados que pretende alcanzar dentro del contexto educativo.
- Todos estos factores reciben también las influencias contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje (p.e.: los contenidos curriculares, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de intervención que hace, sus estilos instruccionales, el tipo de interacción, los procedimientos de evaluación...) (Núñez y González-Pumariega, 1996).
- Vamos acotando poco a poco el campo de estudio si tenemos en cuenta que la incorporación de las teorías cognitivas a la explicación de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto y las atribuciones causales como elementos centrales en la mayor parte de las teorías motivacionales, son los componentes que mejor sintetizan en la actualidad la teoría e investigación motivacional en educación.

Afirmamos, en conclusión que, quizás, uno de los enfoques teóricos y aplicados más importantes de la motivación sea el tema de las metas académicas y las atribuciones causales y que trataremos brevemente a continuación.

Metas académicas y estilos atribucionales

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo

que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).

Es a finales de la década de los años ochenta y comienzos de la década de los años noventa cuando algunos autores relevantes en la investigación sobre las metas académicas y atribuciones causales (Weiner 1986, 1992; Hayamizu y Weiner (1991); Nicholls, 1984; Ames, 1992b, Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; González, Valle, Núñez y González-Pianda, 1996; Wentzel, 1998) proponen que la concreción de objetivos académicos o las *metas* que persiguen los alumnos en sus procesos de estudio y aprendizaje y que determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas, pueden agruparse en diferentes categorías divididas, en líneas generales, en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o resultado y que a su vez se subdividen en diferentes categorías como a continuación tendremos ocasión de comprobar.

En efecto, dentro de la literatura sobre el tema, aunque se destaca la importancia que tienen sobre todo estos dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca (metas de aprendizaje) a una orientación más extrínseca (metas de rendimiento) de acuerdo con González, Tourón y Gaviria (1994), sin embargo, como acabamos de hacer referencia, algunos autores distinguen entre *metas de aprendizaje* y *metas de ejecución o rendimiento* (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988) y otros autores entre *metas centradas en la tarea* y *metas centradas en el "yo"* (Nicholls, 1984), y hay, además, otros autores que suelen distinguir entre *metas de dominio* y *metas de ejecución o rendimiento* (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988). Es evidente que entre estos autores que acabamos de citar existen diferencias a la hora de conceptualizar la tipología de metas, pero podríamos considerar que en general se puede entender que estas dos o tres grandes áreas en las que dividimos los tipos de metas son adecuadas. Pero necesitamos concretar algo más y de ahí que afirmemos que, además, debemos distinguir varios aspectos importantes a la hora de enfocar este tema. Intentando clarificar este campo vamos a aportar nuestra perspectiva teórica recurriendo a cuatro puntos relevantes que exponemos a continuación de acuerdo con el resumen que presentamos a continuación en el cuadro 3.

1) Por una parte, sugerimos que es preciso diferenciar la primera gran área de *metas relacionadas directamente con el aprendizaje*, y en este caso aparece ya la categoría de las *metas relacionadas con las tareas*, considerándose a este tipo de metas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría parece que existen tres tipos: *metas de competencia*, donde se trata incrementar la propia capacidad o habilidad; *metas intrínsecas*, aquí el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad y *metas de control*, con las que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación. Si especificamos y caracterizamos el comportamiento de los sujetos con diferentes estilos de metas y atribuciones causales diremos, de acuerdo con los trabajos de Núñez y González-Pianda (1994) y González-Pianda y Núñez (1998) que si un alumno se encuentra motivado principalmente por aprender, optando por *metas de aprendizaje*, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Estos alumnos y alumnas con metas de aprendizaje están interesados/as en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores.

Si las cosas no le salen bien, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le permitan el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos y alumnas perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (González-Pienda y Núñez, 1998; Valle y González, 1998).

En cuanto a los estilos de aprendizaje sabemos que este alumnado con metas académicas de aprendizaje suele adoptar, a su vez, enfoques de aprendizaje de tipo profundo y en menor medida de logro; en definitiva, enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG). Por otra parte, su rendimiento académico suele ser de tipo medio y alto y sus estilos o patrones atribucionales suelen coincidir con el esfuerzo y la capacidad y, en menor medida, con el azar/suerte (Barca, 1999a; 2000; Rosario y Almeida, 2000).

<p><i>C.S. Dweck (1983, 1984, 1986)</i></p>	<p>I. Metas de aprendizaje El alumnado trata de incrementar su competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominando nuevas habilidades, conocimientos ▪ Perfeccionando la ejecución 	<p>II. Metas de rendimiento El alumnado pretende obtener juicios positivos sobre su competencia e evitar juicios negativos; busca parecer competente</p>
<p><i>J.D. Nicholls (1984)</i></p>	<p>I. Atención orientada a la tarea. El alumno/a</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata de mejorar la competencia ▪ Tiene interés por aprender y comprender ▪ El aprendizaje es un fin en si mismo ▪ La comparación social es irrelevante 	<p>II. Atención orientada al yo. El alumno/a</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se preocupa por el Yo ▪ Defiende su propia capacidad ▪ El aprendizaje no es un fin, sino un medio de demostrar la competencia ▪ La comparación social es importante
<p><i>Hayamizu y Weiner (1991)</i></p>	<p>I. Metas de aprendizaje. El alumnado se implica preferentemente en lograr incrementar su competencia y habilidades</p>	<p>II. Metas de rendimiento. Se distinguen dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo del profesorado o familia ▪ tendencia del alumno/a a aprender y obtener buenas resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios

Cuadro 3. Tipos de Metas, Metas de aprendizaje, Metas de Rendimiento y tendencias motivacionales de acuerdo con la propuesta de varios autores.

En el caso contrario, cuando el alumnado se encuentra principalmente motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico, optando por metas *de rendimiento*, tiende a buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto con el menor esfuerzo posible y no se centra en la búsqueda de estrategias de aprendizaje pertinentes para el aprendizaje significativo de las tareas escolares. El alumnado que adopta este tipo de metas fija

la atención y sus objetivos, más que en intentar comprender el contenido, en el tiempo de que dispone y en las posibles trabas que puede encontrar para lograr lo que busca.

Cuando este alumnado estudia un determinado tema o realiza cualquier problema o tarea, suele pensar de inmediato qué es lo que se les va a preguntar en los exámenes y realizando las tareas de modo básicamente mecánico y reproductivo, o utilizando diversas técnicas que le conducen a un aceptable logro, sin dedicar demasiado tiempo ni esfuerzo y sin preocuparse por el hecho en sí de aprender, saber más o dominar los contenidos. Esto es así porque perciben las tareas académicas como un problema y, en el mejor de los casos, como una oportunidad para conseguir un buen resultado (una buena calificación) que le facilite algún tipo de recompensa. En definitiva, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Si analizamos los patrones y estilos de aprendizaje se observa que este alumnado suele adoptar enfoques de aprendizaje de tipo superficial y en menor medida de logro, en último término suele optar preferentemente por enfoques de orientación superficial (EOR-SP). Por otra parte, su rendimiento académico suele ser bajo o de tipo medio (Barca, 2000b) y sus estilos atribucionales suelen ser, por lo general, de tipo externo (dificultad/facilidad de materias, acción del profesorado y suerte), con dimensiones incontrolables e inestables/estables (Barca, 2000b).

2) Siguiendo con las metas de aprendizaje, en segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración dirigidas al yo*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen aquí dos tipos de metas: *metas de logro*, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad, y *metas de miedo al fracaso*. Estas se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje. Las metas de aprendizaje (Dweck, 1986, 1984), las metas centradas en la tarea (Nicholls, 1984), y las metas de dominio (Ames, 1992b) se distinguen conceptualmente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991, Ames, 1992a) que acabamos de analizar anteriormente y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), tal y como plantea Ames (1992a). En resumen, distinguen estos autores entre las metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia y otras que definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos (Véase cuadro 3).

En este caso y de acuerdo con los trabajos realizados por González-Pienda y Núñez (1998), además de otros investigadores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Bueno, 2004), se ha encontrado que existe otro tipo de alumnado cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás, optando *por metas de autovaloración o centradas en el "yo"*. Estos alumnos abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas de una forma correcta. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo. Por el contrario, si el alumno cree que le será muy difícil realizar correctamente las tareas, por las razones que sean, esto dificulta la búsqueda y puesta en marcha de las estrategias adecuadas y favorece la aparición de tensión e irritabilidad nada más que aparezca un obstáculo. Esto ocurre porque el sujeto anticipa que, en caso de fracaso, quedará de manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima. En este caso, los alumnos y alumnas tienden a utilizar una serie de estrategias que

conducen a la defensa del “yo” (García y Pintrich, 1994; González-Pienda, González-Pumariega y García, 1997) y a la utilización de conductas irregulares, como por ejemplo, “copiar” (Anderman y Maher, 1994). Los enfoques de aprendizaje dominantes para este tipo de alumnado y en estos casos, suelen ser superficiales y los estilos atribucionales son de tipo adaptativo: lo hacen a su baja capacidad, al escaso esfuerzo y/o a la suerte (poca/mala) cuando realizan sus exámenes (Barca, 2000).

3) Por otra parte, nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencias sobre el mismo. Se encuentra, la categoría de *metas relacionadas con la valoración social* y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

4) Por último está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

Debemos recordar que el hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican algunos los autores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Rodríguez, González, Piñero, Valle, Núñez y González-Pienda, 2003), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presente varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad. Lo que a nuestro juicio parece especialmente relevante es el hecho de que, en todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce, a su vez, en el hecho de que, mientras algunos alumnos y alumnas se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca), otros y otras, sin embargo están orientadas hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación externa/extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y, en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas (González-Pienda y Núñez, 2002; Brenlla, 2004; Alonso, 1997; Dweck y Leggett, 1988).

En relación con las *atribuciones causales* debemos afirmar que la construcción de una teoría sobre la motivación de rendimiento o de logro incluye siempre el elemento atribucional-causal en cuanto que es el determinante primario de la conducta. Es decir, la tendencia a lograr el éxito o evitar el fracaso en una situación determinada depende de cuáles sean las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos en circunstancias semejantes (Weiner, 1985; González y Valle, 1998).

Son múltiples y diferentes las causas que se utilizan para explicar distintos resultados, en contextos de logro, aunque suelen ser cuatro las causas a las que se recurre con mayor frecuencia: habilidad (o falta de habilidad), esfuerzo (o falta de esfuerzo), suerte o azar (o falta de suerte) y dificultad de la tarea (o facilidad). Sin embargo no son tanto estas causas las que tienen consecuencias relevantes sobre el proceso motivacional, las expectativas y los afectos, que median la conducta de rendimiento, sino las propiedades o dimensiones en las cuales se pueden clasificar (véase cuadro 4).

De acuerdo con la literatura revisada se constata que las tres dimensiones básicas que aparecen como rasgos principales de la estructura de las causas se definen y categorizan según se señala a continuación:

Lugar de causalidad	Internas (dentro de la persona). <i>Capacidad, Esfuerzo.</i>
	Externas (en el ambiente). <i>Suerte/azar, Dificultad tareas.</i>
Estabilidad	Estables (constantes en el tiempo). <i>Capacidad, Dificultad tareas.</i>
	Inestables (variables en el tiempo). <i>Esfuerzo, Suerte/azar</i>
Controlabilidad	Controlables (sujetas a control volitivo). <i>Esfuerzo</i>
	No controlables (no sujetas a control volitivo). <i>Capacidad, Suerte/azar, Dificultad tareas</i>

Cuadro 4: Dimensiones atribucionales a causas externas e internas, controlables e incontrolables, estables e inestables.

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas en el cuadro anterior se tratan de explicar los resultados de nuestras acciones que no son más que consecuencias comportamentales que llevan siempre implícitas resonancias personales típicas y caracterizadas como de tipo cognitivo, afectivo y motivacional, y con frecuencia van dirigidas a objetivos concretos o, como acabamos de explicar, a metas. Por eso, existe un amplio acuerdo entre los investigadores en considerar que la conducta humana además de ser propositiva e intencional, está guiada por la representación de metas (Núñez y González-Pumariega, 1996).

Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. En todo caso, como afirma Weiner, para mejorar la motivación de logro de los alumnos es importante que aquellos sepan atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

En definitiva, podemos concluir afirmando que los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas *internas estables e incontrolables*, por ejemplo, la capacidad, porque para ellos no existen soluciones. Caen, así, en un estado de apatía, de no saber que hacer, de indefensión. Sería preferible atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal, como por ejemplo la suerte o la dificultad de las tareas. Lo positivo sería pensar que los problemas son solucionables, entrenables, sujetos a cambios, transitorios y modificables. Es por ello que Dweck (1986) sugería ya la existencia de unos estilos atribucionales de tipo adaptativo y desadaptativo, en relación al rendimiento académico. Hoy se sabe que los alumnos con un estilo adaptativo persiguen metas de aprendizaje, es decir, buscan el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos, perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje y estudio. Sin embargo, aquellos otros alumnos que presentan un estilo motivacional y atribucional desadaptativo están orientados

hacia metas de resultado o rendimiento; en este caso, lo que pretenden es obtener un buen rendimiento centrándose en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje (González, 1997; Miras, 2001).

La elaboración de la Escala CEAP48 de evaluación motivacional, estilos de metas académicas y atribuciones causales

Método

Objetivos

1. Elaborar y construir un instrumento psicológico de medida que sea adecuado para la evaluación de los procesos motivacionales del aprendizaje, por una parte, y de sus más directas dimensiones, las atribuciones causales y las metas, por otra.
2. Proceder al análisis de la estructura factorial de ese instrumento en el alumnado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y de universidad, así como hallar su fiabilidad y validez factorial.
3. Estudiar y evaluar las correlaciones existentes entre las dimensiones motivacionales y los estilos de metas y atribuciones causales.

Participantes

El alumnado participante de Educación Secundaria Obligatoria –ESO- y Bachillerato ha sido, a nivel de estudio piloto, el que cursa sus estudios en un colegio privado de la ciudad de A Coruña y en el caso de universidad han participado los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de las titulaciones de Maestro y de Psicopedagogía de la Universidad de A Coruña. El total de participantes, en el caso de educación secundaria, fue de 96 estudiantes (57% mujeres y 43% hombres), de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años que cursan 3º e 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (19.5 y 24.1%, respectivamente) y 1º e 2º de Bachillerato (17.2 y 14.1%, respectivamente) (ver tabla 1).

Por lo que se refiere al alumnado de Universidad una descripción del mismo puede observarse en la tabla 2. Véase que el sexo dominante es el femenino, un 92% son alumnas, lo que se corresponde, aunque en menor proporción, con la realidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. La edad del alumnado participante está entre los 18 y lo 24 años, si bien la mayoría se encuentra entre los 20 y 22 años. Las titulaciones que están cursando son la de Maestro, en sus especialidades de Educación Infantil, Primaria, Audición y Lenguaje y la titulación de 2º Ciclo de Psicopedagogía.

		Frecuencia	%
Variable Sexo	Hombre	56	57%
	Mujer	40	43%
	<i>Total</i>	96	100,0%
Variable Edad	14 años	25	19,5%
	15 años	31	24,1%
	16 años	22	17,2%
	17 años o más	18	14,1%
	<i>Total</i>	96	99,99%
Variable Curso	3º de ESO	25	19,5%
	4º de ESO	31	24,1%
	1º de Bachillerato	22	17,2%
	2º de Bachillerato	18	14,1%
	<i>Total</i>	96	99,99%

Tabla 1. Descripción de los/as participantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato en función de las variables Sexo, Edad y Curso.

		Frecuencia	%
Variable Sexo	Mujer	13	7.5%
	Hombre	160	92.5%
	<i>Total</i>	171	100%
Variable Edad	18-19 años	64	37.4
	20-21 años	28	16.3
	22-23 años	47	27.5
	24 o más	32	18.7
	<i>Total</i>	171	99,9%
Variable Titulación	Maestro: Educación Infantil	47	26.5%
	Maestro: Educación Primaria	56	31.3%
	Maestro: Audición y Lenguaje	17	9.1%
	Psicopedagogía (2º Ciclo)	57	32.3%
	<i>Total</i>	171	99,99%

Tabla 2. Descripción de los/as participantes de Universidad en función de las variables Sexo, Edad y Titulación

Procedimiento

La administración de las pruebas (Escala CEAP48, con sus dos subescalas (SEMA-01 y SEAT-01), se llevó a cabo durante el curso académico 2004-2005, dentro de las respectivas aulas y en el horario académico del alumnado, siempre con el margen de tiempo necesario que permite contestar de la forma más relajada y objetiva posible. La aplicación fue realizada por los autores/as de este trabajo teniendo en cuenta unas directrices generales a seguir en el momento de la administración de estos dos instrumentos de medida (instrucciones específicas para su cumplimentación, datos previos requeridos...); al alumnado participante tanto de secundaria y bachillerato como de universidad se le insistió en la importancia de su cumplimentación lo más objetiva y sincera posible, además de asegurarles la confidencialidad de sus respuestas e información obtenida a partir de las mismas.

Hasta lograr la versión actual, la Escala CEAP48 sufrió diferentes modificaciones, tanto en el número de ítems como en la redacción de los mismos, siendo el procedimiento seguido, el siguiente:

a) Para la redacción de los ítems en la versión inicial se tuvieron en cuenta dos fuentes fundamentales. En primer lugar, las investigaciones previas realizadas por los autores/as de esta Escala y sus colaboradores/as, en trabajos de los años 1994, 1997, 1999, 2000, 2002 y 2004. En concreto se destacan las investigaciones realizadas por Porto (1994); Barca, Porto y Santorum (1997); Barca (1999a, 1999b y 2000); Barca y Peralbo (2002); Barca, Peralbo y Brenlla (2004), Mascarenhas (2004); Morán (2004) y Brenlla, (2005). Además, se han tenido en cuenta los trabajos de González, Valle, Núñez y González-Pienda (1996) sobre el concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar; el trabajo de González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega, Alvarez, Roces, García, González y Valle (2000), así como el trabajo de Alonso Tapia (Alonso, 2005) sobre el Cuestionario MEVA.

En segundo lugar, siempre se ha dividido los ítems en dos subescalas independientes de modo que, por una parte, se reflejasen las principales tendencias motivacionales que tiene el alumnado, tanto de enseñanza secundaria y bachillerato como de universidad, en el momento de realizar las actividades de aprendizaje y, por otra parte, las principales metas de aprendizaje y atribuciones que hace el alumnado de sus éxitos y fracasos académicos, siguiendo los trabajos más representativos de estas dos líneas de investigación, e intentando que la redacción de los ítems fuese de la forma más clara, concisa, directa y comprensiva posibles.

b) El resultado final fue un cuestionario de 48 ítems, que denominamos Escala CEAP48: Escala de Motivación académica, Metas y Estilos Atribucionales. El formato de respuesta se presentó en una escala tipo Likert desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo) puntos para tratar de dar un mayor rango de posibilidades de respuesta a los sujetos y de esta forma obtener una mayor precisión en la misma. Esta escala estaba subdividida en dos subescalas. A la primera de ellas se le denominó *Subescala SEMA-01: Subescala de Motivación Académica*, ya que se agrupan aquellos ítems referidos a los tres tipos de motivación clásicos en la mayoría de los estudios en este campo; es decir, sus 24 ítems hacen referencia básicamente a cuestiones que tienen que ver con la motivación profunda/intrínseca, la motivación de rendimiento o de logro y a la motivación superficial o de evitación del fracaso. Los 24 ítems restantes se agruparon en una segunda, la *Subescala SEAT-01: Subescala de Metas y Estilos Atribucionales*, ya que en este caso las cuestiones tienen que ver, por una parte, con las posibles metas académicas que el alumnado pretende lograr, de rendimiento o de aprendizaje y, por otra, con posibles distintas causas a las que el alumnado atribuye sus éxitos y fracasos académicos (capacidad, esfuerzo, tarea/materia, profesorado y/o suerte/azar).

c) Se realizó un estudio piloto con estudiantes de Universidad, de 5º curso, de la titulación de 2º Ciclo de Psicopedagogía que colaboraron como interjueces a través de los cuales se establecieron controles y contrabalanceos, tanto en la propia redacción de los ítems como en la obtención de los primeros datos de análisis de ítems, de fiabilidad y validez de constructo de las dos subescalas que integran la Escala CEAP48. Posteriormente, se hicieron nuevos contrabalanceos y contrastes con muestras piloto en contextos educativos e culturales diversos (alumnado de enseñanza secundaria y universitario de República Dominicana y

Brasil). De esta forma se llega a esta versión que ahora presentamos de la *Escala de Motivación académica, Metas y Estilos Atribucionales (Escala CEAP48)*.

Técnicas de Análisis

Se procesaron los datos mediante el programa SPSS 12.0. Tanto en los estudios piloto realizados con alumnado de Galicia, de República Dominicana o de Brasil (Estado de Rondonia), como en el estudio que presentamos en este trabajo, lo primero que se ha comprobado ha sido la fiabilidad de cada una de las subescalas que integran el CEAP48 (coeficientes alpha de Cronbach). Además y puesto que nuestro interés estaba en conocer la estructura más plausible que mejor se ajustaba a los modelos teóricos, motivacionales y atribucionales, de acuerdo con la mayor parte de las investigaciones en estas líneas de trabajo, procedimos a continuación a realizar análisis factoriales exploratorios. Este fue el procedimiento metodológico que además nos ha servido para obtener datos acerca de la validez de constructo. Previamente, sin embargo, se evaluó la conveniencia de llevarlos a cabo mediante la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Una vez verificada la conveniencia de su realización, se hicieron los análisis factoriales exploratorios pertinentes por el método de componentes principales, a los que se aplicó una rotación varimax, de cada una de las subescalas y a continuación la fiabilidad de las dimensiones factoriales obtenidas.

Finalmente se obtuvieron análisis correlacionales entre las dimensiones factoriales de las subescalas, tanto en alumnado de secundaria/bachillerato como de universidad.

Resultados

Características psicométricas de la Escala CEAP48

Análisis de la fiabilidad: Subescala SEMA-01 (Motivación Académica)

Si observamos los datos correspondientes a la *Subescala de Motivación Académica (SEMA-01)* (véase tabla 3), diremos que los resultados de fiabilidad que obtuvimos en esta Subescala a partir de una muestra de alumnado de 96 sujetos de 3º e 4º de la *ESO* y de 1º y 2º cursos de *Bachillerato*, nos proporcionan un coeficiente *alpha* de Cronbach de .659 considerado de fiabilidad moderada.

Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales

Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato				Alumnado de Enseñanza Universitaria			
Ítems	Correlación Ítem-Total corregida	Correlación Múltiple al Cuadrado	Alpha si el ítem se elimina	Ítems	Correlación Ítem-Total corregida	Correlación Múltiple al Cuadrado	Alpha si el ítem se elimina
1	,2828	,4987	,6011	1	,2771	,2808	,6732
2	,3400	,5893	,5978	2	,2735	,4116	,6747
3	,3295	,5641	,5987	3	,4627	,4472	,6572
4	-,0816	,3869	,6466	4	,1518	,3631	,6859
5	,3015	,5330	,6013	5	,2837	,3827	,6739
6	,3079	,4731	,5990	6	,2417	,3646	,6767
7	-,1796	,2734	,6616	7	,0246	,2495	,6981
8	,3072	,5638	,6024	8	,0952	,3315	,6877
9	,0024	,4259	,6316	9	,0088	,3304	,6907
10	,3099	,4453	,5965	10	,3305	,4019	,6675
11	,2271	,4817	,6079	11	,2352	,3093	,6773
12	,2202	,4313	,6087	12	,2543	,4432	,6755
13	,3074	,4239	,6003	13	,3495	,3664	,6683
14	,4442	,4383	,5867	14	,2590	,2138	,6758
15	,4575	,6884	,5829	15	,4160	,4518	,6610
16	,1763	,4724	,6142	16	,3748	,4952	,6621
17	,4213	,5941	,5851	17	,3762	,5198	,6653
18	,3214	,4395	,5982	18	,4605	,5025	,6552
19	-,1281	,4382	,6521	19	,0383	,5618	,6952
20	,3008	,4855	,6022	20	,0035	,3355	,6973
21	,2711	,4361	,6019	21	,3805	,3857	,6618
22	,2319	,6791	,6075	22	,1214	,3980	,6857
23	,1673	,4744	,6146	23	,2153	,4331	,6790
24	-,1335	,3656	,6504	24	,0780	,2858	,6921
Alpha = ,6214				Alpha = ,6862			
Standardized item alpha = ,6594				Standardized item alpha = ,683			

Tabla 3. Análisis de Fiabilidad de la Escala CEAP48, Subescala SEMA-01 (Motivación Académica).

Los resultados de fiabilidad que se obtuvieron a partir de una muestra de 171 alumnos y alumnas de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias da Educación de la Universidad de A Coruña nos proporcionan un coeficiente total (*alpha* de Cronbach) de $\alpha = .683$, coeficiente moderadamente aceptable y ligeramente superior al obtenido con el alumnado de secundaria y bachillerato con $\alpha = .659$.

Análisis de la fiabilidad: Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales)

Por lo que respecta a la *Subescala SEAT-01 de Estilos Atribucionales* para alumnado de educación secundaria y bachillerato, tal como se puede observar en la tabla 4 que se presenta a continuación, el coeficiente de fiabilidad para la escala total es aceptable ($\alpha = .691$).

Para el alumnado de *enseñanza universitaria* obtuvimos una *alpha* total de .708, coeficiente satisfactorio aunque que inferior en este caso al encontrado con el alumnado de secundaria y bachillerato ($\alpha = .821$).

Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato				Alumnado de Enseñanza Universitaria			
Ítems	Correlación Ítem-Total corregida	Correlación Múltiple al Cuadrado	Alpha si el ítem se elimina	Ítems	Correlación Ítem-Total corregida	Correlación Múltiple al Cuadrado	Alpha si el ítem se elimina
1	,5293	,4959	,6558	1	,4777	,4393	,6723
2	-,0035	,4487	,7008	2	-,0780	,2742	,7238
3	,1339	,2230	,6926	3	,2143	,2910	,6988
4	,1409	,3620	,6931	4	,1235	,1758	,7052
5	-,0353	,3725	,7034	5	,1744	,2955	,7009
6	,1240	,3819	,6932	6	,0445	,2075	,7116
7	,2519	,5468	,6830	7	,1956	,5259	,6993
8	,4800	,4961	,6638	8	,4756	,4661	,6744
9	,2184	,2665	,6862	9	,2790	,3770	,6930
10	,3786	,4208	,6721	10	,1928	,2504	,6996
11	,2691	,5308	,6817	11	,3719	,3497	,6854
12	,3221	,5472	,6782	12	,4525	,5482	,6810
13	,0892	,4450	,6956	13	,1295	,3007	,7041
14	,3503	,5890	,6747	14	,1360	,3663	,7032
15	,4699	,6116	,6633	15	,4261	,5436	,6805
16	,5293	,5406	,6621	16	,4159	,5455	,6826
17	,3478	,3955	,6731	17	,2467	,3063	,6957
18	,1598	,4806	,6937	18	,3241	,4534	,6883
19	,2412	,5984	,6841	19	,4026	,5432	,6813
20	,2478	,6007	,6834	20	,1481	,3678	,7038
21	,4682	,5985	,6651	21	,1414	,5485	,7030
22	-,1305	,4035	,7160	22	-,0764	,1801	,7212
23	,0937	,6300	,6952	23	,4248	,4957	,6821
24	,2085	,5679	,6877	24	,4233	,5050	,6808
<i>Alpha</i> = ,6929 <i>Standardized item alpha</i> = ,6911				<i>Alpha</i> = ,7042 <i>Standardized item alpha</i> = ,7027			

Tabla 4. Análisis de fiabilidad de la Escala CEAP48, Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales).

Estructura factorial o validez de constructo

Como se puede ver en la tabla 5 la significación de las pruebas de esfericidad (el supuesto de que las matrices de correlaciones tienen una distribución adecuada para ser factorizadas), para el alumnado de secundaria y bachillerato, permiten rechazar la hipótesis nula de que las matrices de correlaciones sean matrices identidad, mientras que los valores de las KMO indican una moderada adecuación de los datos (en la SEMA-01 el KMO es de .653 y en la SEAT-01 de .686).

Al igual que sucedió con el alumnado de secundaria y bachillerato, tal como puede verse también en la tabla 5, la significación de las pruebas de esfericidad, en el caso del alumnado de educación universitaria, también permite rechazar la hipótesis nula de que las matrices de correlaciones sean matrices identidad, mientras que el valor de las KMO indica una moderada adecuación de los datos (en la SEMA-01 es de .637 y en la SEAT-01 de .695).

		Alumnado de Secundaria y Bachillerato		Alumnado de Enseñanza Universitaria	
		SEMA-01	SEAT-01	SEMA-01	SEAT-01
<i>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin</i>		,653	,686	,637	,695
<i>Prueba de Esfericidad de Bartlett</i>	Chi-cuadrado aprox.	759,938	794,865	1075,877	1155,178
	gl	276	276	276	276
	Sig.	,000	,000	,000	,000

Tabla 5. KMO y prueba de Bartlett para las Subescalas SEMA-01 y SEAT-01.

Procedimos a realizar los análisis factoriales para estudiar la validez de constructo o validez de las propiedades internas o estructurales, de acuerdo con Shepard (1993), de las Subescalas SEMA-01 e SEAT-01 que integran la Escala CEAP-48, y que a continuación pasamos a comentar.

Subescala SEMA-01 (Motivación Académica)

En lo que respecta al *alumnado de secundaria y bachillerato* (ver tabla 6) se observan tres factores motivacionales claramente delimitados que pensamos están en consonancia con los tres tipos de metas académicas identificadas en distintas investigaciones realizadas en diferentes contextos educacionales (Dweck, 1986; González, 1997; Hayamizu y Weiner, 1991; Brenlla, 2005; Morán, 2004; Barca, 2000): una de aprendizaje (que relacionamos con la motivación profunda/intrínseca) y dos de rendimiento (relacionadas con las motivaciones de logro/rendimiento y superficial/evitación del fracaso).

Nos encontramos en un primer factor con ítems que podríamos englobarlos bajo la denominación de *Motivación Profunda (MP)*, que delimita correctamente la que en términos clásicos se denominó *motivación intrínseca* (*me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo; me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas; estudio a fondo los temas que me resultan interesantes; pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad...*). Esta dimensión o factor explica el 20.30 % de la varianza total explicada de la Subescala (39.52%), lo cual indica su relevancia dentro del conjunto de la misma.

Se destaca igualmente un segundo factor al que caracterizamos como de *Motivación del Rendimiento (MR)*, también denominado en la terminología clásica *motivación de logro*. Aquí se integran ítems que tienen que ver con aspectos motivacionales dirigidos a la obtención de buenos resultados académicos, de buen rendimiento, como: *lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias; pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones; si puedo intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/a; tengo buenas cualidades para estudiar...* La varianza explicada por este factor es de 10.66%, lo que indica que posee un peso medio dentro del conjunto de los tres factores o dimensiones.

Por último, el tercer factor de la Subescala SEMA-01 se define como de *Motivación Superficial (MS)* o la también llamada *evitación de fracaso*. Definen este factor ítems como: *cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que al resto de mis compañeros/as; me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación; reconozco que estudio solo para aprobar; lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los*

exámenes... Aunque la varianza explicada es de un 8.54%, lo que indica que es un factor con menor dominio que los dos anteriores en el conjunto de la Subescala, se debe tener en cuenta ya que existe un porcentaje de alumnado importante que opta en los procesos motivacionales por dirigir sus tareas de aprendizaje a través de este tipo de motivación académica de carácter superficial.

ITEMS	Comu- nalidad	FACTORES		
		FACTOR 1 Motivación Profunda	FACTOR 2 Motivación de Rendimiento	FACTOR 3 Motivación Superficial
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo	.587	.759		
5. Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas	.412	.633		
8. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes	.360	.595		
14. Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios	.385	.540		
11. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad	.301	.537		
20. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque que sean difíciles	.341	.512		
17. Cuando profundizo en el estudio, luego se que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo	.446	.502		
15. Lo importante para mi es conseguir buenas notas en todas las materias	.632		.760	
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones	.398		.616	
12. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones	.396		.593	
18. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as	.416		.580	
22. Creo que soy un buen alumno/a	.588		.530	
13. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro	.313		.525	
21. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o amigos/as	.278		.487	
23. Tengo buenas cualidades para estudiar	.314		.388	
16. Cuando hago los exámenes pienso que me van salir peor que a mis compañeros/as	.529			.723
10. A la hora de hacer los exámenes tengo miedo de suspender	.469			.658
6. Es muy importante para mi que el profesorado diga exactamente lo que debemos hacer	.375			.585
1. Me desanimo fácilmente cando obtengo una baja calificación	.442			.581
4. Reconozco que estudio para aprobar	.365			.477
24. Me considero un/una alumno/a del montón	.313			.398
19. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van preguntar en los exámenes	.529			.285
9. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia acostumbra a hacerme regalos				.266
%Varianza por factores		20.30	10.66	8.54
% Total de la VARIANZA:		39.52		
Alpha		.718	.745	.641

Tabla 6. Estructura Factorial de la Escala CEAP-48. Subescala SEMA-01 (Motivación Académica). Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato

Como se puede observar igualmente en la tabla 6 el factor de Motivación Profunda tiene un coeficiente *alpha* de .718, el de Motivación de Rendimiento (MR) es de .745 y el de Motivación Superficial (MS) de .641. Todos estos coeficientes pueden considerarse como de una fiabilidad moderada y, por lo tanto, aceptable.

En el *alumnado de enseñanza universitaria* al igual que sucedió con el alumnado de secundaria de menor nivel educativo se obtuvieron tres factores de nuevo claramente definidos (véase tabla 7).

ITEMS	Comu- na- lidad	FACTORES		
		FACTOR 1 Motivación Profunda	FACTOR 2 Motivac. Rendim.	FACTOR 3 Motivación Superficial
5. Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas	.399	.615		
17. Cuando profundizo en el estudio, luego se que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo	.437	.593		
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo	.357	.536		
23. Tengo buenas cualidades para estudiar	.413	.528		
11. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad	.301	.526		
8. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes	.320	.521		
14. Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios	.240	.460		
13. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro	.353	.429		
20. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque que sean difíciles	.230	.411		
12. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones	.538		.724	
15. Lo importante para mi es conseguir buenas notas en todas las materias	.527		.701	
18. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as	.513		.688	
21. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o amigos/as	.359		.561	
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones	.431		.556	
22. Creo que soy un buen alumno/a	.376		.415	
9. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia acostumbra a hacerme regalos	.374		.395	
10. A la hora de hacer los exámenes tengo miedo de suspender	.393			.599
16. Cuando hago los exámenes pienso que me van salir peor que a mis compañeros/as	.404			.596
4. Reconozco que estudio para aprobar	.416			.590
24. Me considero un/una alumno/a del montón	.389			.587
6. Es muy importante para mi que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer	.283			.532
1. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación	.268			.463
19. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van preguntar en los exámenes	.370			.413
%Varianza por Factores		15.43	12.16	8.62
		% Total de la VARIANZA: 36.22		
<i>Alpha</i>		.679	.687	.644

Tabla 7. Estructura Factorial da Escala CEAP-48. Subescala SEMA-01 (Motivación Académica). Alumnado de Enseñanza Universitaria

El primero de ellos, que denominamos igualmente *Motivación Profunda (MP)* explica el 15.43% de la varianza total ($\alpha = 36.22$); una varianza menor, tanto en el caso de la total como de este factor, a la obtenida en la muestra de secundaria y bachillerato (en el caso de este mismo factor fue de 20.30). Está integrado por los mismos ítems que en la muestra anterior pero se agregan a éstos dos nuevos que antes tenían su mayor peso factorial en el factor segundo, el de motivación de rendimiento; nos referimos a: *creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro* –ítem13- y *tengo buenas cualidades para estudiar* –ítem 23-.

El segundo factor, denominado *Motivación de Rendimiento (MR)*, que en este caso tiene una varianza ligeramente superior ($\alpha= 12.16$) a la obtenida en secundaria y bachillerato ($\alpha= 10.66$), además de estar configurado sin los dos ítems anteriormente mencionamos, integra un nuevo que antes tenía su carga factorial mayor en el tercer factor, el de motivación superficial, y que es el siguiente: *me esfuerzo en el estudio porque mi familia acostumbra a hacerme regalos* (ítem 9).

Es precisamente este ítem el único que diferencia la composición del factor tercero que obtuvimos con la muestra universitaria y el obtenido con la muestra de menor nivel educativa, factor que denominamos de nuevo de *Motivación Superficial (MS)*, explicando en los dos casos una varianza similar (8.62 y 8.54 respectivamente).

Un análisis comparativo entre ambas estructuras factoriales obtenidas en la Subescala SEMA-01 (Motivación Académica) con el alumnado de educación secundaria/bachillerato y universidad se presenta en la tabla 8.

	Educación Secundaria y Bachillerato		Enseñanza Universitaria	
	Ítems	% Varianza por factores	Ítems	% Varianza por factores
Factor I Motivación Profunda	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20	20,30	2, 5, 8, 11, 13, 14, 17, 20, 23	15,43
Factor II Motivación de Rendimiento	3, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23	16,66	3, 9, 12, 15, 18, 21, 22	12,16
Factor III Motivación Superficial	1, 4, 6, 9, 10, 16,19, 24	8,52	1, 4, 6, 10, 16,19, 24	8,62

Tabla 8. Estructura Factorial Comparativa de la Subescala SEMA-01 (Motivación Académica)

Si observamos la fiabilidad de las dimensiones factoriales de la Subescala SEMA-01 (ver tabla 7) observamos que el factor de *motivación profunda* posee un coeficiente *alpha* de .679, el de *motivación de rendimiento* de .687 y el de *motivación superficial* de .644. Todos estos coeficientes pueden considerarse de una fiabilidad moderada y, por lo tanto, aceptables, aunque en los dos primeros casos bajan ligeramente del coeficiente obtenido con el alumnado de secundaria y bachillerato (.718 y .745 respectivamente).

Finalmente destacaremos dos aspectos importantes en esta subescala SEMA-01 relacionados con la validez de constructo.

a) En relación con el *alumnado de educación secundaria y bachillerato*, en primer lugar se ha eliminado el ítem 7 no sólo por su correlación negativa con el total de la escala sino

por su baja comunalidad (ver tablas 3 y 6) (además de estar su formulación en negativo); en segundo lugar, y en relación a los ítems 4, 19, y 24 con cargas en la dimensión de Motivación Superficial (tercer factor) se deberá revisar, en futuras investigaciones y de cara a su baremación, su redacción definitiva por su correlación negativa con el total de la escala y eliminar su posible ambigüedad de contenido.

b) Con respecto al *alumnado de enseñanza universitaria*, en primer lugar, se decide igualmente eliminar el ítem 7 (ver tablas 3 y 7) y de nuevo por su muy baja correlación con el total de la escala y su baja comunalidad; en segundo lugar, y en lo que se refiere a los ítems 9, 19 y 20, debido a que tienen su carga factorial en todos los factores de la Subescala (no incluidos en la tabla 7) y que tienen una correlación inter-ítem con el total de la escala muy baja (.008; .038; .003, respectivamente), creemos necesario revisar su redacción, eliminar su posible ambigüedad de contenido, además de ver la necesaria conveniencia de ampliar el tamaño de la muestra para futuras investigaciones.

Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales)

Analizando los datos obtenidos con el alumnado de educación secundaria y bachillerato observamos en la Subescala SEAT-01 de Metas y Estilos Atribucionales una estructura de 5 factores claramente delimitados (ver tabla 9).

ITEMS	Comuna- lidades	FACTORES				
		F1	F2	F3	F4	F5
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase	.672	.792				
21. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que se me sirve para aprender cosas nuevas	.583	.724				
16. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase	.605	.706				
7. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura	.565	.689				
8. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos/as y compañeros/as de clase	.571	.602				
1. Me esfuerzo en mis estudios porque mi padre/madre se sienten orgullosos de mi	.527	.592				
14. Me esfuerzo en estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en las clases	.587	.591				
9. Estudio desde o principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para obtener buenas notas	.286	.517				
23. Mi fracaso en exámenes se debe en parte a la mala suerte	.695		.776			
19. A veces mis malas notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes	.581		.637			
12. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte	.670		.613			
5. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte	.320		.394			
13. Es fácil para mi comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas	.535			.695		
4. Mis buenas notas se deben siempre a mi capacidad	.405			.625		

2. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas	.525				.574	
17. Cuando o profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas	.545				.565	
6. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas	.349				.511	
10. El profesorado es responsable de mi bajo rendimiento académico	.443				.483	
20. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles	.699				.803	
24. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles	.650				.748	
22. Cuando tengo malas notas es porque no estudié lo suficiente	.607				.696	
3. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de como estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en exámenes.	.458				.621	
11. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad	.642				.604	
18. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias	.545				.555	
%Varianza por factores		17.39	15.8	8.67	6.96	5.54
% Total de la VARIANZA: 54.44						
<i>Alpha</i>		.821	.671	.661	.781	.274

Tabla 9. Estructura Factorial de la Escala CEAP-48. Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales). Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato

Hay un primer factor que explica el 17.39% de la varianza total de la Subescala (54.44%) al que denominamos *Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas deseadas*. Así dicho factor se caracteriza por distintos ítems que hacen referencia al esfuerzo realizado por el alumnado para lograr metas como obtener los mejores resultados académicos y sobresalir en los estudios o ser valorado por los compañeros/as y familia; o metas como aprender cosas nuevas, aumentar conocimientos y competencia profesional o por propio interés en las materias académicas. Así, ítems que definen este primer factor son: *me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que se me sirve para aprender cosas nuevas; estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase; me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura; me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en las clases; normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos/as y compañeros/as de clase*.

Al margen de este factor, los otros cuatro restantes aglutinan e integran los ítems propiamente referidos a la atribución causal que el alumnado realiza tanto de sus éxitos como de fracasos. Así el segundo factor que explica el 15.85 % da varianza total, reúne un conjunto de ítems que destacan *la suerte* (o mala suerte) como principal causa de atribución tanto de éxitos como de fracasos académicos. Este factor creemos que es importante no sólo por la varianza que explica, sino también por la estabilidad de los ítems (altas correlaciones inter-ítem con escala total) y altas cargas factoriales con óptimas saturaciones y altas varianzas de todos los ítems da subescala (véanse tablas 4 y 8).

Los ítems que integra son tres referidos al fracaso (*mi fracaso en exámenes se debe en gran parte a la mala suerte; a veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en exámenes; si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte*) y uno

referido al éxito (*mi éxito en exámenes se debe en gran parte a la suerte*). Así pues, en el caso de obtener altas puntuaciones en este factor, estaríamos hablando posiblemente de un alumnado cuyo estado subjetivo estaría caracterizado básicamente a nivel cognitivo por expectativas de rendimiento futuro sin definir o clarificar (al ser una causa inestable) y afectivamente sin implicaciones, ni positivas ni negativas, para su autoestima (al ser una causa externa).

El tercer factor de la subescala SEAT-01 explica una varianza del 8.67 % del total. En este caso nos encontramos con ítems que hacen referencia a una atribución distinta en el caso del éxito y del fracaso; en el primer caso las causas fundamentales serían la facilidad de las materias y el profesorado (causas coincidentemente externas e incontrolables) por un lado, y por otro la capacidad y el esfuerzo (causas internas); en el caso del fracaso la causa atribuida, el profesorado, es externa. Estaríamos pues ante un estilo o patrón atribucional en gran parte adaptativo, ya que en el caso del éxito la atribución a dos de las causas internas, como son la capacidad y el esfuerzo, conllevaría un aumento de autoestima y orgullo (en el caso del profesorado y la facilidad de las materias, nos encontraríamos con un estado subjetivo caracterizado por la sorpresa ante los resultados académicos); la atribución del fracaso a una única causa externa, el profesorado, no afectaría negativamente a la autoestima y además las expectativas de rendimiento futuro podrían ser de éxito. Los ítems más característicos de este factor son, en el caso del éxito: *es fácil para mi comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas; mis buenas notas se deben siempre a mi capacidad; siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas; las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas; cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas*; en el caso do fracaso nos encontramos con siguiente ítem: *el profesorado es responsable de mi bajo rendimiento académico*.

El cuarto factor, que explica el 6.96 % da varianza, al igual que el factor segundo agrupa ítems que hacen referencia a la atribución tanto del éxito como del fracaso a una única causa; en este caso a la facilidad o dificultad de las materias (*mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles y mis malas notas reflejan que las materias son difíciles*). Esta causa, al igual que la suerte, puede caracterizarse como externa e incontrolable, de ahí que la única diferencia que se derivaría de la alta puntuación en ítems que integran tanto el factor segundo como el cuarto estaría en la dimensión de estabilidad/inestabilidad y, por lo tanto, en las consecuencias cognitivas. Estas consecuencias serían deseables en el caso del fracaso cuando se atribuye a la suerte (factor segundo), ya que el alumnado tendría expectativas de que el rendimiento puede cambiar y en el caso del éxito cuando se atribuye a la facilidad das materias (factor cuarto) al tener expectativas de un rendimiento similar al conseguido.

En el último factor nos encontramos con un conjunto de ítems que vienen a reproducir en este caso algo muy similar a lo que sucede con el factor tercero y que de nuevo podríamos denominar estilo atribucional, ya que en este caso se opta por unas causas en el caso del éxito (facilidad de las materias y profesorado) y por otras en el caso del fracaso (dificultad de las materias, falta de capacidad y falta de esfuerzo). Este factor explica el 5.54 % de la varianza e integra los siguientes ítems: *cuando obtengo malas notas es porque no estudié lo suficiente; cuando el profesorado se preocupa y da directrices de como estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes; cando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad; cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias...*

A diferencia del estilo atribucional que caracterizaba el factor tercero, el patrón atribucional podríamos denominarlo en este caso desadaptativo y consecuentemente inhibidor de la motivación. Esto es así ya que en el caso del éxito las causas elegidas son externas y en consecuencia la autoestima no se vería incrementada y al contrario dos de las causas elegidas para atribuir los fracasos (falta de capacidad y falta de esfuerzo) son internas, por lo que lo más probable es que autoestima se viese seriamente disminuida.

Así pues, retomando de nuevo los últimos cuatro factores que más se centran en la atribución causal del alumnado de educación secundaria y bachillerato nos encontramos, en primer lugar, con dos factores, el 2º y el 4º, que agrupan ítems que hacen referencia a una sola causa como responsable de éxitos y fracasos; en el caso del segundo factor, la suerte o mala suerte, en el cuarto la facilidad o dificultad de las materias. Consideramos adaptativo, en definitiva, el patrón o estilo que se deriva de la combinación de ambos factores, en concreto, de la atribución de los fracasos a la mala suerte y de los éxitos a la facilidad de las materias, al tener en ambos casos repercusiones cognitivas positivas en cuanto a las expectativas de rendimiento futuro y, en el caso del fracaso, porque éste puede cambiar, en el caso del éxito porque se puede mantener. Los ítems que se agrupan en los dos factores restantes, el 3º y 4º no responsabilizan a la/s misma/s causa/s de los éxitos y fracasos, pero en el primer caso, el factor 3º, el patrón o estilo atribucional resultante podría considerarse adaptativo y favorecedor de la motivación (fundamentalmente la atribución de éxitos a la capacidad y esfuerzo y la atribución de fracasos al profesorado) y en el caso del factor 5º desadaptativo e inhibidor de la motivación (atribución de los éxitos a la facilidad de las materias y profesorado y de los fracasos a la dificultad de las materias, falta de capacidad y de esfuerzo).

Con referencia a la *fiabilidad* vemos que los coeficientes de los cuatro primeros factores de la Subescala son satisfactorios; la excepción la encontramos en el coeficiente del último de ellos que consideramos muy bajo ($\alpha = .274$). Puede ser debida esta baja fiabilidad quizás, al tamaño de muestra o a otras posibles circunstancias como puede ser la redacción o ambigüedad de algún ítem. Los demás coeficientes se pueden considerar, como hemos apuntado anteriormente, aceptables: Factor 1: .821, Factor 2: .671; Factor 3: .661; Factor 4: .781.

Al igual que ocurrió con la muestra de alumnado de educación secundaria, en la *enseñanza universitaria* se observa en este caso una estructura de cinco factores también claramente delimitados (aunque la varianza total explicada en este caso es ligeramente inferior, lográndose un porcentaje de 50.62 frente al de 54.44 conseguido anteriormente) (véase tabla 9).

El factor I obtenido con el alumnado de secundaria y bachillerato se subdivide ahora en dos factores. El primero, con una varianza explicada del 17.23% e integra ítems que hacen hincapié fundamentalmente en el esfuerzo realizado en el estudio por parte del alumnado para lograr metas básicamente relacionadas con la valoración social (experimentar la aprobación tanto de la familia –ítem 1- como de los iguales –ítem 8-) y con la autovaloración (más concretamente con la motivación de logro o experimentar ser mejor que otros/as –ítems 15 e 16). Este primer factor incluye además del esfuerzo para lograr las metas deseadas un cierto componente atribucional al incorporar dos ítems (el 11 y el 4) que contemplan a la capacidad o falta de ella como causa o responsable tanto de éxitos como de fracasos en los estudios (en el caso del éxito con consecuencias positivas tanto a nivel cognitivo, por las expectativas de rendimiento similar, como a nivel afectivo, por el incremento de la autoestima, y en el caso del fracaso con consecuencias cognitivas y afectivas negativas).

Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales

ITEMS	Comuna -lidades	FACTORES				
		F1	F2	F3	F4	F5
8. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos/as y compañeros/as de clase	.594	.764				
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase	.564	.713				
1. Me esfuerzo en mis estudios para que mi padre/madre se sientan orgullosos de mi	.533	.690				
16. Estudio para obtener buenas notas porque es a mejor manera de sobresalir en clase	.541	.666				
11. Cuando fracaso en exámenes se debe a mi baja capacidad	.406	.368				
4. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad	.289	.352				
21. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que se me sirve para aprender cosas nuevas	.679		.809			
7. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura	.673		.741			
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en las clases	.540		.721			
9. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para obtener buenas notas	.491		.478			
24. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles	.657			.765		
20. Mis buenas notas reflejan que las materias que tengo son fáciles	.469			.661		
17. Cuando o profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas	.435			.611		
18. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias	.542			.458		
3. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de como estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes.	.479			.401		
10. El profesorado es responsable de mi bajo rendimiento académico	.393			.380		
23. Mi fracaso en exámenes se debe en parte a la mala suerte	.657				.739	
12. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte	.628				.691	
5. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte	.460				.504	
19. Á veces mis malas notas me hacen pensar que tengo mala suerte na vida y especialmente en exámenes	.585				.444	
13. És fácil para mi comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas	.531					.575
2. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas	.477					.532
6. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas	.343					.462
22. Cuando tengo malas notas es porque no estudié lo suficiente	.187					.333
%Varianza por factores		17.2 3	11.56	8.73	6.89	6.24
% Total de la VARIANZA: 50.62						
Alpha		.708	.703	.627	.717	.385

Tabla 10. Estructura Factorial de la Escala CEAP48. Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales). Alumnado de Enseñanza Universitaria

El segundo factor (con una varianza de 11.56%) aglutina e integra al resto de los ítems que hacen referencia al esfuerzo en los estudios para lograr las metas, en este caso relacionadas con la tarea (o metas de Aprendizaje) y más concretamente con la motivación de competencia y percepción de utilidad (*me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que se me sirve para aprender cosas nuevas* –ítem 21- y *porque deseo aumentar mis*

conocimientos y mi competencia profesional futura –ítem 7-) y motivación intrínseca (me esfuerzo porque me gusta lo que estoy trabajando en las clases –ítem 14-).

El resto de los factores son claramente atribucionales y explican globalmente un 21.86% de la varianza total de la subescala (respectivamente, el 8.73, 6.89 y el 6.24 %). Así, el tercer factor se refiere a un cierto estilo o patrón motivacional caracterizado por la atribución del éxito a causas externas como la facilidad de las materias o tareas (ítem 20) y al profesorado (ítems 3 y 17) y la atribución del fracaso también a las materias –su dificultad en este caso- y al profesorado (ítem 24 y 10) y a la causa interna de falta de capacidad (ítem 18). En el caso de puntuar alto en la mayoría de los ítems (con la excepción del ítem 18) de este factor nos encontraríamos realmente con un estilo atribucional con ninguna consecuencia para la autoestima del alumnado, ni positiva ni negativa, pero generador de sentimientos de sorpresa (en el caso del éxito) y escasa vergüenza (en el caso del fracaso).

El cuarto factor obtenido con el alumnado de universidad reproduce exactamente el segundo encontrado en la muestra de secundaria y bachillerato, aunque que ahora con un porcentaje de varianza muy inferior (de tener un porcentaje de 15.85 pasa a ser ahora de 6.89). De nuevo pues nos encontramos con ítems que hacen referencia a la atribución a la suerte tanto de los éxitos (ítem 5) como de los fracasos o malas calificaciones (ítems 12, 19 e 23). Se podría decir que en el caso de puntuar alto en este factor las consecuencias para el alumnado en el caso del éxito serían negativas, tanto a nivel cognitivo (expectativas de cambio en el rendimiento) como a nivel afectivo (no se vería afectada positivamente la autoestima); en el caso del fracaso, las consecuencias serían positivas, con expectativas de cambio cara el éxito y sin afectar negativamente la autoestima.

Por último, el quinto factor viene de nuevo a configurar un nuevo estilo o patrón consistente en la atribución del éxito a la facilidad de las materias (ítems 6 e 13) y esfuerzo (ítem 2) y el fracaso a la falta de esfuerzo (ítem 22). En este caso vemos que en el caso de fracaso la atribución del mismo a una causa interna conllevaría a una disminución de la autoestima aunque que con expectativas de que el rendimiento futuro puede cambiar (causa inestable); por otra parte, aunque la atribución del éxito a la facilidad de las materias no tendría implicaciones positivas para la autoestima, si lo serían a nivel cognitivo, puesto que se generarían expectativas de éxito en el rendimiento futuro; no caso de atribuir ese éxito al esfuerzo pasaría lo contrario: las consecuencias serían positivas a nivel afectivo, en cuanto que subiría la autoestima, pero negativas a nivel cognitivo por generar expectativas de cambio en el rendimiento.

En cuanto a los coeficientes de fiabilidad de los factores obtenidos en la SEAT-01 consideramos los cuatro primeros aceptables (.708, .703, .627 e .717, respectivamente) y el último bajo (.385). Como ocurría con el alumnado de nivel educativo inferior, puede ser debida esta baja fiabilidad, quizás, al tamaño muestral o a otras circunstancias como la redacción o ambigüedad de algún ítem.

Para finalizar y resumir lo comentado hasta el momento, en lo que se refiere a la estructura factorial de la Escala CEAP48, presentamos a continuación dos tablas que reproducen los factores obtenidos tanto en la Subescalas SEMA-01, de Motivación Académica (tabla 10) y SEAT-01, de Metas y Atribuciones Causales (tabla 11) en el alumnado tanto de Secundaria y Bachillerato como de Universidad.

Educación Secundaria y Bachillerato				
	<i>Ítems</i>	<i>% Var.</i>	<i>Breve Descripción</i>	
Factor I	1,7,8,9,14,15,16,21	17,39	Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas deseadas	
Factor II	5,12,19,23	15,85	Atribución de Éxitos	Suerte
			Atribución de Fracuos	Mala Suerte
Factor III	2,4,6,10,13,17	8,67	Atribución de Éxitos	Facilidad de materias y Profesorado/ Capacidad y Esfuerzo
			Atribución de Fracuos	Profesorado
Factor IV	20,24	6,96	Atribución de Éxitos	Facilidad de materias
			Atribución de Fracuos	Dificultad de materias
Factor V	3,11,18,22	5,54	Atribución de Éxitos	Facilidad de materias y Profesorado
			Atribución de Fracuos	Dificultad de materias/ Falta de capacidad/Falta de esfuerzo
Enseñanza Universitaria				
	<i>Ítems</i>	<i>% Var.</i>	<i>Breve Descripción</i>	
Factor I	1,4,8,11,15,16	17,23	Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas relacionadas con la valoración social y autovaloración	
			Atribución de Éxitos	Capacidad
			Atribución de Fracuos	Falta de capacidad
Factor II	7,9,14,21	11,56	Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas relacionadas con la tarea (motivación de competencia/percepción de utilidad/motivación intrínseca)	
Factor III	3,10,17,18,20,24	8,73	Atribución de Éxitos	Facilidad de materias y Profesorado/ Capacidad y Esfuerzo
			Atribución de Fracuos	Dificultad de materias y Profesorado/Falta de capacidad
Factor IV	5,12,19,23	6,89	Atribución de Éxitos	Suerte
			Atribución de Fracuos	Mala Suerte
Factor V	2,6,13,22	6,24	Atribución de Éxitos	Facilidad de materias y Esfuerzo
			Atribución de Fracuos	Falta de esfuerzo

Tabla 11. Estructura Factorial Comparativa de la Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales)

En lo que respecta a los factores obtenidos a partir del cuestionario SEMA-01 vemos cómo en el caso de la muestra de secundaria y bachillerato la motivación profunda (factor1) correlaciona positivamente con la motivación de rendimiento (factor 2) y ésta última de forma negativa con la motivación superficial (factor 3). Entonces, se confirma que las motivaciones predominantes son la profunda y la de rendimiento (4.91 y 4.89 respectivamente de media, sobre una escala de 7 puntos), aunque la diferencia es mínima con respecto a la motivación superficial (M=4.07) (ver tabla 12). En el alumnado de universidad la motivación profunda

sigue estando relacionada con la motivación de rendimiento, pero ésta correlaciona a su vez, también de forma positiva, con la superficial (ver tabla 13); en este caso las motivaciones predominantes son la profunda (M = 5) y la superficial (M = 4.58) y bordeando el punto medio de la escala estaría la motivación de rendimiento (M = 3.69)

Con referencia a la relación obtenida entre los tres tipos de motivación obtenidos y las distintas metas y atribuciones realizadas por el alumnado vemos, en primer lugar, *en el alumnado de secundaria y bachillerato* (ver tabla 12):

- El esfuerzo en el estudio para la aproximación a cualquiera de las metas deseadas por el alumnado, ya sean éstas de rendimiento o de aprendizaje (obtener los mejores resultados y sobresalir, ser valorado por los compañeros/as y familia o aprender cosas nuevas, aumentar conocimientos y competencia profesional...) (SEAT.F1) correlaciona positivamente con la motivación de profunda y de rendimiento (SEMA.F1 y SEMA.F2).
- La atribución, tanto de éxitos como de fracasos a la suerte (SEAT.F2) correlaciona negativamente con las motivaciones profunda y de rendimiento (SEMA.F1 y SEMA.F2) y positivamente con la superficial (SEMA.F3). Estos datos están en consonancia con las expectativas de rendimiento futuro sin clarificar y con la carencia de implicaciones, positivas o negativas, para la autoestima y autoconcepto que comentamos anteriormente al definir el factor; es decir, la media que el alumnado obtiene en este estilo atribucional es inferior a cualquier otro, incluso por debajo de la media de la escala (M=2.30)

		SEMA .F1	SEMA. F2	SEMA. F3	SEAT. F1	SEAT. F2	SEAT. F3	SEAT F4	SEAT. F5
SEMA.F1 M=4,91 DT=.98	Correlación de Pearson Sig.	1 ,							
SEMA.F2 M=4,89 DT=1,02	Correlación de Pearson Sig.	,455** ,000	1 ,						
SEMA.F3 M=4,07 DT=1,00	Correlación de Pearson Sig.	-,160 ,120	-,214* ,036	1 ,					
SEAT.F1 M=3,53 DT=1,14	Correlación de Pearson Sig.	,568** ,000	,530** ,000	-,120 ,245	1 ,				
SEAT.F2 M=2,30 DT=1,13	Correlación de Pearson Sig.	-,201* ,049	-,369** ,000	,354** ,000	-,063 ,541	1 ,			
SEAT.F3 M=4,67 DT=1,03	Correlación de Pearson Sig.	,320** ,001	,430** ,000	-,205* ,046	,284** ,005	-,080 ,440	1 ,		
SEAT.F4 M=3,26 DT=1,63	Correlación de Pearson Sig.	-,057 ,579	-,079 ,442	,316** ,002	,036 ,726	,341** ,001	-,168 ,102	1 ,	
SEAT.F5 M=3,61 DT=1,02	Correlación de Pearson Sig.	-,093 ,365	-,177 ,085	,407** ,000	,081 ,435	,204* ,047	-,162 ,114	,354* ,000	1 ,

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 12. Medias, Desviaciones Típicas y Correlaciones entre factores de las subescalas SEMA-01 y SEAT-01 (Alumnado de Secundaria y Bachillerato)

- Precisamente, correlaciones en el sentido inverso al comentado, es decir, positivamente con las motivaciones profunda y de rendimiento (SEMA.F1 y SEMA.F2) –y también con el esfuerzo para la aproximación a las metas del tipo que sean (SEAT.F1)- y negativamente con la superficial (SEMA.F3) se obtienen con el estilo atribucional, que nosotros ya habíamos caracterizado como patrón adaptativo, consistente en atribuir los éxitos tanto a causas internas como la capacidad y el esfuerzo (aumentando la autoestima) o externas como la facilidad de las materias y profesorado (con sorpresa ante los resultados), pero los fracasos solamente al profesorado, causa externa e inestable, por lo que no afectaría negativamente a la autoestima y fomentaría expectativas de que el rendimiento puede cambiar (SEAT.F3); es precisamente en este estilo atribucional en donde se obtiene una media superior ($M = 4.67$)
- Finalmente tanto la atribución de éxitos y fracasos a la facilidad o dificultad de las materias (SEAT.F4) como la atribución de los éxitos además de a la facilidad de las materias al profesorado pero los fracasos no sólo a la dificultad de las materias, sino también a la falta de capacidad y esfuerzo –que nosotros ya habíamos caracterizado como patrón desadaptativo por las implicaciones que tiene sobre el autoestima- (SEAT.F5) no sólo correlacionan positivamente entre sí y con la atribución tanto de éxitos como de fracasos a la suerte (SEAT.F2), sino además también en el mismo sentido, es decir, positivamente con la motivación superficial (SEMA.F3).

Con la *muestra de universidad* (ver tabla 13) obtuvimos las siguientes relaciones entre los factores motivacionales y de metas y atribucionales:

- En lo que se refiere a las metas relacionadas con la valoración social y autovaloración –motivación de logro- junto con la atribución de éxitos y fracasos a la capacidad o falta de ella (SEAT.F1) parece que correlacionan positivamente y de forma significativa con las motivaciones de rendimiento y superficial (SEMA.F2 y SEMA.F3).
- Algo similar sucede, es decir la correlación positiva con las motivaciones de rendimiento y superficial –que además correlaciona positivamente con el factor anteriormente mencionado-:
 - a) Con la atribución, de éxitos y fracasos, a la suerte (SEAT.F4), una de las medias más bajas obtenidas ($M=2.55$) --en secundaria y bachillerato esta atribución, SEAT.F2, correlacionaba negativamente con la motivación de rendimiento- y,
 - b) Con la atribución de éxitos a la facilidad de materias y profesorado y los fracasos, además de a las dos causas anteriores, también a la falta de capacidad (SEAT.F3) con ninguna implicación, ni positiva ni negativa, para la autoestima.

		SEMA F1	SEMA F2	SEMA F3	SEAT F1	SEAT F2	SEAT. F3	SEAT. F4	SEAT F5
SEMA.F1 M=5,00 DT=.71	Correlación de Pearson Sig.	1							
SEMA.F2 M=3,69 DT=.91	Correlación de Pearson Sig.	,248*	1	,					
SEMA.F3 M=4,58 DT=.99	Correlación de Pearson Sig.	-,032	,164*	1					
SEAT.F1 M=2,97 DT=.96	Correlación de Pearson Sig.	,107	,637*	,211*	1				
SEAT.F2 M=4,51 DT=.94	Correlación de Pearson Sig.	,568*	,348	-,077	,186*	1			
SEAT.F3 M=3,87 DT=.91	Correlación de Pearson Sig.	-,054	,171*	,417*	,276*	-,024	1		
SEAT.F4 M=2,55 DT=1,01	Correlación de Pearson Sig.	,471	,022	,000	,000	,749	-,048	1	
SEAT.F5 M=4,15 DT=.86	Correlación de Pearson Sig.	-,133	,158*	,316*	,375*	-,001	,402*	-,078	1
		,077	,036	,000	,000	,523	,000	,	
		,179*	,034	-,100	,067	,001	-,137	-,078	1
		,017	,654	,186	,372	,992	,068	,303	,

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 13. Correlaciones entre factores de las subescalas SEMA-01 y SEAT-01 (Alumnado de Universidad)

- La correlación positiva y significativa con la motivación profunda (SEMA.F1) se obtuvo a partir de:
 - a) el esfuerzo para alcanzar metas relacionadas con la tarea o aprendizaje (motivación de competencia, percepción de utilidad y motivación intrínseca) (SEAT.F2).
 - b) con la atribución del éxito a la facilidad de las materias y esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo (SEAT.F5).

En ambos factores es donde se obtuvieron las medias más elevadas (4.51 y 4.15 respectivamente).

Referencias

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 3, (17), 404-411.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.

- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E.M. y Maher, M.L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-309.
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea. Ed. orig.: 1977).
- Barca, A. (1999a). *Escala CEPEA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (1999b). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: IFD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Binswanger, H. (1991). Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2).
- Brenlla, J.C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Bueno, J.A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- 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. Schunk, y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.

- González, M.C. y J. Tourón (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González, M^a.C., Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- González, M^a.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González, R., Valle, A. Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (Coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González, R. y Valle, A. (1998). Atribuciones causales. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2) 271-289.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, Rv. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. (Coords.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good y J.E. Brophy; *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- 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.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- McCombs, B. (1988). Motivational skills training: combining metacognitive and afective learning strategies. En C. C. Weinstein, *et al. Learning and study strategies: issues and assesment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morán, H. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo. SPU.
- Núñez, J.C. y González Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En González-Pienda, J. A., Escoriza, J., González, R., Barca, A. (1996). *Psicología de la Instrucción. Vol.2. Componentes cognitivos y afectivos de aprendizaje escolar*. Barcelona. EUB.

- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Rodríguez, S., González, R, Piñeiro, I., Valle, A, Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2003). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- 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.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Methaphors, theories and research*. California: Sage Publications.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

