

## EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS

© Jesús Alonso Tapia (2007)

En M. Álvarez y R. Bisquerra (Ed.) (2007). **Manual de Orientación y tutoría**. Barcelona: Kluwer (Libro electrónico).

Facultad de Psicología

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

## **EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS**

### **Resumen**

Es frecuente que profesores y padres se planteen y planteen a los orientadores escolares la pregunta "¿Qué puedo hacer para que mis alumnos y alumnas –mis hijos-mis hijas- se esfuercen por aprender? Aunque la evidencia sobre los modos generales de actuación es abundante, la aplicación de los mismos a cada caso hace necesario normalmente una evaluación específica de las características personales y contextuales que están contribuyendo a la falta de motivación, así como de las ideas de los profesores sobre cómo motivar y de las expectativas de poder hacerlo, ya que influyen en los entornos de aprendizaje que construyen y, a través de éstos, en la motivación. Con el presente capítulo se pretende facilitar la respuesta a esta necesidad. Para ello, en cada caso se expone primero brevemente el marco teórico desde el que es posible evaluar las características personales de los alumnos que afectan a su esfuerzo por aprender –metas, intereses, expectativas, volición y estilos de autorregulación-, las características del entorno de aprendizaje –pautas docentes con implicaciones motivacionales, clima de clase- y las características de los profesores. Y, posteriormente, se describen los instrumentos de evaluación de las variables señaladas con mejor base científica y potencialmente más útiles para el trabajo del orientador y del investigador. La mayoría de estos instrumentos son directamente accesibles a través de Internet en las direcciones que hemos indicado en cada caso.

Palabras clave:

Evaluación de la motivación, metas, intereses, expectativas de autoeficacia, clima motivacional del aula, entorno de aprendizaje, expectativas del profesor, concepciones motivacionales de los profesores

## ÍNDICE

### Introducción.

#### 1. La motivación de los alumnos.

- 1.1. Supuestos desde los que realizar la evaluación.
- 1.2. Metas y orientaciones motivacionales.
  - 1.2.1. Supuestos teóricos.
  - 1.2.2. El cuestionario MEVA (Alonso Tapia, 2005)
  - 1.2.3. Otros cuestionarios para la evaluación de motivos relacionados con el aprendizaje.
    - A) EL cuestionario MAE (Pelechano, 1975).
    - B) El cuestionario MAPE-I (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992)
    - C) El cuestionario MAPE-II (Montero y Alonso Tapia, 1992)
    - D) El cuestionario MAPE-III (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000).
    - D) El cuestionario MAPEX (Alonso Tapia, Huertas y Ruiz, 2006)
    - E) El cuestionario AM-1 (Alonso Tapia, 1995).
- 1.3. Intereses.
  - 1.3.1. Supuestos teóricos.
  - 1.3.2. Escalas para la evaluación del interés por las materias escolares.
- 1.4. Expectativas.
  - 1.4.1. Supuestos teóricos.
  - 1.4.2. Evaluación de las expectativas de autoeficacia y autocontrol
    - A) Escalas de expectativas del cuestionario MEVA
    - B) Escalas de autoeficacia percibida para niños (Bandura, 1990)
- 1.5. Volición y estilos de autorregulación.
  - 1.5.1. Supuestos teóricos.
  - 1.5.2. Cuestionarios para la evaluación de la volición
    - A) *Cuestionario para la evaluación de la orientación volitiva* (Kuhl, 1994)
    - B) *Inventario de de estrategias volicionales en el contexto académico* (McCann y García, 1999).
  - 1.5.3. Cuestionarios para la evaluación de los estilos de autorregulación.
    - A) *Cuestionario de Autorregulación (SRQ-A)* (Ryan y Connell, 1989).
    - B) *Escala de motivación situacional (SIMS)* (Guay, Vallerand y Blanchard, 2000)

#### 2. Características del entorno instruccional que afectan a la motivación.

- 2.1. Supuestos desde los que realizar la evaluación.
- 2.2. Inventarios de pautas docentes con implicaciones motivacionales (Alonso Tapia, 1995, 1997)
- 2.3. Cuestionario de valoración motivacional del entorno de aprendizaje (Alonso Tapia y López, 1999).
- 2.4. Cuestionarios de Clima Motivacional del aula.
  - 2.4.1. Supuestos teóricos.
  - 2.4.2. Evaluación del clima motivacional del aula.
    - A) *Escala de medida del clima motivacional.* (Biddle y col., 1995).
    - B) *Cuestionario de Estructura de Metas de la clase* (Kaplan, Gheen y Midgley, 2002)
    - B) *Cuestionarios de Clima Motivacional de Clase* (Alonso Tapia y col., 1991, 1992).

#### 3. Características de los profesores que afectan a su forma de motivar.

- 3.1. Supuestos generales desde los que realizar la evaluación.
- 3.2. Evaluación de concepciones relacionadas con la adecuación de las forma de motivar. *El Cuestionario ICOMO* (Alonso Tapia, 1992b)
- 3.3. Evaluación de expectativas y actitudes asociadas a la forma de motivar.
  - 3.3.1. Supuestos teóricos.
  - 3.3.2. Sentido de eficacia del profesor (Tschannen-Moran, 2002)
  - 3.3.3. Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado: el cuestionario AMOP (Alonso Tapia, 1992b).

# Evaluación de la motivación en entornos educativos

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas a los que se hace referencia a menudo en el ámbito escolar es la desmotivación en los alumnos, la falta de interés y esfuerzo por adquirir los conocimientos y competencias que se pretende que adquieran. En estos casos, las preguntas que los profesores se plantean y que suelen plantear a los orientadores son: «¿Qué podemos hacer?» «¿Qué entorno podemos crear?»

Los estudios para encontrar respuesta a estas preguntas son numerosos<sup>1</sup>. Sin embargo, la aplicación de los conocimientos sobre cómo motivar debe hacerse no en abstracto, sino en relación con el modo y entorno concreto en que se manifiestan los problemas. Este hecho obliga normalmente a buscar respuesta a las preguntas planteadas realizando previamente una evaluación precisa de las características personales que afectan a la motivación de los alumnos, o de los factores del entorno que activan e interactúan con las características de los alumnos, o bien de las características (creencias, conocimientos y actitudes) de los educadores que crean esos entornos; a menudo será necesario hacer reflexionar a los educadores sobre esas características, ya que son ellos —profesores y padres— quienes tienen la responsabilidad inmediata de actuar.

Cómo evaluar las características mencionadas es el problema al que intenta dar respuesta este capítulo. En primer lugar, de modo muy breve, resumiremos los conocimientos actuales sobre los factores personales que afectan al interés y esfuerzo que los alumnos ponen en aprender; este resumen servirá para justificar los instrumentos de evaluación de los mismos que se presentarán a continuación. Seguidamente nos centraremos en la evaluación del entorno instruccional. Aquí describiremos, también de modo muy sucinto, las variables de dicho entorno que influyen en la motivación, para pasar a describir después los instrumentos disponibles para su evaluación. Finalmente, la última parte estará dedicada a las características de los educadores que influyen de modo más inmediato tanto en el modo en que configuran los entornos de aprendizaje como en la forma en que reaccionan frente al comportamiento de los alumnos. En cada caso se describirán los supuestos desde los que realizar la evaluación de las variables a las que se haga referencia y los instrumentos disponibles.

## 2. LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

### 2.1. Supuestos desde los que realizar la evaluación

Si queremos conocer las características personales que hacen que un alumno o una alumna afronten con mayor o menor interés o esfuerzo las actividades de aprendizaje, bien con el propósito de saber qué ayudas proporcionarles bien con el propósito de predecir cuál será su rendimiento futuro, ¿qué información deberíamos buscar? ¿Desde qué presupuestos deberíamos trabajar?

Cuando una persona ha de esforzarse en la realización de una serie de actividades encaminadas a la consecución de unos objetivos de aprendizaje, su motivación y el esfuerzo consiguiente varían según sea la respuesta —implícita o explícita— a cuatro preguntas que —también de modo implícito o explícito— están presentes a lo largo de la actividad. Estas preguntas son las siguientes:

- a) ¿Qué **consecuencias**, favorables o desfavorables, puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado? Esta pregunta se centra en las razones que —de modo implícito o explícito— tiene una persona para esforzarse por conseguir un objetivo. Cuando tenemos que esforzarnos al

---

1. Pueden consultarse los trabajos de Alonso Tapia (2005a) y Pintrich y Schunk (2006).

hacer una tarea las personas nos preguntamos, explícita o implícitamente, qué vamos a conseguir y si lo que vamos a conseguir nos interesa: ¿vamos a disfrutar haciendo la tarea? ¿Vamos a adquirir una competencia que consideramos útil? ¿Vamos a aprender algo que nos va a permitir ser útiles? ¿O que nos va a permitir obtener un buen trabajo? ¿Se trata sólo de conseguir calificaciones que nos hagan quedar bien ante los demás o evitar su crítica? ¿Se trata de evitar las consecuencias negativas que pueden seguir a una mala calificación? Tal como ha puesto de manifiesto la investigación, la respuesta a estas preguntas configura las razones que influyen en el esfuerzo por aprender, a saber, las **metas** que persigue la persona y el grado de **interés** por el tema o actividad que se esté trabajando. La consecución de las metas responde a la búsqueda de satisfacción ante distintas necesidades o ante la necesidad concreta de actuar de acuerdo con valores sociales adquiridos. En la medida en que la persona considere que las metas en juego —las consecuencias que van a seguir a la realización de la actividad— no son atractivas o relevantes, esto es, que no tienen valor alguno que actúe como incentivo, o que la actividad carece de interés —de significado— para ella, su motivación será baja.

**b)** ¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan de tal logro? Esta pregunta tiene que ver con las **expectativas** de conseguir o no las consecuencias buscadas y de que tal consecución dependa o no de uno mismo. La motivación disminuirá en la medida en que las expectativas disminuyan porque, ¿para qué esforzarse si no va a servir de nada?

**c)** ¿Qué tengo que hacer para conseguirlo? Esta pregunta hace referencia a los **conocimientos y estrategias de autorregulación** del aprendizaje. En la medida en que el sujeto sabe, presente o percibe que carece de ellos o que no son plenamente adecuados, o en la medida en que, por no serlo, la persona experimenta durante el transcurso de la actividad que no progresa hacia los objetivos perseguidos, pueden verse afectadas sus expectativas de conseguir los resultados y, por ello, disminuir su motivación.

**d)** ¿Qué **costo** puede suponer esforzarme por conseguir el objetivo buscado? Con independencia de las razones positivas que una persona tenga para implicarse en una actividad de aprendizaje, esforzarse en su realización en un contexto concreto en que el objetivo a conseguir puede lograrse o no, conlleva la posibilidad de que se produzcan consecuencias negativas de distintos tipos: la propia fatiga que supone la realización, el aburrimiento que puede suponer realizar una tarea que no interesa, descubrir que no se tienen las cualidades necesarias, no poder hacer otras actividades, etc. Por consiguiente, cuando las consecuencias negativas anticipadas o experimentadas sean grandes, la persona tenderá a evitar la realización de la actividad.

En el contexto de las preguntas anteriores se plantea la cuestión siguiente: ¿qué variables relacionadas con cada una de ellas —qué metas, qué intereses, que expectativas, qué consecuencias negativas— contribuyen a explicar la motivación de los alumnos y, por tanto, sería conveniente poder evaluar? Los trabajos y revisiones más recientes sobre la motivación por aprender<sup>2</sup> muestran que, tanto con el fin de predecir el rendimiento como con el fin de determinar qué ayudas proporcionar a alumnos y alumnas es especialmente útil evaluar los siguientes conjuntos de variables.

## 2.2. Metas y orientaciones motivacionales

### 2.2.1. Supuestos teóricos

Una de las teorías que ha recibido más aceptación a la hora de explicar las diferencias en la motivación de los alumnos por aprender es la **teoría de la orientación a metas relacionadas con el logro**. De acuerdo con esta teoría, los alumnos se orientan en distinto grado a tres tipos de metas que definen otras tantas orientaciones motivacionales:

**a) Orientación al aprendizaje**, que se manifiesta cuando la atención el alumno se centra regularmente en la adquisición de nuevas o mejores competencias y de los conocimientos relevantes para sostenerlas.

---

2. Pueden consultarse los trabajos de Alonso Tapia (2005b), Alonso Tapia y Pardo (2006), Eccles y Wigfield (2002), Eccles, Wigfield y Schiefele (1998), y Meece, Anderman y Anderman (2006).

- b) **Orientación al resultado** (o a la ejecución), que se da cuando el alumno busca no tanto aprender como conseguir demostrar públicamente su valía y que los demás le evalúen positivamente.
- c) **Orientación a la evitación**, que se manifiesta cuando se teme una valoración negativa de la propia valía.

Las orientaciones motivacionales, sin embargo, no son excluyentes; es decir, aunque las personas tendamos a actuar de modo preferente de acuerdo con las pautas de actuación que definen una determinada orientación, dependiendo de las condiciones en que debamos trabajar podemos cambiar<sup>3</sup>. Por otra parte, las tres orientaciones motivacionales referidas constituyen modos de agrupar y describir de forma parsimoniosa conjuntos de motivaciones o metas más específicas que es preciso tener en cuenta tanto en su singularidad como en su interacción porque son las que realmente mueven a los alumnos. En consecuencia, necesitamos instrumentos adecuadamente validados que nos permitan evaluar tanto las orientaciones motivacionales como las metas específicas que persiguen los alumnos y sus posibles interacciones.

### 2.2.2. El cuestionario MEVA (2005)

Uno de los instrumentos españoles de más reciente construcción y que mejor se ajusta a los supuestos anteriormente descritos es el cuestionario MEVA (Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje)<sup>4</sup>, aplicable a alumnos de 12 a 18 años de edad. En realidad es una batería formada por tres instrumentos que evalúan, respectivamente, metas y orientaciones motivacionales, expectativas e intereses. En este apartado vamos a limitarnos a exponer las características del primero y más importante.

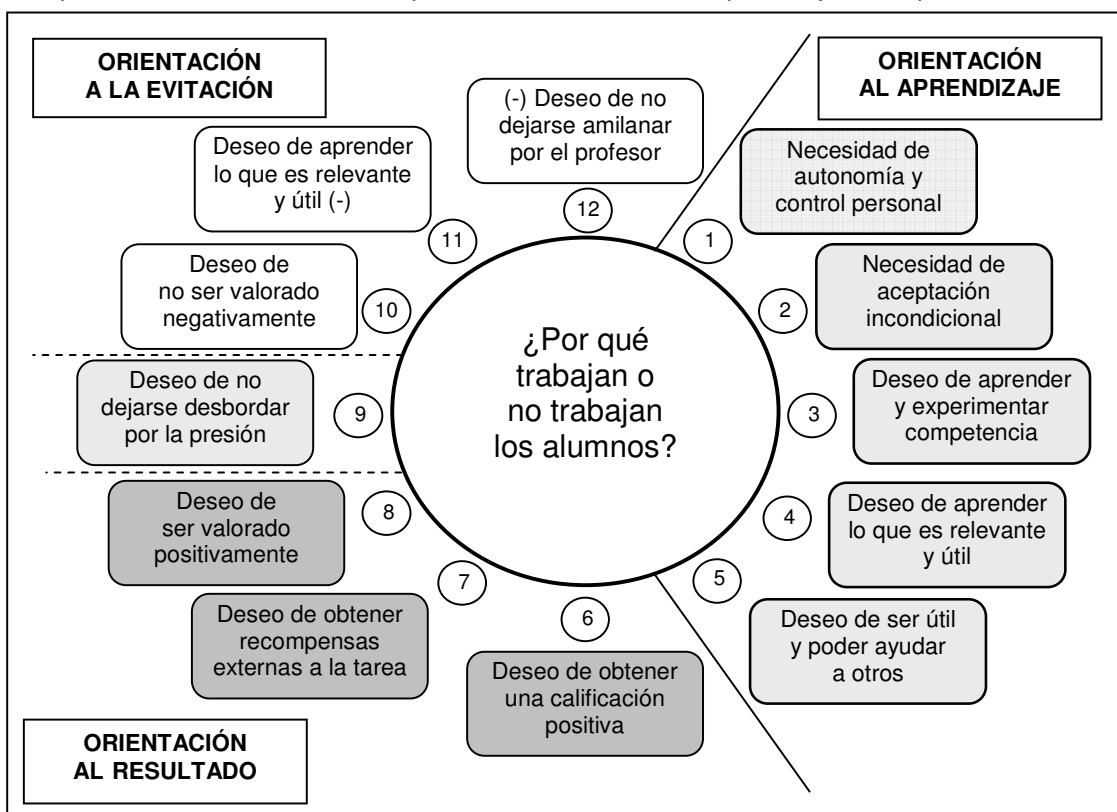


Figura 1. Motivaciones y orientaciones motivacionales evaluadas por el MEVA

3. Véase, por ejemplo, Alonso Tapia (2005b), Alonso Tapia, Huertas y Ruiz (2006) y Valle y otros (2003).

4. Véase Alonso Tapia (2005b, accesible en <http://www.psicothema.com/pdf/3120.pdf>, 2005c, en preparación), Alonso Tapia y Ruiz (2006a).

La primera parte del cuestionario MEVA permite evaluar 11 motivaciones específicas que interactúan entre sí dando lugar a las tres orientaciones motivacionales descritas en la literatura, tal y como resumimos en la Figura 1 y como se expone a continuación.

**a) Orientación al aprendizaje.** Los alumnos que trabajan principalmente con esta orientación se caracterizan por presentar no sólo las características motivacionales a las que hacen referencia cada uno de los motivos específicos con los que se relaciona, sino por tener buena confianza en sí mismos: se sienten capaces de afrontar con éxito las tareas escolares y su forma de regular el aprendizaje y de controlar sus emociones tiende a ser positiva. Esta orientación se sustenta en las siguientes motivaciones específicas:

– *Motivación por el aprendizaje.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto buscan aprender y disfrutan cuando experimentan que lo consiguen, que progresan y se sienten competentes, lo que implica una mejora de sus expectativas de autoeficacia y de su autoconcepto<sup>5</sup>, con independencia de las consecuencias externas al propio aprendizaje. Un ejemplo de esta escala sería:

«Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo».

– *Deseo de ser útil.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto se esfuerzan por aprender tanto más cuanto mayor es la claridad con que perciben que la competencia trabajada les va a permitir ser útiles. Un ejemplo de esta escala sería:

«Normalmente me esfuerzo más cuando veo que lo que tengo que aprender puede servirme para ayudar a otros».

– *Disposición al esfuerzo.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto tienden a esforzarse de modo sistemático ante las tareas de aprendizaje. La disposición al esfuerzo es uno de los factores que más positivamente se relacionan con el rendimiento escolar. Un ejemplo de esta escala sería:

«Normalmente estudio más que muchos de mis compañeros».

– *Evitación y rechazo de la tarea por considerarla inútil.* Esta escala se relaciona negativamente con la Orientación al Aprendizaje y positivamente con la Orientación a la Evitación. Los alumnos y alumnas que puntúan alto evitan el trabajo porque consideran que lo que se les propone que hagan o que aprendan no tiene ninguna utilidad y, por tanto, que no merece la pena esforzarse. Al contrario ocurre con los alumnos y alumnas que puntúan bajo, pues consideran que lo que han de aprender es útil y se esfuerzan por conseguir los objetivos propuestos. Como era de esperar, cuanto más baja es la puntuación en esta escala, mayor es el rendimiento. Un ejemplo de esta escala sería:

«Por lo general no me interesan la mayoría de las cosas que me enseñan en el colegio porque creo que sirven para poco».

– *Deseo de apoyo del profesor.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto se esfuerzan tanto más cuanto mayor es el apoyo que experimentan por parte del profesor, al que consideran una ayuda importante para aprender y hacer bien las cosas. Un ejemplo de esta escala sería:

«El hecho de que un profesor o una profesora me dediquen su tiempo y atención es fundamental para que me interese por aprender lo que tratan de enseñarme».

---

5. La reciente revisión de O'Mara y cols. (2006) pone de manifiesto el efecto positivo en el autoconcepto general y específico de las intervenciones orientadas a generar experiencias de competencia.

**b) Orientación al resultado.** A diferencia de los alumnos orientados al aprendizaje, los que trabajan orientados principalmente al resultado se caracterizan, en general, por esforzarse sólo cuando está en juego algún tipo de evaluación y, especialmente, aquellas que conllevan una nota o calificación. La relación de esta orientación con el rendimiento académico es negativa, aunque no muy alta. Las puntuaciones en esta orientación son tanto mayores cuanto más altas son las obtenidas en las escalas que evalúan cada uno de los siguientes motivos específicos:

– *Deseo de evaluación positiva.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto se mueven sobre todo en función del hecho de que van a ser evaluados y buscan obtener resultados positivos. Puntuar alto, sin embargo, no influye prácticamente en el rendimiento. Un ejemplo de esta escala sería:

«A mí lo que más me empuja a esforzarme por estudiar es conseguir aprobar».

– *Deseo del éxito público y su reconocimiento.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto se mueven sobre todo en función de la posibilidad de tener éxito ante los demás y de que su éxito se les vaya a reconocer. Puntuar alto, sin embargo, no influye en el rendimiento ni positiva ni negativamente. Un ejemplo de esta escala sería:

«Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso».

– *Deseo de conseguir metas externas.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto se mueven sobre todo en función del hecho de que van a ser calificados y buscan la obtención de resultados positivos. Puntuar alto influye negativamente en el rendimiento y el aprendizaje. Un ejemplo de esta escala sería:

«Si veo que lo que tengo que estudiar a la corta o a la larga no me va a proporcionar algún beneficio, dejo de esforzarme».

– *Resistencia positiva a la presión* Esta escala se relaciona positivamente con la Orientación al resultado y negativamente con la Orientación a la evitación. Los alumnos y alumnas que puntúan alto buscan no dejarse desbordar por la presión del tiempo, lo que hace que se esfuercen más cuando experimentan esta presión. Tener esta característica contribuye a amortiguar la tendencia a la evitación del trabajo que suelen experimentar las personas que temen fracasar. El hecho de tener puntuaciones altas se relaciona positivamente con el rendimiento, aunque en grado muy pequeño. Un ejemplo de esta escala sería:

“Si tengo poco tiempo para hacer una tarea que debo entregar al profesor me concentro mejor y rindo más”.

**c) Orientación a la evitación.** Básicamente el alumno o la alumna que puntúan alto en esta orientación buscan evitar la experiencia emocional negativa que acompaña al fracaso, especialmente si este es público. Aunque en menor medida, también refleja el rechazo de las tareas por considerarla inútil, característica ya descrita que contribuía a la orientación al aprendizaje, pero de forma negativa. La acentuación de la orientación a la evitación, sin embargo, se ve disminuida en la medida en que los alumnos presentan otras dos características, a una de las cuales ya hemos hecho referencia y que se mencionan a continuación.

– *Deseo de evitar la evaluación negativa (miedo al fracaso).* Los alumnos y alumnas que puntúan alto buscan evitar la evaluación negativa por parte de los demás. Este deseo hace que tiendan a no implicarse en tareas en las que, aunque podrían aprender, podrían también quedar mal frente a los demás u obtener una calificación negativa que condujese a esa valoración negativa. Puntuar alto influye negativamente en el rendimiento. Un ejemplo de esta escala sería:



«Antes de empezar una tarea de clase, sobre todo si es importante, frecuentemente pienso que no me va a salir bien».

– *Resistencia al desánimo debido al profesor.* Los alumnos y alumnas que puntúan alto no se desaniman ni cejan en su esfuerzo por aprender aunque el profesor o la profesora no les apoye e incluso actúen buscando descalificarles. Cuanto más alto puntúan más «resilientes» son, esto es, más capaces de no desanimarse y de recuperarse bien en situaciones adversas. Esta característica contribuye a no preocuparse por la evaluación externa ni siquiera si esta puede evidenciar un fracaso. Un ejemplo de esta escala sería:

«A pesar de que mis errores y limitaciones hagan que un profesor o una profesora no me aprecien, no me suelo desanimar y me sigo esforzando por aprender».

– *Resistencia positiva a la presión* (ya descrita).

– *Evitación y rechazo de la tarea por considerarla inútil* (ya descrita).

La prueba ha sufrido algunas modificaciones en su proceso de elaboración. Inicialmente incluía dos escalas más que se han eliminado por falta de validez predictiva, a saber: «Deseo de ser aceptado por los compañeros y de trabajar con ellos» y «Deseo de influir en los demás». Asimismo, la escala «Deseo de evaluación positiva» no aparecía en los estudios iniciales.

Por otra parte, los diversos estudios realizados con este cuestionario, en cuya elaboración se han recogido datos de más de 2.000 sujetos, han puesto de manifiesto excelentes cualidades psicométricas<sup>6</sup>. La estructura factorial sugiere que cada escala evalúa un factor con significación suficiente como para ser tenido en cuenta por separado, y que las correlaciones entre los mismos contribuyen a dar apoyo empírico a la teoría de la triple orientación a metas, si bien matizándola, ya que las correlaciones entre las tres orientaciones, aun siendo bajas, son significativas ( $r_{OA-OR} = -0,102$ ;  $r_{OA-OE} = -0,276$ ;  $r_{OR-OE} = 0,228$ ). Los índices de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) de todas las escalas están entre 0,70 y 0,80. Además, por lo que a la validez predictiva se refiere, todas las escalas correlacionan con el rendimiento en la dirección esperada — el índice de correlación múltiple es 0.512— y los estudios de validez cruzada han puesto de manifiesto la excelente estabilidad de los coeficientes de validez predictiva. Finalmente, se ha comprobado que las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas actúan modulando el efecto que las distintas formas de actuar de los docentes pueden tener en la motivación de los alumnos<sup>7</sup>.

### 2.2.3. Otros cuestionarios para la evaluación de motivos relacionados con el aprendizaje

Aunque el cuestionario MEVA es el que consideramos más adecuado para la evaluación de los motivos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento, creemos necesario hacer referencia a otros cuestionarios existentes para la evaluación de la motivación con distintos tipos de alumnos. En este apartado respetamos el orden histórico en que se ha creado los cuestionarios, dado que unos han influido en otros.

- **El cuestionario MAE de Pelechano (1975)**

Este cuestionario fue el resultado de una serie de trabajos encaminados a examinar la unidimensionalidad o pluridimensionalidad del concepto de motivación de logro o de ejecución. Como resultado de estos estudios, frente a la postura de Atkinson<sup>8</sup>, autor que consideraba que los efectos de la

---

6. Alonso Tapia (2005b, 2005c, en preparación), Alonso Tapia y Ruiz (2006a).

7. Véase el trabajo de Alonso Tapia y Pardo (2006).

8. Atkinson y Raynor (1974).

motivación de ejecución eran unidireccionales y positivos mientras que la ansiedad actuaba inhibiendo el rendimiento, Pelechano puso de manifiesto, por un lado, que en la base del concepto de motivación de logro o de ejecución hay por lo menos cuatro factores motivacionales y, por otro lado, que había más de un factor de ansiedad relevante para la solución de tareas, de los cuales identificó por lo menos dos. Estos seis factores son los que evalúa el cuestionario MAE, utilizable con sujetos adultos, a saber:

– *Tendencia a la sobrecarga de trabajo.* Las personas que puntúan alto en este factor suelen asumir más en trabajo que aquellas que puntúan bajo y, en consecuencia, suelen rendir más. Un ítem que ejemplifica esta característica es:

«Si alguien me busca, seguramente me encontrará trabajando».

– *Separación entre el mundo privado y el laboral.* La significación de este factor, de acuerdo con el autor, es distinta según sea el nivel intelectual de los sujetos. En los sujetos con inteligencia más bien baja, puntuar alto significa poco interés por las cosas que están haciendo. En las personas de inteligencia elevada parece favorecer la creatividad. Un ítem típico de esta escala es:

«Estaría también contento si no tuviese que trabajar».

– *Autoexigencia laboral.* Refleja la tendencia a superarse constantemente en el trabajo y a evaluar positivamente el mundo laboral. Son sujetos para los cuales el aspecto económico del trabajo queda en un segundo plano. Un ejemplo de ítem es:

«Prefiero llevar muchas cosas a la vez, aunque no las termine todas».

– *Motivación positiva general hacia la acción.* Este factor representa la motivación para la acción tal y como es conceptualizada por el grupo de Atkinson. Es el factor motivacional menos específico. No obstante, las personas que puntúan alto suelen presentar buenos rendimientos. Ítems que pueden servir de ejemplo son:

«En el trabajo que he hecho, siempre he tenido ambiciosas pretensiones».

«Tiendo a superarme cada vez más a mi mismo».

– *Ansiedad inhibidora del rendimiento.* Refleja una reacción negativa ante el estrés. Un ítem que puede servir de ejemplo es:

«En las ocasiones importantes estoy, casi siempre, nervioso».

– *Ansiedad facilitadora del rendimiento.* Este factor refleja la reacción ante el estrés de quien en lugar de inhibirse, intenta superarse. Un ejemplo de ítem representativo es:

«Prefiero hacer trabajos que implican cierta dificultad a hacer trabajos fáciles».

Las personas que puntúan alto en este factor suelen rendir bien en aquellas situaciones que exigen más laboriosidad y rapidez que las situaciones normales. Sin embargo, no guarda relación con el rendimiento a largo plazo.

En su estado actual, el cuestionario consta de 72 elementos que abarcan el total de los seis factores. La tipificación se ha hecho a partir de una muestra de 426 sujetos adultos, de ambos sexos, que cubrían un amplio espectro de edad y nivel cultural. Por lo que se refiere a las cualidades psicométricas, los índices de consistencia interna oscilan entre 0,75 y 0,87. En cuanto a la validez se refiere, el manual no proporciona datos empíricos sobre la validez predictiva de la prueba, aunque su autor señala que los factores se relacionan con distinta intensidad con el rendimiento académico en el caso de adolescentes

y adultos, y con una eficacia profesional distinta dentro de los niveles profesionales medios y altos. En relación con la validez diferencial, las variables sexo, edad, nivel profesional y nivel cultural, son fuente de diferencias significativas. Debido a esta razón sería útil con fines aplicados una tipificación diferenciada de la prueba, en la que se controlen estas variables.

- **El cuestionario MAPE-1 (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992)<sup>9</sup>**

Este cuestionario es aplicable a sujetos de 11 a 15 años. Se desarrolló teniendo en cuenta tanto los planteamientos teóricos de Pelechano como, sobre todo, los de Dweck y Elliot sobre la motivación del logro<sup>10</sup>. De acuerdo con el planteamiento mencionado, existe una pluralidad de metas relacionadas con el aprendizaje y el rendimiento en el contexto escolar. Los niños pueden buscar aprender, conseguir que los demás les evalúen favorablemente y evitar su evaluación desfavorable, etc., metas que el MAPE permite identificar a través de ocho escalas básicas y tres dimensiones correspondientes a factores de segundo orden. Estas tres dimensiones son:

- *Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos versus motivación por el aprendizaje o incremento de competencia.* Esta dimensión muestra el tipo de interacción entre orientaciones motivacionales que suele surgir cuando estas, a edades superiores, aparecen más diferenciadas: positiva entre las motivaciones que tienen que ver con la preocupación por la autovalía y negativa entre éstas y las que tienen que ver con el deseo de aprendizaje.
- *Vagancia versus disposición al esfuerzo.* Cuanto menor es la puntuación en esta dimensión, mayor es el grado en que el alumno tiende a esforzarse y más acentuado su autoconcepto como persona trabajadora.
- *Motivación de lucimiento.* Implica disposición a esforzarse cuando está en juego el quedar bien. No tiene relación con el rendimiento académico.

Estandarizado con una muestra de más de 1.200 sujetos de Madrid y Bilbao, el MAPE-I ha sido objeto de un cuidadoso análisis estadístico. La fiabilidad de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden oscila entre 0.77 y 0.87, siendo la fiabilidad media de las escalas básicas 0,70. Los estudios de validez predictiva utilizando como criterios las notas finales en Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales, obtenidas tres meses después, así como la media final en las mismas suponen un incremento en la varianza explicada respecto al uso exclusivo de pruebas de inteligencia, que va desde el 17% al 31%, según el conjunto de predictores y el criterio utilizados. Se ha estudiado también el grado en que éstos índices de validez predictiva variaban o permanecían estables en función del tipo y tamaño de las muestras, siendo prácticamente invariables. Finalmente, se ha estudiado también su validez de constructo siendo los resultados de gran interés teórico y práctico.

- **El cuestionario MAPE-2 (Montero y Alonso Tapia, 1992)<sup>11</sup>**

Este cuestionario es aplicable a sujetos entre 15 y 18 años. Comparte un gran número de elementos con el cuestionario MAE de Pelechano, pero su proceso de análisis ha puesto de manifiesto una estructura ligeramente diferente. Permite evaluar la motivación en tres dimensiones que responden a la triple orientación motivacional descrita en la literatura: motivación por el aprendizaje (Orientación al aprendizaje), motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia (Orientación al resultado) y miedo al fracaso (Orientación a la evitación). Los factores primero y segundo se relacionan de forma positiva y significativa con el rendimiento —si bien el segundo lo hace una cuantía muy pequeña—,

---

9. Puede accederse al cuestionario listo para su utilización en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198> seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

10. Dweck y Elliot (1983).

11. Puede accederse al cuestionario listo para su utilización en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198> seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

mientras que el tercero lo hace de forma negativa. El tratamiento estadístico ha sido paralelo al realizado con el MAPE-1, y las características psicométricas son similares.

- **El cuestionario MAPE-3 (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000)<sup>12</sup>**

Se trata de un cuestionario construido para ser utilizado con estudiantes universitarios sobre los mismos presupuestos teóricos que el MAPE-2. Consta de siete escalas agrupadas en tres dimensiones. La primera dimensión, denominada «Motivación Extrínseca», agrupa tres escalas: Miedo al fracaso, Deseo del éxito y su reconocimiento y Motivación por conseguir recompensas externas a la tarea. Une, pues, dos de las orientaciones motivacionales que aparecen en la literatura: la Orientación al resultado o ejecución y la Orientación a la evitación. No es extraño que esto ocurra dado que se ha encontrado normalmente que estas dimensiones se asocian positivamente. La segunda dimensión, «Motivación por la tarea», corresponde a la Orientación al aprendizaje y agrupa tres escalas; las dos primeras — Motivación al aprendizaje y Disposición al esfuerzo— influyen positivamente en las puntuaciones y la tercera —Evitación y rechazo de la tarea— influye negativamente. Finalmente, la tercera dimensión se corresponde con uno solo de los factores de primer orden evaluados, y se denomina «Ansiedad facilitadora del rendimiento». La fiabilidad media de las escalas es 0,79 (rango entre 0,74 y 0,86). Como en el caso del cuestionario MEVA, se ha comprobado que las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas actúan como modulador del efecto que las distintas formas de actuar de los profesores pueden tener en la motivación de los alumnos.<sup>13</sup>

- **El cuestionario MAPEX (Alonso Tapia, Huertas y Ruiz, 2006)**

Este cuestionario de reciente creación es paralelo al cuestionario MEVA pero está diseñado para su uso con sujetos adultos. Evalúa los 11 mismos motivos que el MEVA y las mismas orientaciones motivacionales. La diferencia fundamental está en que el grado en el que contribuyen a las tres orientaciones motivacionales varía un poco. Cinco escalas se agrupan en torno a Orientación al Aprendizaje, pero sólo cuatro de ellas corresponden a las del MEVA (Motivación por el aprendizaje, Deseo de ser útil, Rechazo del trabajo y las tareas académicas por considerarlas inútiles —relacionada negativamente con esta orientación— y Disposición al esfuerzo). La quinta escala, que también contribuye por su relación negativa con esta dimensión, es el Deseo de recompensas externas. A la Orientación al resultado se asocian los mismos motivos específicos que lo hacían en el MEVA (Deseo de calificación positiva, Deseo del éxito y su reconocimiento y Deseo de conseguir recompensas externas). Finalmente, la Orientación a la evitación se asocia positivamente al Deseo de evitar la evaluación negativa, y negativamente a la Resistencia al desánimo debido al profesor, a la Motivación por aprender y al Deseo de conseguir recompensas externas. Esta última relación sugiere que, al menos en el caso de los sujetos adultos, el deseo de evitar cualquier evaluación negativa de la propia valía puede hacer que ni las recompensas externas sirvan para estimular el esfuerzo del alumno. Por otra parte, la fiabilidad de las escalas es buena —entre 0,78 y 0,86, con media 0,82—. Las escalas correlacionan con el rendimiento como cabía esperar, variando la correlación múltiple de 0,31 a 0,36 en función de si los predictores son las Orientaciones Motivacionales o los motivos específicos.

- **El cuestionario AM-1 (Alonso Tapia, 1995)<sup>14</sup>**

Cuando intervenimos tratando de mejorar la motivación deseamos saber en qué medida ha cambiado. En estos casos, sin embargo, es poco aconsejable utilizar cuestionarios como los descritos hasta ahora, a menos que se trate de intervenciones muy intensas y de larga duración. La razón es que los cuestionarios descritos describen disposiciones generales aprendidas tras una larga experiencia y

---

12. Puede accederse al cuestionario listo para su utilización en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198> seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

13. Estos datos pueden verse en Alonso Tapia (1999).

14. Puede accederse al cuestionario listo para su utilización en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198> seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

bastante consolidadas, y que los procesos de cambio son lentos. Por este motivo, si queremos rastrear hasta qué punto lo que hacemos es efectivo es importante buscar otros indicadores.

Si observamos lo que ocurre en otras personas o en nosotros mismos cuando nos hallamos en proceso de cambio podemos comprobar que una de las primeras cosas que se modifica es nuestro modo de pensar y, más en concreto, nuestro habla interior, los mensajes, instrucciones y comentarios que nos hacemos a nosotros mismos relacionados con las tareas en las que estamos inmersos. Esta es la razón que motivó el desarrollo del cuestionario AM (Automensajes Motivacionales)<sup>15</sup>. Fue concebido para evaluar la frecuencia subjetiva con la que pasan por la mente de los alumnos los pensamientos de los distintos tipos que suelen tener repercusiones sobre la motivación, tanto en relación con situaciones generales como específicas. Sus elementos fueron generados teniendo presentes los planteamientos de Dweck y Elliot y de Weiner.<sup>16</sup>

Dweck y Elliot consideran que las metas que se persiguen están relacionadas con las creencias sobre las características de la inteligencia y las habilidades, de modo que las personas que creen que se deben a «cualidades» o disposiciones más o menos innatas y estables se fijarían sobre todo en la dificultad de la tarea y en la posibilidad de fracasar, y atribuirían los resultados a causas percibidas como estables —la inteligencia o su ausencia, o la facilidad o dificultad de la tarea—. Por el contrario, las personas que creen que, aunque a una persona pueda dársele mejor o peor una tarea, lo relevante no es el grado de facilidad sino el hecho de que las aptitudes son algo que se aprende —como si cada vez el «programa» de nuestro «ordenador mental» fuera más efectivo— centrarían su atención en la búsqueda de los medios para enfrentarse con los problemas y en la idea de que, si aprender en un momento dado merece la pena, con esfuerzo se puede adquirir cualquier competencia. Asimismo, atribuirían los resultados a causas percibidas como modificables: falta de información, de conocimiento, de práctica, etc.

En cuanto a Weiner, su teoría sobre las causas y consecuencias de las atribuciones apunta en la misma línea que los autores anteriores. Ante el fracaso, por ejemplo, las personas pueden achacarlo a que no tienen habilidad y pueden pensar también que esta característica es estable y difícil de adquirir; aunque también pueden achacarlo a la falta de conocimientos estratégicos que se pueden adquirir si se presta atención.

Estandarizado con una muestra de 560 sujetos de 11 a 14 años, consta de dos escalas, una de automensajes negativos y otra de automensajes positivos. Los índices de consistencia interna de una y otra son 0,896 y 0,756, respectivamente. Permite determinar la frecuencia relativa con que el alumno o alumna perciben o creen que su monólogo interior a la hora de aprender corresponde a un tipo dado de orientación. Como dato de interés, este cuestionario ha sido utilizado en distintos estudios para detectar cambios motivacionales en los alumnos, siendo especialmente sensible a los efectos de la intervención.<sup>17</sup>

## **2.3. Intereses**

### **2.3.1. Supuestos teóricos**

Por lo que se refiere a los intereses relacionados con las materias objeto de aprendizaje los investigadores distinguen entre «interés personal» e «interés situacional». El primero supone una orientación evaluativa relativamente estable hacia determinados objetos, personas o contenidos, orientación que se apoya en dos factores distintos, uno de tipo emocional (la experiencia de agrado o desagrado que generan los contenidos

---

15. Este cuestionario fue publicado por primera vez en Alonso Tapia (1995).

16. Véase Dweck y Elliot (1983) y Weiner (1986).

17. Pardo y Alonso Tapia (1990).

en cuestión) y otro de tipo cognitivo (el significado o importancia personal que se les atribuye). En cuanto al concepto de «interés situacional», hace referencia a las características de las situaciones que despiertan el interés de la persona por la tarea como, por ejemplo, la explicitación de la relevancia potencial de la misma para la persona, la novedad informativa que conlleva, el nivel de activación e implicación personal que genera y el grado en que es comprensible.<sup>18</sup>

Puesto que se ha comprobado que el grado de interés personal por los contenidos escolares afecta a la cualidad y profundidad del aprendizaje, y puesto que la adquisición de estos intereses es uno de los objetivos de nuestro actual sistema educativo, presentamos algunos instrumentos que se han desarrollado para evaluar el grado de interés y para determinar si va cambiando como efecto de la escolaridad, cambio al que contribuye la activación y mantenimiento del interés situacional.<sup>19</sup>

### 2.3.2. Escalas para la evaluación del interés por las materias escolares

El cuestionario MEVA, además de permitir evaluar las metas que los alumnos persiguen en situaciones de aprendizaje, incluye 13 elementos que los alumnos deben responder en una escala de cinco puntos, cada uno de los cuales permite evaluar el grado de interés de los alumnos por las 13 materias escolares principales que se estudian en Secundaria y Bachillerato, a saber: Matemáticas, Biología, Física, Química, Literatura, Lengua, Geografía, Historia, Idiomas, Plástica, Música, Tecnología y Educación Física. Se trata, pues, de un procedimiento muy sencillo, cuya utilización ha permitido obtener información importante sobre el modo en que los intereses se configuran en los alumnos y sobre su papel en el aprendizaje.

Los resultados obtenidos mediante análisis factorial con una muestra de más de 1.000 alumnos de 3º de ESO a 2º de Bachillerato pusieron de manifiesto diversas cuestiones. En primer lugar, que el conjunto de respuestas de los sujetos a los 13 elementos puede combinarse en una única escala que evalúa de modo global el grado en que los alumnos se diferencian en su «Interés general por el conjunto de las materias académicas», es decir, el grado en que el trabajo relacionado con estas, con independencia de cuáles sean las metas que se persiguen, despierta respuestas afectivas de tipo positivo o negativo. La consistencia interna (alfa) de esta escala ha sido de 0,74.

En segundo lugar, que dentro de este interés general cabe diferenciar tres bloques principales de intereses: el bloque científico-matemático, el bloque socio-lingüístico y el bloque que implica la destreza manual y corporal. La consistencia interna (alfa) de las escalas derivadas correspondientes a los mismos ha sido: INTCM = 0,76; INTSL = 0,73; INTFM = 0,65.

En tercer lugar, el interés global por aprender se relaciona de forma positiva y significativa con la Orientación al aprendizaje ( $r: 0,481$ ), de forma negativa y también significativa con la Orientación a la evitación ( $r: -0,370$ ) y de forma nula —no significativa— con la Orientación al resultado ( $r: -0,042$ ), relaciones que corresponden a lo que cabía esperar.

Finalmente, por lo que a la validez predictiva se refiere, los resultados sugirieron que parece existir un grado generalizado de interés por lo escolar que contribuye a la predicción del rendimiento más que los intereses específicos. En concreto, la correlación entre la puntuación en la escala general de interés y la nota media fue de 0,36. No obstante, tiene sentido distinguir entre los tres grupos de intereses si nos atenemos a las diferencias en las correlaciones entre las tres escalas que los componen y el rendimiento (0,302 en el caso de los intereses científico-técnicos, 0,309 en el caso de los intereses del ámbito socio-lingüístico y 0,039 en el de los relacionados con materias que implicaban destreza manual o corporal), y si tenemos en cuenta

---

18. Sobre los intereses y su papel en el aprendizaje pueden consultarse los trabajos de Hidi y Harackiewicz (2000).

19. Sobre este punto puede consultarse el trabajo de Hidi y Renninger (2006).

que en los análisis de regresión realizados las dos primeras escalas aportaban cada una un peso significativo e independiente del aportado por la otra a la predicción del rendimiento.

Dado el peso independiente de los intereses en el aprendizaje y dado que pueden aprenderse si los profesores aprovechan las características de las situaciones que despiertan el interés de la persona por la tarea o si aportan tales características cuando no las hay, parece oportuno y sencillo un diagnóstico de los intereses utilizando el procedimiento señalado así como una valoración del cambio a lo largo del aprendizaje.

## 2.4. Expectativas

### 2.4.1. Supuestos teóricos

Son numerosos los autores que han subrayado y estudiado el papel de las expectativas en la motivación en general y en la implicación en la actividad académica en particular. A menudo el papel de las expectativas se ha estudiado en interacción con la variable «valor». Estos estudios han dado lugar a diversas teorías categorizables dentro de lo que se conoce como el modelo «expectativa x valor»<sup>20</sup>. Otras veces, sin embargo, se ha estudiado sólo el papel de un determinado tipo de expectativas tales como:

- a) **Expectativas de autoeficacia**, que constituyen la creencia y confianza de la persona en su habilidad para resolver un tipo de problemas o realizar un tipo de tareas, y **expectativas de resultado**, entendidas como la creencia o confianza de la persona en que la realización de una determinada actividad conduce necesariamente a un resultado.<sup>21</sup>
- b) **Expectativas de control**, entendidas como el grado en que la persona considera que el resultado depende de él, de su esfuerzo y capacidad y no de factores externos.<sup>22</sup>
- c) **Expectativas de consecuencias**, es decir, el grado en que la persona considera que, si se produce un resultado, ya se deba a sí mismo o a causas ajenas al mismo, seguirán unas determinadas consecuencias.<sup>23</sup>

Se ha comprobado que tanto las expectativas de autoeficacia como las expectativas de control tienen un influjo importante en la motivación y el rendimiento. Dependiendo de las expectativas de autoeficacia las personas visualizamos diferentes escenarios de actuación, utilizamos diferentes estrategias y hacemos distintas atribuciones que afectan a nuestro rendimiento<sup>24</sup>. Por otra parte, la falta de expectativas de control genera indefensión y lleva a abandonar el esfuerzo<sup>25</sup>. Por este motivo y dado que en el contexto académico unas y otras pueden ser específicas de un tipo de materias o problemas dados, hemos desarrollado varias escalas incluidas dentro de los cuestionarios de motivación para la evaluación de este tipo de expectativas, escalas que pasamos a describir.

### 2.4.2. Evaluación de las expectativas de autoeficacia y control<sup>26</sup>

#### a) Escalas de evaluación de expectativas de los cuestionarios MEVA y MAPEX

---

20. Pueden consultarse los trabajos de Atkinson y Feather (1966), Eccles y Wigfield (2002), Heckhausen (1977) y Lewin (1938).

21. Bandura (1986, 1997, 2001) es el autor cuyos trabajos sustentan especialmente este enfoque.

22. Pueden consultarse los trabajos de Alonso Tapia y Arce (1992), Crandall y otros (1965), Rotter (1966), y Skinner y otros (1998).

23. Véase Heckhausen (1991).

24. El capítulo sobre «Autoeficacia académica de alumnos y profesores», de González (2005), es especialmente útil para esclarecer el concepto de autoeficacia, las implicaciones del grado de autoeficacia percibida, las fuentes de autoeficacia y los modos de influir en la misma.

25. Alonso Tapia y Arce (1992).

26. Los estudios de validación del MEVA, pueden consultarse en

<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3120> (Alonso Tapia, 2005) y los de validación del MAPEX en Alonso Tapia, Huertas y Ruiz (2006).

Sobre la base de los supuestos descritos, al desarrollar los cuestionarios MEVA y MAPEX se han incluido dentro de los mismos tres escalas destinadas a evaluar, respectivamente:

- Las expectativas de autoeficacia, es decir, el grado en que la persona espera conseguir el éxito o no, dependiendo de que considere que se posee o no la habilidad o competencia necesaria para ello. Ejemplos de esta escala en el MEVA serían:

(+) «No creo que tenga problemas en mis estudios, pues considero que puedo comprender lo que nos explican».  
(-) «Me cuesta mucho entender las asignaturas de Ciencias: no están hechas para mí».

- Las expectativas de control personal del resultado (control interno), que traducen la esperanza de conseguir el éxito o no dependiendo de que se considere que el resultado depende del esfuerzo personal o, por el contrario, de factores no controlables. Ejemplos de esta escala en el MEVA serían:

(+) «Espero obtener buenos resultados en mis estudios gracias a mi esfuerzo y dedicación».  
(-) «Por mucho interés y dedicación que ponga, lo que no suele ser mi caso, no creo que aprenda a redactar bien».

- Las expectativas de ayuda externa (control externo), entendidas como el grado en que se espera conseguir el éxito o no dependiendo de que se considere que se va a recibir la ayuda externa necesaria. Ejemplos de esta escala en el MEVA serían:

(+) «Basta con que un profesor me enseñe bien las materias de Ciencias para comprenderlas y rendir bien».  
(-) «Aunque tenga buenos profesores, no creo que pueda obtener buenos resultados en mis estudios».

Los resultados de los estudios realizados sobre las escalas de expectativas del cuestionario MEVA han puesto de manifiesto dos hechos. En primer lugar, las tres escalas evalúan de forma fiable el grado en que los alumnos difieren en las expectativas mencionadas (EA:  $\alpha = 0,68$ ; EC:  $\alpha = 0,80$ ; EC:  $\alpha = 0,70$ ). En segundo lugar, las puntuaciones en las tres escalas correlacionan en alto grado. Este hecho sugirió que podía ser útil emplear una sola escala construida a partir de la combinación de las anteriores, escala cuya fiabilidad es muy alta (ET:  $\alpha = 0,89$ ).

En cuanto a la validez, los estudios realizados apoyan la distinción conceptual entre **expectativas de autoeficacia** y **expectativas de control**, pues si se utilizan como predictores del rendimiento las escalas correspondientes a estas variables junto con la escala de expectativas basadas en la ayuda del profesor, los coeficientes de las dos primeras son significativos, esto es, cada una de ellas aporta un peso específico a la predicción (beta: 0,174 y 0,197 respectivamente), lo que no ocurre **con las expectativas basadas en el apoyo** del profesor (beta: 0,045). Sin embargo, tanto las elevadas correlaciones entre las tres escalas como el hecho de que la medida combinada de expectativas explique un grado de varianza mayor que las tres escalas por separado ( $R^2$ : 0,155 frente a  $R^2$ : 0,145) han puesto de manifiesto que, al menos en los niveles escolares evaluados, los alumnos parecen funcionar en la práctica sobre la base de un mayor o menor grado de confianza generalizada que combina las distintas expectativas; es decir, los alumnos parecen pensar que su éxito depende casi por igual de tres factores: tener capacidad, esforzarse y recibir la ayuda oportuna del profesor.

Resultados similares se han obtenido con las escalas de expectativas del cuestionario MAPEX. La fiabilidad es también muy buena (EA:  $\alpha = 0,68$ ; EC:  $\alpha = 0,80$ ; EC:  $\alpha = 0,70$ ; ET:  $\alpha = 0,87$ ). En cuanto a la validez para predecir el rendimiento, en conjunto explican el 13,7% de la varianza del rendimiento académico, siendo mayor el peso de las expectativas de control (beta: 0,30) que el de las expectativas de autoeficacia (beta: 0,18) o que el de las expectativas de ayuda por parte del profesor (beta: -0,11).

## **b) Escalas de autoeficacia percibida para niños (Bandura, 1990)**



Dentro de la teoría de Bandura sobre la autoeficacia se considera que esta característica de la personalidad es aprendida y que no tiene por qué generalizarse necesariamente a distintos ámbitos. Esto es, un persona puede creer y sentir que tiene capacidad para realizar acciones que pueden tener un determinado efecto causal en su entorno —por ejemplo, las que pueden llevarle al éxito en matemáticas— y no otras —por ejemplo, las que son necesarias para tener éxito social—. Desde una perspectiva evolutiva el ejercicio del control personal (base de las expectativas de autoeficacia) se va adquiriendo progresivamente a medida que se toma conciencia de las relaciones causales entre distintos eventos y que se reconoce el papel de agente que uno mismo desempeña en tales relaciones. Paralelamente, a medida que niños y niñas reconocen dicho papel, se van produciendo reacciones afectivas que sirven como guía y motivadores de la acción, pero este desarrollo no se produce de manera uniforme en todos los ámbitos dado que depende de las experiencias en cada uno de ellos. Por este motivo, parece razonable, a la hora de la evaluación, poder evaluar por separado en qué aspectos y ámbitos la persona se siente eficaz.

El objetivo señalado llevó a Bandura a desarrollar las «Escala de autoeficacia percibida para niños», cuya estructura ha sido objeto de validación internacional<sup>27</sup> y cuyos elementos pueden verse en el Cuadro 1. En realidad se trata de un cuestionario con tres escalas: Sentido y expectativas de autoeficacia para conseguir el aprendizaje y los logros académicos, Sentido y expectativas de autoeficacia para conseguir logros sociales y Sentido y expectativas de autoeficacia para conseguir autorregular la propia conducta.

<b>Cuadro 1. Escalas de «autoeficacia percibida» para niños (Bandura, 1990)</b>
<p>¿En qué medida te sientes capaz de...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ...aprender Matemáticas?</li> <li>2. ...aprender Geografía?</li> <li>3. ...aprender Ciencias Naturales y experimentales (Naturales, Física, Química...)?</li> <li>4. ...aprender Literatura?</li> <li>5. ...aprender Gramática?</li> <li>6. ...aprender Historia?</li> <li>7. ...aprender una lengua extranjera?</li> <li>8. ...acabar los deberes a tiempo para entregarlos el día que tienes que hacerlo?</li> <li>9. ...estudiar cuando hay otras cosas que te gusta hacer más?</li> <li>10. ...concentrarte en las asignaturas del colegio?</li> <li>11. ...tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del/la profesor/a)?</li> <li>12. ...utilizar la biblioteca para buscar la información que necesitas para hacer los deberes?</li> <li>13. ...organizar tu trabajo escolar?</li> <li>14. ...planificar tu trabajo escolar?</li> <li>15. ...memorizar lo que te explican en clase o lo que lees al estudiar?</li> <li>16. ...buscarte un lugar apropiado para poder estudiar sin distraerte?</li> <li>17. ...motivarte a ti mismo para hacer tu trabajo escolar?</li> <li>18. ...participar en las discusiones y debates de clase?</li> <li>19. ...mejorar en la práctica del deporte?</li> <li>20. ...aprender las actividades habituales de Educación Física?</li> <li>21. ...adquirir las destrezas necesarias para los deportes de equipo (por ejemplo, fútbol, baloncesto, voleibol,...)?</li> <li>22. ...resistirte a la presión de los compañeros cuando quieren que hagas algo que puede crearte problemas?</li> <li>23. ...no dejar de ir a la escuela (no hacer novillos) cuando estás aburrido o preocupado?</li> <li>24. ...resistirte a la presión de los compañeros cuando quieren que fumes?</li> <li>25. ...resistirte a la presión de los compañeros cuando quieren que bebas alcohol?</li> <li>26. ...resistirte a la presión de un compañero cuando te pide que hagas algo que no te parece razonable o conveniente?</li> <li>27. ...estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?</li> <li>28. ...estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?</li> <li>29. ...estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?</li> <li>30. ...estar a la altura de lo que tú esperas de ti mismo?</li> <li>31. ...hacer y mantener amigos/as de tu propio sexo?</li> <li>32. ...hacer y mantener amigos/as del sexo opuesto?</li> </ol>

27. Pueden verse los estudios de Bandura (1990), Pastorelli y otros (2001), y Carrasco y del Barrio (2002).

- |  |
|--|
| 33. ...mantener conversaciones con otros?<br>34. ...trabajar en grupo?<br>35. ...expresar tus opiniones cuando otros piensan de manera diferente a ti?<br>36. ...defenderte cuando sientes que te están tratando de forma injusta?<br>37. ...manejarte en situaciones en las que otros te hacen enfadar o hieren tus sentimientos? |
|--|

Los distintos estudios realizados han puesto de manifiesto que la estructura es básicamente la misma en los distintos países en los que se ha aplicado la prueba. La consistencia interna ha sido en general superior a 0,85 en la escala de autoeficacia académica, entre 0,72 y 0,86 para la autoeficacia social y entre 0,57 y 0,78 para la autoeficacia al regular el propio comportamiento. Se han encontrado diferencias entre niñas y niños. Las primeras tienen un mayor sentido de autoeficacia a la hora de enfrentarse al aprendizaje académico y a la hora de autorregular su comportamiento resistiendo a la presión de los compañeros que incitan a transgredir las normas.

## 2.5. Volición y estilos de autorregulación

### 2.5.1. Supuestos teóricos

Como ya se ha indicado, a veces no es que los alumnos no aprendan porque les falta la motivación necesaria para esforzarse, sino que les falta la motivación necesaria para esforzarse porque cuando lo intentan no consiguen aprender debido a que no saben cómo afrontar la tarea y regular su propio aprendizaje. **Regular el propio aprendizaje** implica actuar considerando los objetivos que se quieren conseguir, planificando las acciones que se deben realizar, supervisando lo que se va haciendo y estableciendo las correcciones oportunas cuando se perciba que las acciones que se están llevando a cabo no permitirán alcanzar la meta buscada. Estas acciones exigen que el alumno active conocimientos diversos y que actúe empleando estrategias específicas en función de:

- a) Las condiciones del contexto en el que se ha de realizar la tarea (con mucho o poco tiempo, con muchos o pocos recursos, solo o con compañeros, etc.).
- b) La naturaleza de la acción que se debe realizar (resolver un problema de matemáticas, redactar un escrito argumentando un punto de vista, analizar un paisaje tratando de determinar los elementos que han influido o están influyendo en su configuración, etc.).
- c) El momento de su realización (al planificar la acción, durante su desarrollo, al término de la misma), y la información, dificultades y progresos que se van observando (datos que se van obteniendo, bloqueos, resultados incongruentes o inadecuados, etc.).
- d) Las reacciones emocionales que van surgiendo a lo largo del proceso (ansiedad, depresión, euforia, etc.).

Se trata de un proceso en el que la autoobservación, la autoevaluación y el control de las reacciones son clave para que la persona se mantenga activa, persistiendo hasta conseguir los objetivos perseguidos<sup>28</sup>. Teniendo en cuenta el conjunto de factores que influyen, el papel importante que juegan los conocimientos específicos relacionados con la tarea y el hecho de que se trata de un proceso, parece difícil poder evaluar la capacidad y modo de autorregulación a menos que se registre la propia actividad de la persona al trabajar y que se le pida que «piense en voz alta», procedimientos que presentan varios problemas, aunque no del todo irresolubles<sup>29</sup>.

---

28. Revisiones importantes sobre la naturaleza de la actividad autorreguladora, los factores que la afectan y su proceso de desarrollo pueden encontrarse en Boekaerts y otros (2000), Kuhl (2000) y Zimmerman (1989, 2000). Asimismo, en el trabajo de Alonso Tapia (2005a) pueden consultarse transcripciones que permiten visualizar distintos modos de autorregulación.

29. Un trabajo cuyo conocimiento es esencial para usar adecuadamente los registros de pensamientos en voz alta es el de Ericsson y Simon (1993).

Sin embargo, es posible evaluar en parte la capacidad de autorregulación porque depende no sólo de los conocimientos necesarios relativos a la tarea, sino también de cuatro procesos psicológicos ligados a la **volición**,<sup>30</sup> concepto más amplio que el de autorregulación y que hace referencia a características de la personalidad que influyen, una vez que la persona está motivada para hacer una tarea o trabajar para conseguir un objetivo, en la diligencia, intensidad y persistencia con que se trabaja para completarla. Se trata de los procesos siguientes:

1. El control de la atención, o la focalización de la misma en la información relativa a la intención que se pretende llevar a cabo y no en información distractora.
2. El control de la motivación mediante el incremento del atractivo subjetivo de la meta que se quiere alcanzar y de la acción que se debe realizar para conseguirla.
3. El control de las emociones, que implica desconectarse del estado de ánimo negativo que dificulta pensar y centrar la atención en la intención perseguida.
4. El control de los fracasos, que deben afrontarse como ocasiones para aprender y no como derrotas.

Diversos estudios han mostrado que el grado en que los alumnos activan los procesos señalados se asocia al grado en que difieren en la **orientación volitiva**, una característica de la personalidad con dos polos: la «orientación al estado» —a los resultados y emociones que despiertan— y la «orientación a la acción» —a los procesos y conocimientos relevantes para llevar a cabo la tarea y controlar las emociones—.

Por otra parte, autores como Deci y Ryan<sup>31</sup> han señalado que es posible también una evaluación indirecta de la capacidad y dirección de los procesos de autorregulación en la medida en que varían dependiendo de dónde procede la motivación de los alumnos para el trabajo académico. Se ha comprobado que las personas dedican más tiempo a una tarea y logran mayor concentración si escogen ellas mismas hacer la tarea que si se les obliga a hacerla. Entre estos dos extremos caben diversos grados o tipos de «obligación» u «opción» por la tarea: regulación externa, regulación por introyección de la presión exterior, regulación por identificación con las ideas que vienen de fuera, regulación intrínseca y regulación por integración de las distintas fuentes de motivación que empujan a la acción.

Dado, pues, el importante efecto que la capacidad de autorregulación tiene en la motivación, presentamos a continuación algunos cuestionarios que permiten una estimación indirecta de la misma a partir de la evaluación de la volición o del origen de las acciones autorreguladoras.

## 2.5.2. Cuestionarios para la evaluación de la volición

### a) Cuestionario para la evaluación de la orientación volitiva (ACS) (Kuhl, 1994)

El Cuestionario de Control de la Acción (ACS) evalúa una dimensión de la personalidad denominada «Orientación al estado *versus* Orientación a la acción», para la que utiliza tres escalas. La primera, denominada «iniciativa *versus* vacilación», evalúa el grado en que la persona, una vez planificada la acción, pasa a su realización sin vacilaciones, con prontitud o, por el contrario, da vueltas y vueltas a las distintas posibilidades sin decidirse a pasar a ejecutarla (escala «Iniciación»). La segunda, denominada «persistencia *versus* volatilidad», evalúa el grado de concentración durante la tarea y de adherencia a la misma una vez iniciada o, por el contrario, la facilidad para distraerse y dejarla sin concluir (escala «Persistencia»). Y la tercera, denominada «resolución *versus* preocupación», evalúa el grado en que la persona permanece rumiando los fracasos cuando se han producido o, por el contrario, deja de rumiar y pasa a hacer otra tarea (escala «Resolución»). Las tres escalas se puntúan

---

30. Las ideas sobre autorregulación y volición que siguen se apoyan en los trabajos de Kuhl (1994, 2000).

31. Véase Deci y Ryan (1985), y Ryan y Deci (2002). También puede consultarse <http://www.psych.rochester.edu/SDT/>.

en la dirección que define la *Orientación a la acción*<sup>32</sup>. Ejemplos de los elementos que componen cada una de estas escalas son:

- Escala de Orientación a la acción al planificar la tarea (iniciativa *versus* vacilación):

«Cuando debo quedarme a estudiar o a hacer un trabajo en casa,

- ☐ me es muy difícil empezar a hacerlo.
- ☐ empiezo a hacerlo tan pronto como llego a casa».

- Escala de Orientación a la acción durante la tarea (persistencia *versus* volatilidad):

Cuando estoy estudiando o realizando un trabajo interesante,

- ☐ cuando estoy a medias, me gusta ponerme a hacer otra tarea.
- ☐ podría continuar indefinidamente con la misma tarea».

- Escala de Orientación a la acción cuando el resultado es negativo (resolución *versus* preocupación):

«Si he estado haciendo un trabajo durante varios días y de pronto todo empieza a salir mal,

- ☐ me lleva mucho tiempo olvidarme de ello
- ☐ me olvido del asunto con rapidez».

Se ha realizado una adaptación española para adolescentes (13 a 18 años). La fiabilidad de las tres escalas en esta adaptación ha sido: Iniciación = 0,72 (con 12 elementos); Persistencia = 0,64 (con 9 elementos) y Resolución = 0,70 (con 11 elementos)<sup>33</sup>. En cuanto a los estudios de validez para predecir el rendimiento, sólo dos escalas correlacionan positiva y significativamente las calificaciones finales como se esperaba, las relativas a la orientación a la acción al planificar la tarea (Iniciativa) y durante su realización (Persistencia). Los resultados han sido contrarios a lo esperado —de acuerdo con los supuestos de la teoría de Kuhl— en el caso de la escala relativa a la «orientación a la acción cuando la tarea ha acabado y el resultado ha sido negativo» (Resolución), escala que ha presentado correlaciones negativas o, en algún caso, nulas. Es posible que «rumiar los resultados», esto es, pensar en ellos, en sus posibles causas y en cómo superarlos facilite aprender de los errores, si bien puede también influir en la pérdida de expectativas por la conciencia de fracaso y las posibles atribuciones maladaptativas realizadas mientras el alumno o la alumna rumia mentalmente los resultados.

Finalmente, se ha realizado análisis de regresión utilizando conjuntamente medidas de orientación motivacional y de orientación volitiva. Cuando ambos cuestionarios se han utilizado por separado, la mayor cantidad de varianza explicada se debe al cuestionario MEVA (23%). La prueba de Kuhl, considerada aisladamente, explica sólo el 9,6%. Finalmente, la introducción junto al MEVA de las dos variables de la prueba de Kuhl cuyos coeficientes habían resultado significativos en análisis previos añade dos centésimas a la cantidad de varianza explicada, que pasa del 23 al 25%.<sup>34</sup>

---

32. El orden de las escalas en la versión española para adolescentes del ACS ha sido modificado respecto a la versión original para ajustarlo al momento en que tiene lugar el proceso volitivo —antes, durante o después de la actividad—.

33. Los elementos eliminados tenían que ver con contextos de juego y no de estudio o trabajo como el resto.

34. Pueden consultarse en <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubinvcol#> (Alonso Tapia, 2005, págs. 255-314) los trabajos realizados con Escala de Control de la Acción para adolescentes juntamente con el cuestionario MEVA. También puede accederse a la versión experimental de aquella en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>, seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

### **b) Inventario para la evaluación de estrategias volicionales en el contexto académico (AVSI) (McCann y García, 1999)**

Este cuestionario de 30 elementos se construyó para evaluar las estrategias mediante las que los estudiantes universitarios regulan los factores volicionales que afectan a su conducta mientras tratan de aprender. Consta de tres escalas que agrupan las estrategias en tres categorías:

- Estrategias para aumentar la potenciación de la autoeficacia. Un ejemplo de elemento de esta escala es:

«Cuando me siento frustrado por todo el trabajo que tengo que hacer para clase, pienso en cosas que hacen que me sienta bien».

- Estrategias para reducir el impacto del estrés. Un ejemplo de elemento de esta escala es:

«Suelo programar mi estudio con algún compañero para no retrasarme y evitar sentirme estresado».

- Estrategias que implican centrarse en los aspectos negativos que pueden inhibir el esfuerzo o motivar extrínsecamente. Ejemplo de elemento de esta escala es:

«A menudo pienso en las posibles consecuencias negativas de obtener malas notas».

El índice de consistencia interna de la prueba total es 0,87 y los correspondientes a las tres subescalas son, respectivamente, 0,82, 0,69 y 0,73. En cuanto al índice de estabilidad, tras cuatro semanas, fue 0,72.

### **2.5.3. Cuestionarios para la evaluación de los estilos de autorregulación**

#### **a) Cuestionario de Autorregulación (SRQ-A) (Ryan y Connell, 1989)**

Con el fin de poder evaluar los estilos de autorregulación descritos por Deci y Ryan, se ha hecho una adaptación experimental del cuestionario SRQ-A<sup>35</sup> para ser usado con el alumnado español de ESO y Bachillerato. Es un cuestionario con 32 elementos agrupados en cuatro escalas: Regulación externa (R-ext), Regulación por introyección (R-intro), Regulación por identificación (R-iden) y Regulación intrínseca (R-intrín). En él se pide a los alumnos que indiquen su grado de acuerdo con distintas proposiciones que sugieren diferentes razones para realizar el trabajo escolar, para participar en clase o para esforzarse por lograr los objetivos de aprendizaje.

El cuestionario ha sido puesto a prueba con más de 1.000 sujetos de los niveles mencionados en un estudio destinado a analizar las relaciones entre las orientaciones motivacionales, los estilos de autorregulación y los procesos de autocontrol<sup>36</sup>. Los índices de fiabilidad encontrados son aceptables y similares a los encontrados en los trabajos originales (R-ext:  $\alpha = 0,64$ ; R-intro:  $\alpha = 0,68$ ; R-iden:  $\alpha = 0,79$ , y R-intrín:  $\alpha = 0,81$ ). En cuanto a la validez para predecir el rendimiento, sólo la regulación extrínseca ( $r = -0,137$ ) y la regulación por identificación ( $r = 0,131$ ) han alcanzado valores significativos, aunque muy bajos. El hecho de que la regulación intrínseca no haya correlacionado de forma significativa con el rendimiento contradice, al menos aparentemente, las expectativas generadas por la teoría de Deci

---

35. Puede accederse directamente al cuestionario descrito y a otros similares en la página dedicada a la teoría de la autodeterminación (SDT): <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/index.html>.

36. Alonso Tapia y Ruiz (2006a).

y Ryan. Sin embargo, este resultado puede explicarse porque la evaluación del aprendizaje suele basarse en criterios que exigen que los alumnos se esfuercen por aprender contenidos que ellos no han escogido ya que han sido impuestos por otros. (Nota eliminada)

#### **b) Escala de motivación situacional (SIMS) (Guay, Vallerand y Blanchard, 2000)**

Es otro instrumento similar al que acabamos de describir pero aplicable a materias escolares específicas. Los estudios realizados con el mismo, además de demostrar su fiabilidad y validez de constructo han puesto de manifiesto que las variables medidas cambian en función de la actuación instruccional.

### **3. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO INSTRUCCIONAL QUE AFECTAN A LA MOTIVACIÓN**

#### **3.1. Supuestos desde los que realizar la evaluación**

Cuando se actúa para mejorar el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender muchas veces el problema es evaluar no tanto las características de los alumnos sino las características del entorno de aprendizaje creado por los profesores para poder aconsejar qué debe cambiar. En relación con este problema, la investigación sobre los patrones de actuación del profesorado que influyen en la motivación de los alumnos ha puesto de manifiesto la importancia de ajustarse a ciertos principios si queremos que estudien para adquirir competencias y no sólo para aprobar. Los tres principios más importantes<sup>37</sup>, aunque no los únicos, indican que profesores y profesoras:

- a)** Deben conseguir que sus alumnos sientan que actúan con autonomía, que trabajan para conseguir sus propias metas y no las impuestas por otros.
- b)** Deben proponer objetivos y tareas que impliquen un grado de desafío razonable y cuyo logro sea percibido por los alumnos como algo personalmente valioso.
- c)** Deben asegurarse de que los alumnos experimentan que progresan en grado razonable para evitar que disminuyan sus expectativas de éxito.

Estos principios deben concretarse en estrategias de enseñanza más específicas que deben emplearse en diferentes momentos a lo largo de la secuencia de aprendizaje. Señalamos las principales, indicando el momento en el que deben aplicarse, dado que son las que normalmente han servido de referencia para el desarrollo de instrumentos de evaluación de la adecuación motivacional del entorno instruccional.

**1. Al comenzar las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan activar la intención de conseguir los objetivos de aprendizaje.** En estos momentos es importante activar la curiosidad, mostrar la relevancia de la tarea en relación con los intereses, valores y objetivos de los alumnos y diseñar las tareas de aprendizaje que ofrezcan un grado de desafío razonable. Presentar información nueva o sorprendente, o plantear problemas y preguntas que los alumnos deben intentar responder antes de enfrentarse a la tarea, son estrategias útiles para conseguir el primero de los propósitos indicados, mientras que usar problemas de la vida real que sirvan para poner de manifiesto la utilidad de lo que se trata de aprender o indicar esta explícitamente puede servir para el segundo de los propósitos.

**2. Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan mantener centrada la atención de los alumnos en el proceso de aprendizaje más que en los resultados.** Dependiendo de la disciplina académica de la que se trate, los profesores explican conceptos, principios, teorías, procedimientos y estrategias, y diseñan actividades y proyectos que los

---

37. Sobre este punto puede consultarse Alonso Tapia (2005a), Ames (1992a), Assor, Kaplan y Roth (2002), Deci y Ryan (1985), y Eccles y Wigfield (2002).

alumnos deben realizar en clases o en casa, trabajando solos o en grupo; inducen —o fuerzan— a los alumnos en mayor o menor grado a participar públicamente en las discusiones y actividades de clase, y les proporcionan diferente grado y tipo de retroalimentación y ayuda. Mientras realizan estas actividades, profesores y profesoras actúan de diferentes modos pero, de acuerdo con los tres principios anteriormente mencionados, la evidencia proporcionada por la investigación sugiere la conveniencia de adoptar los patrones de enseñanza que se exponen a continuación.

En primer lugar, al introducir un tema o una actividad, las instrucciones y mensajes de profesores y profesoras deberían procurar que los alumnos centrasen su atención en el proceso de aprendizaje y el valor intrínseco que supone adquirir conocimientos y competencias, en lugar de centrarse en la evaluación y la comparación con los compañeros. Deberían, asimismo, ayudarles a visualizar las actividades que deben desarrollar y a planificar, secuenciar y temporalizar el trabajo mediante instrucciones, pistas o guiones adecuados. Estas ayudas pueden contribuir a que los alumnos no se sientan perdidos cuando intentan seguir una explicación o realizar un trabajo<sup>38</sup>.

En segundo lugar, mientras se dan explicaciones a los alumnos es preciso asegurarse de que los alumnos experimentan que comprenden. Esto puede conseguirse:

- Si los docentes emplean un discurso coherente y bien jerarquizado, propiedades que no quedan garantizadas a priori por sus características formales. Es necesario tender un puente entre «lo ya dado» —lo que el alumno ya conoce— y «lo nuevo», las ideas que el profesor trata de explicar. Este objetivo se consigue mejor si profesores y profesoras inducen a los alumnos a que participen, lo que posibilita que pongan de manifiesto si comprenden o si necesitan clarificación.
- Si los docentes utilizan ilustraciones y ejemplos que les ayuden a representarse de modo concreto ideas abstractas o generales.

En tercer lugar, cuando los profesores interactúan con sus alumnos, la investigación ha puesto de manifiesto que es beneficioso para la motivación de estos últimos permitirles que intervengan espontáneamente, escucharles con atención, pedirles que expliquen sus intervenciones si no se entiende qué ha podido motivarlas, reforzarlas cuando proceda —«haciendo eco» de las mismas, remarcándolas, subrayando su adecuación y asintiendo con la cabeza mientras se escucha—, resaltar los aspectos positivos de una respuesta aunque no sea correcta por completo, preguntar por las razones de las respuestas incorrectas, dedicar tiempo a cualquier alumno que demande ayuda y evitar las comparaciones entre los alumnos.

Finalmente, cuando es preciso proponer a los alumnos actividades que estos deben afrontar trabajando independientemente, puede favorecerse la motivación -supuesto que se haya despertado la curiosidad y que se haya puesto de manifiesto la utilidad de conseguir los objetivos de aprendizaje- propuestos, si los docentes:

- Sugieren a los alumnos la importancia de establecer metas personales.
- Proporcionan la posibilidad de optar, ya sea entre tareas, compañeros o modos de trabajo alternativos.
- Enseñan a sus alumnos a preguntarse «¿Cómo puedo hacerlo?» y a buscar los medios y estrategias necesarias para conseguir los objetivos de aprendizaje.
- Sugieren que las tareas se dividan en pequeños pasos, para hacer manejable su dificultad y distribuir el esfuerzo.
- Subrayan la importancia de pedir ayuda.
- Proporcionan retroalimentación y ayuda con tanta frecuencia como sea necesario.
- Ponen de manifiesto el progreso del alumno así como el papel que ha desempeñado en el

---

38. Evidencia adicional sobre los puntos que estamos comentando puede encontrarse en Alonso Tapia y Pardo (2006), Assor y Kaplan, (2001), Meece, Anderman y Anderman (2006).

mismo.

**3. En los momentos —a lo largo de las actividades de aprendizaje o al final de las mismas— en los que se evalúa el trabajo del alumno<sup>39</sup>.** Las investigaciones sobre las implicaciones de la evaluación para la motivación y el aprendizaje han puesto de manifiesto que los efectos pueden ser positivos si las tareas demandan la aplicación y uso de los conocimientos para resolver problemas que conllevan cierto grado de novedad (tareas «análogas» a las utilizadas pero que exigen la transferencia de conocimientos). Este efecto se produce especialmente:

- Si los profesores hacen explícito para qué puede ser útil entender un determinado contenido.
- Si las tareas están diseñadas de tal modo que permiten identificar los factores específicos que obstaculizan el cambio conceptual y el aprendizaje de procedimientos.
- Si sirven de base para facilitar a los alumnos información que les permita superar las dificultades y regular su proceso de aprendizaje.
- Si los profesores en sus clases evitan hacer comentarios que relacionen la evaluación con metas extrínsecas al propio aprendizaje y, por el contrario, centran la atención de los alumnos en la adquisición de competencias y en el progreso personal.

Otras características del entorno de aprendizaje influyen también en la motivación —el entorno material, la disponibilidad y uso de recursos de distintos tipos, etc. Sin embargo, las características y patrones de actuación referidos pueden servir de base si se desea evaluar la «calidad motivacional» del entorno instruccional.

Es importante señalar que las pautas mencionadas favorecen la motivación por aprender pero que su efecto se halla asociado al perfil motivacional de los alumnos<sup>40</sup>. De hecho, se ha detectado que a veces los alumnos valoran negativamente la ayuda que puede suponer el hecho de que los profesores utilicen las pautas señaladas. Por este motivo, en ocasiones los profesores deben combinar las pautas anteriores —nunca sustituirlas— con otras basadas, por ejemplo, en el hecho de que los alumnos quieran aprobar o en la consecución de algún tipo de meta externa. En particular parece especialmente importante ayudarles a regular el esfuerzo mediante planes de trabajo que eviten que dejen el estudio sólo para antes de los exámenes, y hacer que las evaluaciones exijan la aplicación y transferencia de lo aprendido, y no sólo el recuerdo de contenidos o la aplicación memorística de reglas.

Teniendo presente el marco descrito de pautas favorecedoras de la motivación y el aprendizaje se han desarrollado distintas herramientas de evaluación que pueden agruparse en tres tipos:

- a) Instrumentos para la autoevaluación del profesor.
- b) Instrumentos para la valoración motivacional de las pautas de actuación del profesorado sin referencia a un profesor en particular.
- c) Instrumentos para la evaluación del clima motivacional de clase —referido a clases y profesores concretos— por parte de los alumnos.

Con fines de investigación también se han desarrollado códigos de observación que es preciso adaptar al marco de las diferentes asignaturas<sup>41</sup>. No obstante, por razones de complejidad y de espacio no serán descritos aquí. Pasamos, pues, a exponer el resto de instrumentos.

---

39. Sobre evaluación y motivación es interesante consultar Alonso Tapia y de la Red (2006), Birembaum et al. (2006), Black y William (1998), Dochy (2005), Harlen y Crick (2003), Schnotz y Preuß, (1997) y Segers, Dochy y Cascallar (2003).

40. Los trabajos de Alonso Tapia y López (1999), y Alonso Tapia y Pardo (2006) aportan evidencia sobre este punto.

41. Véase Sánchez y Alonso Tapia (2005), y Alonso Tapia y Schwartz (2006).



### 3.2. Inventarios de pautas docentes con implicaciones motivacionales (Alonso Tapia, 1995 y 1997)

Se trata de dos inventarios sencillos no estandarizados que recogen en forma de lista de comprobación las pautas anteriormente mencionadas. Son útiles para que el profesor o profesora realice una primera autoevaluación de su modo de trabajar y reflexione sobre dichas pautas. Su utilización requiere cierta información previa sobre la repercusión motivacional de distintas pautas de actuación, por lo que pueden utilizarse en el marco de conferencias o cursos dados a profesores sobre motivación, o tras proponerles la realización de una lectura sobre el tema.

En el Cuadro 2 aparece una parte de uno de estos inventarios. Como puede verse, al leer cada pregunta el profesor o profesora debe pensar en su modo habitual de actuar en relación con el contenido de las mismas. Obviamente, para entender el porqué de la pregunta y sus implicaciones motivacionales debe conocer la teoría que subyace a la misma. Por esta razón, estos cuestionarios están incluidos en textos que proporcionan esta información. Esto posibilita que el profesor o profesora, al reflexionar sobre su modo de actuación, decida si debe cambiar o no y en qué dirección<sup>42</sup>.

<b>Cuadro 2. Pautas de actuación relacionadas con la evaluación que afectan a la motivación. Guía para autoevaluación del profesor (Alonso Tapia, 1995)</b>									
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Dice a sus alumnos con la suficiente antelación el modo específico en que deben estudiar para preparar la realización de un examen o una tarea de evaluación determinados?</li> <li>▪ ¿Qué dice a sus alumnos antes de que realicen cualquier tarea de evaluación (si dice algo), que les ayude a afrontarla como una ocasión para aprender?</li> <li>▪ ¿Qué mensajes da a sus alumnos y alumnas que pongan de manifiesto la relevancia de conocer y dominar los tipos de tareas que deben realizar específicamente para la evaluación?</li> <li>▪ Tenga presentes los últimos procedimientos de evaluación que haya utilizado, bien puntualmente, bien en un proceso de evaluación continua, y examínelos tratando de responder las siguientes preguntas, señalando además si su planteamiento es relevante (R) o no (NR) en relación con el tipo de contenidos y objetivos trabajados: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ¿En qué % incluye conocimientos de tipo conceptual?.....0% 20% 40% 60% 80% 100% R NR</li> <li>– ¿En qué % incluye conocimientos de tipo procedimental-estratégico?.....0% 20% 40% 60% 80% 100% R NR</li> <li>– ¿En qué % incluye conocimientos de tipo condicional?.....0% 20% 40% 60% 80% 100% R NR</li> <li>– ¿En qué % permite evaluar el componente cognitivo de las actitudes?.....0% 20% 40% 60% 80% 100% R NR</li> <li>– ¿En qué % permite cotejar lo que el alumno «sabe hacer» con lo que «sabe»?..0% 20% 40% 60% 80% 100% R NR</li> </ul> </li> <li>▪ Puesto que la adquisición del conocimiento no es cuestión de todo o nada, ¿permite el sistema de evaluación que utiliza detectar el grado de adquisición? Sí No</li> <li>▪ Puesto que el resultado de la evaluación debe motivar al alumno a seguirse esforzando, ¿la graduación de la dificultad del examen permite que el alumno compruebe que progresa y no sólo si falla o no? Sí No</li> <li>▪ Teniendo en cuenta que al conocimiento se accede a través de indicadores y que una sola tarea normalmente no es suficiente para mostrar lo que la persona sabe, ¿utiliza varias tareas para evaluar siempre que es posible? Sí No</li> <li>▪ Teniendo en cuenta que la ambigüedad en los criterios de valoración de las tareas de evaluación puede hacer pensar que el profesor corrige de modo arbitrario y hacer que los alumnos se sientan indefensos y se desmotiven, ¿hace explícitos con antelación los criterios a emplear? Sí No</li> <li>▪ ¿Evita incrementar innecesariamente la experiencia de fracaso de los alumnos, evitando elevar innecesariamente la dificultad de las tareas de evaluación? Sí No</li> <li>▪ ¿Qué información nos da el procedimiento utilizado —y con qué facilidad la obtenemos— sobre las razones de los errores y deficiencias observados?</li> <li>▪ ¿Qué información da a sus alumnos sobre el resultado de la evaluación?</li> <li>▪ ¿Con qué frecuencia sus mensajes, tras la evaluación, <ul style="list-style-type: none"> <li>– informan simplemente de la corrección o incorrección de la tarea? Nunca 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente</li> <li>– indican los aspectos incorrectos o mejorables? Nunca 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente</li> <li>– indican la razón de por qué la tarea no es correcta o es mejorable? Nunca 1 2 3 4 5 Muy frecuentemente</li> </ul> </li> </ul>									

42. Puede accederse a estos inventarios en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>.

– señalan los progresos aunque, en conjunto, el trabajo no esté bien?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
– llaman a la reflexión sobre el proceso seguido en la realización?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
– llaman la atención sobre el aprendizaje conseguido?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
– muestran confianza en las capacidades del alumno?	Nunca	1	2	3	4	5	Muy frecuentemente
<p>▪ Dado que la comparación entre alumnos suele tener efectos motivacionalmente negativos para la mayoría, aun cuando dicha comparación es algo que los alumnos suelen hacer espontáneamente, ¿qué hace para evitar que la comunicación de los resultados de la evaluación contribuya a dicha comparación?</p> <p>▪ Dada la naturaleza de los procedimientos de evaluación y de los criterios de puntuación que utiliza, ¿puede decir que la nota va ligada a la comprensión y uso de lo que la persona ha aprendido y no al mero recuerdo o aplicación mecánica de reglas?</p>							

### 3.3. Cuestionario para la evaluación de la calidad motivacional del entorno instruccional (Alonso Tapia y López Luengo, 1999)

Los trabajos de tipo experimental han permitido identificar pautas de actuación docente que tienen en general un efecto positivo en la motivación de los alumnos. Sin embargo, este efecto no siempre se produce ni lo hace en el mismo grado. Este hecho permite pensar que, tal vez, el entorno no influye por sí solo, sino que su efecto depende de las metas que los alumnos persiguen, metas que pueden dar lugar a que, en ocasiones, las pautas de actuación de los profesores, aun siendo en general adecuadas, sean consideradas desmotivadoras. Por esta razón es importante poder evaluar el valor motivacional que los alumnos atribuyen tanto a las distintas pautas motivacionales como a los entornos definidos por la combinación de las mismas, objetivo con el que se construyó el cuestionario EMQ (Environment Motivational Quality). En este cuestionario se presentan a los alumnos descripciones de diferentes situaciones de clase que muestran formas de actuar cuyos efectos en la motivación se espera, en general, que sean positivos. Asimismo, se les pide que indiquen en una escala de cinco puntos el grado en que consideran que cada forma de actuación les motiva a esforzarse por entender lo que estudian y por adquirir las competencias en juego y no sólo por aprobar. También se les presentan elementos que describen reacciones motivacionales a distintas pautas de actuación de los profesores y se les pide que señalen el grado en que están de acuerdo con su contenido.

Este cuestionario<sup>43</sup> permite analizar el modo en que los alumnos evalúan el valor motivacional de las pautas de actuación docente a diferentes niveles:

- a) Al nivel del patrón específico por el que se pregunta al alumno.
- b) Al nivel de las escalas (factores) que agrupan patrones relacionados con distintas facetas de la enseñanza tales como la introducción de temas y actividades, la planificación y el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, etc.
- c) Al nivel de las dimensiones de la enseñanza identificadas mediante análisis factorial, a saber, patrones en los que la actividad del profesor lleva el peso principal, patrones en los que la actividad del alumno lleva el peso principal, y patrones definidos por las características de la evaluación.
- d) Al nivel del estilo docente general definido por el conjunto del cuestionario, estilo que se fundamenta en el hecho de que las dimensiones correlacionan entre sí.

En el Cuadro 3 se presentan las escalas y dimensiones del cuestionario. La fiabilidad media de las escalas es 0,68, la de las dimensiones es 0,81 y la de la escala total, 0,90.

Los estudios realizados con alumnos de Secundaria, Bachillerato y Universidad<sup>44</sup> han puesto de manifiesto que hay pautas de actuación que todos los alumnos valoran como positivas y otras que

43. Puede accederse a este cuestionario en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>.

44. Véase Alonso Tapia (1999), Alonso Tapia y López (1999), Alonso Tapia y Pardo (2006), y Alonso Tapia y Ruiz (2006b).

rechazan claramente, pero lo más importante es que el valor motivacional atribuido aparece asociado a las metas y orientaciones motivacionales de los alumnos. Cuanto mayor es la orientación al aprendizaje, más positivamente valoran la mayoría de los patrones a los que hace referencia la prueba. Por el contrario, cuanto mayor es la orientación al resultado o a la evitación, mayor es el rechazo de muchas de las pautas presentadas, hecho que puede explicarse porque, si bien la mayoría de ellas favorecen el aprendizaje, exigen más esfuerzo.

La importancia de estos cuestionarios estriba no tanto en que puedan usarse en su estado actual para estudiar cómo perciben los alumnos las distintas pautas de actuación, sino en que su estructura y los estudios realizados ofrecen un modelo para el desarrollo de instrumentos semejantes destinados a evaluar el valor motivacional atribuido a otras pautas de actuación —ya que este cuestionario no es exhaustivo— y sacar consecuencias para orientar la intervención.

**Cuadro 3. Escalas y dimensiones evaluadas por el cuestionario EMQ  
(Evaluación de la calidad motivacional percibida del entorno instruccional)**

<p>El cuestionario evalúa el valor motivacional que los alumnos atribuyen a los siguientes conjuntos de patrones docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Patrones de enseñanza utilizados para introducir temas o actividades</li> <li>B. Comentarios, instrucciones y mensajes dados al comenzar una actividad para mostrar la relevancia de la misma.</li> <li>C. Planificación y desarrollo de las actividades docentes por parte del profesor.</li> <li>D. Forma y grado en que los profesores inducen a los alumnos a que participen públicamente en las discusiones de clase.</li> <li>E. Patrones de enseñanza que demandan la planificación, desarrollo o ejecución de actividades prácticas en clase.</li> <li>F. Patrones de enseñanza que demandan la realización de proyectos de tipo práctico fuera del horario escolar.</li> <li>G. Patrones de actuación que implican apoyar a los alumnos de modo habitual.</li> <li>H. Patrones de actuación que implican crear condiciones de evaluación favorecedoras del aprendizaje.</li> <li>I. Patrones de actuación que implican crear condiciones de evaluación que incrementan la dificultad y el estrés.</li> </ul>
<p>Dimensión 1: Conjunto de patrones en los que el profesor tiene la primacía (combinación de las escalas A-B-C-G).          Dimensión 2: Conjunto de patrones en los que el alumno tiene la primacía (combinación de las escalas D-E-F).          Dimensión 3: Conjunto de patrones que definen las características de la evaluación (combinación de las escalas B-E-H-I).</p>
<p>Escala General: Estilo de enseñanza definido por el conjunto de elementos del cuestionario.</p>

### 3.4. Cuestionarios de clima motivacional del aula

#### 3.4.1. Supuestos teóricos

Una variable cuya evaluación puede ser de gran interés para orientadores e investigadores que llevan a cabo programas de intervención para mejorar la motivación por aprender es el «clima motivacional del aula», clima que puede definirse desde una perspectiva objetiva o subjetiva. Por una parte, desde una perspectiva objetiva hace referencia al hecho de que las pautas de actuación de los profesores se orientan y organizan en torno a distintas metas de aprendizaje —que los alumnos aprendan, que consigan mejores resultados que otros, etc—. Por otra parte, desde una perspectiva subjetiva hace referencia al grado en que los alumnos y alumnas de un aula concreta perciben que en el modo en que el profesor organiza y lleva sus clases y en el modo de actuación de los compañeros están presentes las características que posibilitan y reflejan la orientación al aprendizaje u otro tipo de orientación motivacional<sup>45</sup>. Se trata, pues, de un clima «subjetivo» que probablemente depende de la interacción entre lo que ocurre en el aula y lo que el alumno o alumna buscan o esperan que la dinámica de actividades y relaciones existentes en la misma le proporcione, y que parece estar

45. Véase Alonso Tapia (1992a) y Ames (1992a y b)

asociado con la forma de actuar de los alumnos y el rendimiento escolar de los mismos. Es decir, la «estructura motivacional del aula»<sup>46</sup> definida por las implicaciones del modo real de actuar del profesor y organizar la actividad estaría influyendo en el clima percibido manifiesto en los cuestionarios de clima motivacional.

El concepto de «clima motivacional del aula» guarda relación con otros conceptos como «clima social del aula» o «clima organizacional del aula», pero no debe confundirse con los mismos. En una valiosa revisión de las investigaciones realizadas sobre el clima escolar Anderson<sup>47</sup> distinguió cuatro categorías de variables, cada una de las cuales influía en el mismo dando lugar a cuatro conceptos distintos aunque potencialmente relacionados:

1. Características y tamaño del edificio.
2. Características y moral de profesores y estudiantes.
3. Características sociales y organizacionales, como administración, forma de agrupamiento, programa de instrucción, relación dirección-profesorado, grado y estilo de comunicación, relaciones profesor-alumno y profesor-profesor, grado de participación del alumno, etc.).
4. Variables culturales, relativas al tipo de metas que se quieren conseguir, a las expectativas, al sistema de recompensas y elogios, al énfasis que se pone en la actividad y los logros académicos, al compromiso del profesor, a las normas impuestas implícita o explícitamente por los compañeros, y a la consistencia de todos estos elementos.

Si comparamos las variables señaladas por Anderson con las mencionadas al describir las variables del entorno instruccional que afectan a la motivación (Cuadro 3), vemos que estas hacen referencia fundamentalmente a las de la categoría D y, en parte, a las de las categorías B y C, es decir, el concepto de clima motivacional del aula se centra en un subconjunto de las variables del contexto educativo que puede influir en el comportamiento de los alumnos y en su aprendizaje.

Del mismo modo, si consideramos las aportaciones realizadas por otros autores, llegamos a una conclusión semejante<sup>48</sup>. Así, Moos habla de «clima social» para referirse al modo de relacionarse unos con otros y con el profesor en la clase. Walberg distingue entre «clima de clase» para referirse a la percepción del estudiante de los aspectos psicosociales que pueden afectar al aprendizaje; «clima escolar» para referirse a la percepción que profesores y alumnos tienen de la moral escolar; «clima abierto» o «cerrado» para referirse a quién tiene el control de las decisiones en relación con las metas, actividades y ritmo de aprendizaje; «clima docente», que vendría definido por el grado de autoritarismo o libertad que permite el profesor; y «clima de hogar» para referirse a las variables que extienden el concepto de clima a la forma de actuación de los padres en relación con las variables que afectan al comportamiento y aprendizaje escolar. En relación con estas propuestas conceptuales, el concepto de clima motivacional del aula agruparía parte de los elementos a los que hacen referencia los conceptos de clima social, clima abierto-cerrado y clima docente.

El concepto de clima motivacional del aula pone en relación las pautas de actuación y organización de la actividad desarrollada por el profesor con las orientaciones motivacionales de los alumnos y su impacto en el aprendizaje, por lo que facilita la comprensión de la relación entorno-sujeto desde la perspectiva de la motivación. En consecuencia, dado que la mayoría de las intervenciones orientadas a modificar la motivación se realizan desde la teoría de la orientación a metas, valorar el clima motivacional como variable dependiente puede proporcionar información valiosa sobre la generalización de los efectos de la intervención.

### **3.4.2. Evaluación del clima motivacional del aula**

---

46. Puede consultarse Ames (1992b), y Self-Brown y Mathews (2003)

47. Véase Anderson (1982).

48. Véase Moos (1979) y Walberg (1982).

#### a) Escala de medida del clima motivacional (Biddle y cols., 1995)

Aunque existen numerosos cuestionarios para evaluar conceptos relacionados con el clima social u organizacional del aula<sup>49</sup>, son escasos los desarrollados para evaluar el clima motivacional. Una de las más usadas es la Escala de medida del clima motivacional desarrollada por Biddle y sus colaboradores (1995). Es un cuestionario desarrollado desde la concepción de clima motivacional de Ames pero centrado exclusivamente en el ámbito de la enseñanza, el entrenamiento y el rendimiento deportivo. Consta de cinco subescalas que evalúan, respectivamente:

- Clima de búsqueda de progreso por los alumnos (Orientación al aprendizaje).
- Clima de búsqueda de la comparación entre los alumnos (Orientación al resultado).
- Clima de promoción del progreso por parte del profesor (Orientación al aprendizaje).
- Clima de promoción de la comparación por parte del profesor (Orientación al resultado).
- Miedo a cometer errores.

Los estudios realizados sobre este cuestionario<sup>50</sup> muestran una buena validez estructural y también que el clima motivacional se asocia al tipo de orientación motivacional que manifiestan los alumnos. La evidencia, aunque de tipo correlacional, es importante porque es congruente con la idea de que el entorno creado por los profesores influye en la orientación motivacional de los alumnos. El único problema es que está preparado para ser usado sólo en el ámbito deportivo.

#### b) Cuestionario de estructura de metas de la clase (Kaplan, Gheen y Midgley, 2002)

Se trata de un cuestionario diseñado para evaluar el clima percibido en la clase de Matemáticas en función de las metas puestas de relieve por el trabajo del profesor, pero que puede adaptarse fácilmente para su uso en las clases de profesores de otras materias. Una traducción del mismo puede verse en el Cuadro 4. Como puede comprobarse, evalúa de forma aceptablemente fiable en qué medida los alumnos perciben que el clima creado por el profesor con sus mensajes y formas de actuación induce a fijarse en uno u otro tipo de metas.

**Cuadro 4. Elementos del cuestionario de Estructura de Metas de clase (Kaplan y cols., 2002)**

Elementos que muestran que la organización de la clase se orienta a la **adquisición de competencias** ( $\alpha=0,83$ ):

1. Mi profesor de Matemáticas piensa que los errores son una cosa normal mientras estamos aprendiendo.
2. Mi profesor de Matemáticas quiere que entendamos lo que hacemos en lugar de aprender sólo las cosas de memoria.
3. Mi profesor de Matemáticas quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.
4. Mi profesor de Matemáticas sabe reconocer cuándo nos esforzamos por aprender y nos valora por ello.
5. Mi profesor de Matemáticas nos da tiempo para explorar a fondo nuevas ideas.

Elementos que muestran que la organización de la clase se orienta a los **resultados** ( $\alpha= 0,79$ ):

1. Mi profesor de Matemáticas dice qué estudiantes han obtenido buenas calificaciones para que nos sirva de ejemplo a todos.
2. Mi profesor de Matemáticas nos permite saber qué alumnos son los que han obtenido las notas más altas en los exámenes.
3. Mi profesor de Matemáticas nos induce a compararnos con otros compañeros.

Elementos que muestran que la organización de la clase promueve la **orientación a la evitación** ( $\alpha= 0,70$ ).

49. Pueden consultarse muchas de las escalas existentes en castellano, organizadas por niveles escolares, en el trabajo coordinado por Villa y Villar (1992) *Clima Organizativo y de Aula*.

50. La escala de Biddle y cols. (1995) ha sido adaptada al castellano por Guzmán y cols. (2005).

1. Mi profesor de Matemáticas nos dice que es importante que no parezcamos ignorantes en Matemáticas.
2. Mi profesor de Matemáticas nos dice que debemos intentar demostrar a los demás que las Matemáticas no se nos dan mal.
3. Mi profesor de Matemáticas nos dice que es importante que nos reunamos para comentar y responder las preguntas, para que no parezca que somos incapaces de hacer nuestro trabajo.
4. Mi profesor de Matemáticas nos dice que es importante que respondamos las preguntas en clase para que no parezca que somos incapaces de hacer nuestro trabajo.

### c) Cuestionarios de clima motivacional de clase (Alonso Tapia y cols., 1991, 1992)

El clima de clase no depende sólo de las metas que se promueven de manera más o menos explícita, sino de los modos de trabajo y pautas de interacción que configuran el entorno instruccional y que inciden de manera indirecta en la orientación motivacional al posibilitar la consecución de distintas metas. Por este motivo, una forma de evaluar el clima motivacional es tener en cuenta tanto el sistema de trabajo como los modos de interacción y los resultados. Sobre la base de estos supuestos se han desarrollado los cuestionarios de clima motivacional de clase CMC-1, para alumnos de 11 a 15 años, y CMC-2, para alumnos de 15 a 18 años<sup>51</sup>. En ambos se pide al alumno o alumna que identifiquen diversas características de la organización de la actividad de clase que pueden tener una repercusión en su interés y esfuerzo por el estudio, de modo que sus respuestas permiten evaluar cinco dimensiones del clima motivacional (seis en el caso del CMC1). Son las siguientes:

- Favoritismo del profesor hacia los más listos y tendencia a la crítica negativa *versus* equidad en el trato individual a cada alumno. El polo positivo de esta escala viene definido por elementos en los que alumnos y alumnas reconocen que el profesor no se preocupa de todos por igual, sino sólo por los más listos. Esta percepción induce a que aquellos que perciben que no se les atiende consideren que no tienen capacidad para progresar, lo que obstaculiza la orientación al aprendizaje.
- Alboroto, desorganización y confusión respecto a los objetivos que deben alcanzar *versus* orden, organización y claridad de objetivos. La falta de puntualidad con que empiezan las clases, el nivel de ruido y de movimiento, la permisividad de alboroto y la falta de claridad de objetivos crean desorientación y frustración a los alumnos, características que dificultan el esfuerzo por aprender. Por el contrario, saber qué se persigue y qué ha de hacerse para alcanzar una meta, y encontrarse en un entorno ordenado y tranquilo que facilita el trabajo para su consecución estimula el esfuerzo y la orientación al aprendizaje.
- Ritmo de las clases agobiante, con poco tiempo para realizar las tareas *versus* ritmo adecuado. El ritmo es agobiante por la velocidad con que se explica, por el tiempo para la realización de las tareas y el que se dedica a cada tema, por la densidad de ideas, etc. Un ritmo agobiante dificulta la comprensión y elaboración de la información, por lo que los alumnos difícilmente pueden experimentar que progresan, y esta ausencia de progreso dificulta la orientación al aprendizaje y fomenta la orientación al resultado.
- Clima competitivo *versus* clima cooperativo y de ayuda (Orientación al resultado). Esta dimensión viene definida en su polo positivo por elementos que hacen referencia a aspectos como el hecho de que el profesor compare frecuentemente a los alumnos sobre la base de su capacidad y a que las actividades se organicen de forma que se ponga de manifiesto quiénes son mejores y peores y, en su polo negativo, por elementos que muestran interés por la cooperación y la ayuda a los alumnos.
- Preferencia por la cooperación y el trabajo en grupo *versus* rechazo del trabajo en grupo y preferencia por el trabajo individual. En su polo positivo esta dimensión viene definida por elementos que hacen referencia al grado en que se trabaja en grupo en las clases, a la preferencia por trabajar así y, sobre todo, a la valoración del trabajo en grupo para el aprendizaje. En su polo positivo refleja la preferencia por trabajar individualmente, sin cooperar.

---

51. Puede accederse a ambos cuestionarios listos para su utilización en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>, seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

Las escalas anteriores tienen buena fiabilidad (0,77 en promedio). No son independientes del todo, sino que se agrupan en dos dimensiones puestas de manifiesto por el análisis factorial. Por un lado están las escalas que tienen que ver con los modos de trabajo y pautas de interacción que configuran el entorno instruccional y que inciden de manera indirecta en la orientación motivacional (organización-desorganización, equidad-favoritismo y ritmo agobiante-adeecuado) y, por otro, las que definen la orientación al clima de cooperación y aprendizaje frente a un clima competitivo centrado en el resultado. Los análisis de regresión han mostrado, como se esperaba, una asociación negativa entre las escalas 1, 2, 3 y 4 y el rendimiento académico, y positiva en el caso de la escala 5. La varianza explicada es 0,22% ( $R=0,47$ ).

## 4. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE AFECTAN A SU FORMA DE MOTIVAR

### 4.1. Supuestos generales desde los que realizar la evaluación

Facilitar la motivación y el aprendizaje de los alumnos pasa normalmente por cambios en la forma de actuación del profesorado. Cabe preguntarse, en consecuencia, **qué variables hacen que unos profesores sean más capaces de motivar a sus alumnos que otros.**

Se sabe que cuando un profesor se enfrenta a un grupo de alumnos para explicar una lección u organizar las actividades de aprendizaje, su actuación está mediatizada de modo inmediato por cuatro grupos de factores:

- a) Por lo que sabe (sobre la materia, sobre cómo son sus alumnos, sobre cómo enseñar).
- b) Por lo que cree que puede conseguir de sus alumnos, esto es, por sus expectativas.
- c) Por el tipo de metas personales cuya consecución considera que está en juego en función de los logros de aquellos.
- d) Por el grado en que considera en un momento dado que el esfuerzo que hay que realizar merece la pena, dados los objetivos que persigue y que podría alcanzar.<sup>52</sup>

Partiendo de esta idea, puede ser útil contar con información sobre estos factores tanto a la hora del asesoramiento psicopedagógico como a la de diseñar o coordinar programas de intervención colectiva para facilitar la adquisición de modos de actuación más competentes. En consecuencia, con el objetivo de proporcionar herramientas útiles para este propósito se describen a continuación cuestionarios construidos en España y otros en lengua inglesa fácilmente accesibles.

### 4.2. Evaluación de concepciones y creencias relacionadas con la adecuación de las forma de motivar. El Cuestionario ICOMO (Alonso Tapia, 1992b)<sup>53</sup>

Si los profesores conocieran no sólo de forma teórica sino práctica los principios descritos en el apartado 3.1 y creyeran en su eficacia, sería mucho más probable que actuaran de acuerdo con los mismos. Sin embargo, ¿qué es lo que los profesores creen que es mejor hacer para motivar a los alumnos?

Para responder esta pregunta puede utilizarse cualquiera de las dos versiones del cuestionario ICOMO (Inventario de conocimientos motivacionales). Se trata de una prueba en la que se presentan a los profesores varias situaciones instruccionales en relación con las cuales se les sugieren distintas formas de

---

52. Véase, por ejemplo, Alonso Tapia (1992b).

53. Ambas versiones del cuestionario están disponibles en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>, seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

actuación que se sitúan en línea o en contradicción con los principios motivacionales anteriormente referidos: mensajes que pueden darse antes durante o después de las tareas, formas de organización de la actividad, actividades de evaluación, etc. Los profesores deben señalar qué valor tiene cada una de las formas de actuar para motivar a los alumnos para que se esfuercen realmente por aprender. Las tareas incluidas en la prueba pertenecen a distintas áreas curriculares: Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en la prueba dirigida a profesores de Primaria y Primer Ciclo de Secundaria, y además Matemáticas en la prueba dirigida a profesores del Segundo Ciclo de Secundaria y Bachillerato. Son de carácter bastante general, por lo que aunque un profesor no sea especialista en un área determinada, puede evaluar los comportamientos referidos a cualquiera de ellas. Por este motivo, y para no alargar la prueba, sólo se incluyeron tres tareas en la prueba de EGB. No obstante, dada la mayor especialización de los profesores de EM, consideramos conveniente incluir la cuarta tarea mencionada, referida al área de Matemáticas, así como modificar las tareas de Lenguaje y Naturales, lo que obligó a cambiar algunos elementos. En el Cuadro 5 se presenta una de las tareas del cuestionario.

<b>Cuadro 5. Cuestionario ICOMO.</b>
<b>Tarea para la evaluación de las creencias sobre cómo motivar basada en actividades del área de Lengua</b>
Una de las tareas que deben aprender a realizar los alumnos Primer Ciclo de ESO es la redacción de cartas de distintos tipos. Para ello, se les propone como tarea concreta <b>redactar dos cartas para solicitar información sobre un determinado libro, una dirigida a una persona conocida y la otra a una persona desconocida.</b>
En el contexto de esta tarea, SEÑALE EN QUÉ GRADO CONSIDERA ADECUADAS LAS SIGUIENTES FORMAS DE ACTUACION PARA MOTIVAR A LOS ALUMNOS AL APRENDIZAJE (se presenta una escala de 7 puntos)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Decirles que procuren redactar bien las cartas porque luego se van a corregir y la nota que saquen será la de la evaluación siguiente.</li> <li>2. Preguntarles: «¿Alguno ha escrito alguna vez pidiendo información sobre algo a una persona desconocida?».</li> <li>3. Decirles que aprender a comunicarse por escrito puede serles muy útil, por ejemplo, a la hora de buscar trabajo.</li> <li>4. Decirles que las cartas que mejor escritas estén se expondrán públicamente para que todos puedan ver lo listos que son sus autores.</li> <li>5. Decirles que quienes no redacten las dos cartas correctamente deberán quedarse a repetirlas antes de irse a casa.</li> <li>6. Preguntarles: «¿Habéis pensado alguna vez en lo útil que puede ser intentar comunicar algo por carta?».</li> <li>7. Decirles que pueden agruparse por parejas para escribir las cartas entre los dos, de modo que puedan corregirse mutuamente.</li> <li>8. Decirles que deben ponerse de acuerdo en el contenido y la forma de las dos cartas, porque que ambos recibirán la misma nota.</li> <li>9. Indicarles al comenzar a trabajar que recuerden los pasos que deben seguir, según se les ha enseñado, y verán qué fácil les resulta.</li> <li>10. Decirles que cada uno atienda a sus cartas porque cada uno va a recibir la nota que le corresponda y no vais a permitir que se copien.</li> <li>11. Decirles que luego se leerán las cartas en público para ver quiénes son los que mejor y peor escriben.</li> <li>12. Decirles que quienes tengan más de cinco faltas de ortografía deberán repetir el trabajo.</li> <li>13. Permitirles que escojan los destinatarios a quienes van a remitir sus cartas.</li> <li>14. Nombrar directamente el compañero con el que ha de trabajar cada niño, poniendo en cada pareja uno listo con uno torpe.</li> <li>15. Indicarles que cada carta debe responder a preguntas tales como: «¿Qué es lo que quiero preguntar al destinatario?», «¿Qué argumentos hay que darle para conseguir que me conteste?», «¿Cómo debo organizar la información para que se me entienda con mayor claridad y para que sea más convincente?».</li> <li>16. Decirles al comienzo de la tarea: «Tenéis que esforzaros, si no, no os va a salir bien, porque no se puede hacer de cualquier manera».</li> <li>17. Decirles que recuerden los pasos que hay que seguir porque así no les costará trabajo escribir las dos cartas.</li> <li>18. Durante la realización de la tarea, ir pasando entre los niños diciendo: «"Procurad hacerlo bien. Sé que sabéis cómo hacerlo».</li> <li>19. Decir a un niño que se queda atascado y dice que no sabe qué preguntar a una persona desconocida: «Escribe en una hoja aparte cualquier pregunta que se te pase por la cabeza, aunque te parezca una tontería, y ya verás como se te ocurre algo interesante que preguntar».</li> <li>20. Tras observar a un alumno que va anotando ideas una tras otra sin orden ni organización, decirle: «Si no pones más atención, nunca aprenderás».</li> <li>21. Decir a dos alumnos que están discutiendo porque cada uno quiere imponer sus ideas: «No aprende más quien impone sus ideas, sino quien es capaz de cambiarlas si las del compañero son mejores».</li> </ol>



22. Una vez que han terminado los trabajos, decir a un alumno: «Sal a leernos tu carta para que veamos cómo la has hecho».
23. Al terminar de escribir las cartas, decir: «Vamos a ir leyendo las cartas para ver los pasos que se han seguido y para aprender la forma en que podemos mejorarlas».
24. Tras leer las cartas que han escrito, decir a los alumnos: «Algunos cartas están muy bien escritas. Son las de los alumnos X, Y, etc. Otras no están tan bien: P, Q, R, etc. tienen todavía mucho que aprender».
25. Comentar al finalizar la sesión: «Si os esforzáis un poco más, la próxima vez lo haréis bien. Ya habéis visto lo que han conseguido los que se han esforzado».

Cada una de las pruebas consta de dos escalas elaboradas a partir del análisis factorial de las respuestas. Una de ellas refleja comportamientos orientados a mostrar la relevancia de lo que se aprende, a mostrar que se confía en el alumno, a crear un clima de responsabilidad y cooperación, a orientar su atención hacia el proceso seguido y hacia el aprendizaje logrado. Puede decirse que cuanto mayor es la puntuación de los profesores en esta escala, mayor es el grado de ajuste de sus creencias sobre cómo motivar a los alumnos hacia el aprendizaje mediante la evidencia proporcionada por la investigación. La otra escala recoge comportamientos del profesor orientados a motivar mediante la amenaza —exámenes, castigos, etc.—, a controlar el comportamiento de los alumnos en la clase dejando poco margen de actuación y evitando el trabajo en grupo, y a utilizar la comparación y la competición como recursos motivadores. En este caso puede decirse que cuanto mayor es la puntuación de los profesores en esta escala, menor es el grado de ajuste de las creencias de los profesores sobre cómo motivar a los alumnos hacia el aprendizaje mediante la evidencia proporcionada por la investigación y mayor la probabilidad de que la forma de actuar les oriente hacia el resultado o incluso hacia la evitación.

En las dos versiones del ICOMO, las dos escalas mencionadas poseen excelentes índices de fiabilidad, superiores a 0,90, y lo mismo ocurre con las subescalas derivadas de estas y formadas por los elementos correspondientes a cada una de las tareas que incluye la prueba: Sociales, Lenguaje, Naturales y, en la versión para Bachillerato, Matemáticas (con índices superiores a 0,79). Se calcularon, además, las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en cada subescala o combinación de ellas y la puntuación total para determinar si el uso de las escalas abreviadas suponía un cambio en el significado de las variables evaluadas. El hecho de que los valores superen en la mayoría de los casos el valor de 0,90 sugiere que, si se desea, pueden utilizarse las subescalas de un área concreta en lugar de utilizar las que suponen la aplicación de toda la prueba.

La consideración de las puntuaciones obtenidas por cada profesor muestra que pueden agruparse en cuatro categorías:

- a)** Profesores que puntúan alto en las dos escalas. Son profesores que creen que la motivación implica una especie de «doma» con «azúcar y fusta».
- b)** Profesores que creen que la motivación depende fundamentalmente de las pautas de actuación apoyadas por la investigación —profesores orientados al aprendizaje—.
- c)** Profesores que creen fundamentalmente que la única forma de motivar a los alumnos es mediante la evaluación, la amenaza y el control.
- d)** Profesores que no creen en el valor de ninguno de los tipos de estrategias descritos en el cuestionario.

Los estudios originales muestran que el tipo de creencias que los profesores manifiestan en estos cuestionarios se asocia positivamente a las expectativas y actitudes con que afrontan la enseñanza. A mayor ajuste de las creencias de los profesores con los principios señalados por la investigación, mayor optimismo y mejores expectativas sobre la posibilidad de motivar.

### 4.3. Evaluación de expectativas y actitudes asociadas a la forma de motivar

#### 4.3.1. Supuestos teóricos

La segunda de las variables que influye en que los profesores motiven adecuadamente a los alumnos tiene que ver con las expectativas de autoeficacia del propio profesor<sup>54</sup>. Lo que determina de modo inmediato y en buena medida el esfuerzo que los profesores ponen en actuar con efectividad en general y en motivar a sus alumnos, en particular, es su **sentido de eficacia personal**. Esto es, lo que más influye es no tanto lo que sabe cuanto lo que cree que puede hacer o que puede conseguir. La frase que oímos a veces en boca de algunos profesores «No sé qué hacer con este niño» implica —probablemente como resultado de falta de conocimientos— que el profesor se siente ineficaz. Por otra parte, la frase «Este niño es un tozudo. Le enseñas las cosas de todas las formas posibles y ni por esas», nos dice que el profesor se cree a sí mismo capaz de enseñar bien —enseña de todas las formas posibles—, pero también que, pese a sentirse eficaz como enseñante, no cree que en este caso su esfuerzo pueda llevarle a conseguir el resultado deseado, interesar al niño por aprender. En ambos casos, sin embargo, se da un sentimiento de ineficacia global en relación con la meta que deben conseguir, sentimiento que frena la búsqueda de nuevas formas de actuación para mejorar el aprendizaje, pues el profesor no espera poder actuar como sería necesario o, incluso haciéndolo, no cree que la motivación del alumno esté bajo su control.

El sentido de autoeficacia se ve influido por diversos factores: experiencia previa al tratar de conseguir los objetivos de su trabajo como docente, emociones asociadas a las mismas, experiencias vicarias procedentes de su período de formación, creencias sobre la adecuación de los métodos utilizados formadas a partir de argumentos escuchados en reuniones y cursos de formación, retroalimentación procedente tanto de otros profesores como del equipo directivo y de los propios alumnos. Sin embargo, el factor más determinante es el modo en que interpreta toda esa información que le llega —las preguntas que se plantea y las inferencias que realiza—, influidas a su vez por creencias como las relativas a que el docente no debe mostrar ignorancia, a que si no sabe responder va a hacer el ridículo, a que si se fracasa con un alumno es fundamentalmente por incompetencia personal; etc. Este tipo de creencias y los pensamientos que generan, pensamientos que de modo más o menos recurrente acuden a la mente del profesor, influyen negativamente en la propia actuación, impidiéndole intervenir con eficacia,

Por otra parte, las expectativas que tienen los profesores de poder motivar a sus alumnos e influir en su aprendizaje pueden verse afectadas —y con ello su sentido de eficacia—, no tanto o no sólo por las creencias mencionadas anteriormente, cuanto por la existencia de sesgos a la hora de explicar los éxitos y fracasos de aquellos, sesgos que, por otra parte, podrían estar ligados a las creencias mencionadas. Así, un hecho muy frecuente es que los profesores atribuyan a causas que escapan a su propio control los fracasos de sus alumnos, lo que puede deberse a una actitud defensiva, orientada a preservar su autoestima. Cuando esto ocurre, la percepción de ausencia de control tiende a hacer que disminuyan las expectativas de interesar al alumno por el aprendizaje y conseguir algo positivo del mismo, con lo que el esfuerzo del profesor disminuye.

Por otra parte, el nivel de expectativas de autoeficacia tiene distintas consecuencias sobre los profesores que afectan a su capacidad de actuar eficazmente en clase y motivar a su alumnado. Se ha comprobado que a mayor sentido y expectativas de autoeficacia, mayor es su convicción en que se puede educar a los alumnos con esfuerzo y estrategias adecuadas, mayor es su receptividad ante las nuevas tecnologías, persisten más en su esfuerzo para ayudar a los alumnos que presentan más dificultades al aprender, dedican más tiempo a las tareas académicas, mayor es el grado en que consiguen implicar a los padres y menor es el grado en que presentan el síndrome del «profesor quemado».

---

54. Una excelente revisión de los trabajos sobre causas y consecuencias de las expectativas de autoeficacia es la de Labone (2004).

Finalmente, diferentes autores han sugerido la utilidad de diferentes estrategias para mejorar el sentido y las expectativas de autoeficacia del profesorado, tales como ayudarles a mejorar las estrategias docentes y las estrategias de organización de la clase, crear grupos de ayuda entre compañeros que establezcan metas grupales a corto plazo, entrenar a los responsables de los equipos directivos en el uso de estrategias que faciliten la comunicación y la participación de los profesores en la gestión, etc.

Teniendo en cuenta la importancia del sentido y expectativas de autoeficacia así como sus implicaciones, parece razonable contar con instrumentos de evaluación útiles para la evaluación individual de los docentes y para la valoración de programas de intervención. No obstante, antes de pasar a describir algunos de los más accesibles en castellano y en lengua inglesa, creemos necesario resumir algunos de los problemas que ha planteado la evaluación de las expectativas de autoeficacia del profesor, a fin de que podamos entender las posibilidades y limitaciones de los cuestionarios existentes.<sup>55</sup>

El desarrollo de instrumentos para evaluar la autoeficacia del profesorado ha ido paralelo a la evolución en el desarrollo del propio concepto.<sup>56</sup>

Inicialmente, en el marco de la teoría de Rotter sobre «lugar de control», en la universidad de Rand se buscó evaluar las **expectativas de autoeficacia** entendidas como el «grado en que el profesor o profesora espera poder controlar la consecución de los refuerzos que deberían seguir a sus acciones (control interno) o no lo espera (control externo)» utilizando sólo dos elementos diferentes en la generalidad de su formulación: «si un profesor quiere... puede motivar» y «si yo me esfuerzo... puedo motivar incluso a los más desmotivados». La escala resultó ser un buen predictor del éxito de los profesores en varios estudios. Sin embargo, problemas de fiabilidad llevaron a otros desarrollos. En un segundo momento Guskey desarrolló la Escala de responsabilización de los logros de los alumnos, que puso de manifiesto que al evaluar el lugar de control no es lo mismo preguntar por los logros que por los fracasos, hecho que obligaba a repensar la naturaleza de las expectativas de autoeficacia y el modo de evaluarlas.

Una segunda vía de evaluación se basa en la conceptualización de las expectativas de autoeficacia realizada por Bandura, según la cual la autoeficacia es la «creencia en la propia capacidad para ejecutar y realizar las acciones requeridas para conseguir un determinado logro», distinguiendo entre expectativas de autoeficacia y expectativas de (control del) resultado, expectativas que son una estimación del grado en que realizar unas acciones con la competencia requerida va a dar lugar a unas determinadas consecuencias. Dentro de esta concepción Gibson y Dembo desarrollaron la Escala de eficacia del profesor. Esta escala incluye dos subescalas que permiten evaluar los dos tipos de expectativas señalados por Bandura. Aunque los estudios de validez resultaron muy prometedores, a menudo han dado lugar a inconsistencias que se han atribuido a que las expectativas de autoeficacia varían dependiendo del contexto específico, de la materia y de otros factores, atribución que ha llevado al desarrollo tanto de escalas más específicas, como hicieron Riggs y Enochs, como a escalas más eclécticas que tuviesen una mayor validez predictiva, como hicieron Midgley y sus colaboradores. Las escalas que describimos a continuación ilustran ambas tendencias.

#### 4.3.2. Sentido de eficacia del profesor (Tschannen-Moran, 2002)<sup>57</sup>

Esta escala se desarrolló en un intento de superar las limitaciones de las escalas anteriores. Hay dos versiones, una de 24 elementos y la otra, abreviada, de 12. La prueba permite evaluar tanto el sentido de eficacia como variable unitaria como tres componentes distintos identificados mediante análisis factorial: autoeficacia a la hora de implicar a los alumnos, autoeficacia a la hora de enseñar y autoeficacia a la hora

---

55. Los comentarios que siguen se basan fundamentalmente en la revisión y trabajos de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001).

56. Los trabajos de Rotter (1966), Guskey (1981), Bandura (1997), Gibson y Dembo (1984), Riggs y Enochs (1990), Guskey y Passaro (1994), y Tschannen-Moran y Woolfolk (2002) apoyan las ideas expuestas.

57. Directamente accesible en <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm#Tsch>.

de dirigir la clase. Los índices de fiabilidad, tanto de la prueba total como de las subescalas, son excelentes tanto cuando se utiliza la versión larga ( $\alpha_t$ : 0,94;  $\alpha_i$ : 0,87;  $\alpha_e$ : 0,91;  $\alpha_d$ : 0,90) como la corta ( $\alpha_t$ : 0,98;  $\alpha_i$ : 0,81;  $\alpha_e$ : 0,86;  $\alpha_d$ : 0,87). Se ha estudiado la relación entre las puntuaciones en esta escala con los dos elementos de la prueba de Rand y con las dos escalas de una adaptación de la prueba de Gibson y Dembo. Los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto una correlación muy elevada con las escalas en las que los sujetos responden a preguntas que implican creencias sobre sí mismos («si yo me esfuerzo... puedo motivar incluso a los más desmotivados») y una correlación significativa, aunque mucho más baja, cuando se plantean preguntas de tipo general («si un profesor quiere... puede motivar»).

#### **4.3.3. Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado: el cuestionario AMOP (Alonso Tapia, 1992b)**

Se trata de un cuestionario ecléctico que pretende evaluar tanto las expectativas de autoeficacia como las de control y que incluye elementos que permiten examinar la relación de las mismas con el modo de actuar del docente. Por esta razón, los elementos de este cuestionario corresponden a dos grupos de categorías. El primero incluye aquellos elementos que nos hablan del autoconcepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas al papel que factores externos como los padres o los compañeros desempeñan en la motivación del alumno —creencias que pueden influir en las expectativas— y del grado en que, como consecuencia de lo anterior, el docente está dispuesto a esforzarse. El segundo grupo de elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos. No se trata aquí tanto de si el profesor reconoce si una determinada práctica motiva o no, sino del grado en que la emplea y de las razones concretas en que justifica su uso.

Se han elaborado dos formas de esta prueba aplicables, respectivamente, a profesores de Primaria y primer ciclo de Secundaria, y al segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato<sup>58</sup>. Las dos formas comparten la mayoría de los elementos. No obstante, los profesores de Bachillerato consideraron que en la versión original, construida para profesores de primaria EGB, había algunos elementos que no eran adecuados para profesores de su nivel, razón por la que fue preciso modificarlos.

Las dos versiones del cuestionario constan de cuatro escalas cuya fiabilidad media en la versión de Bachillerato es 0,78 y en la de Primaria, 0,70. Son las siguientes:

**a) Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.** Cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayores son las expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos, y la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que se los profesores se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.

**b) Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.** En este caso, cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayor es el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el profesor —con independencia su competencia— se cree incapaz de controlar y compensar. Cuanto más alto se puntúa en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación la competición, la comparación normativa y la amenaza, y menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que los alumnos se orienten al resultado.

**c) Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.** Esta escala no evalúa expectativas, pero sí la aceptación de formas de trabajo que guardan relación con las expectativas. Sus elementos recogen una actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual,

---

58. Ambas versiones del cuestionario están disponibles en <http://innova.decp.uam.es/main.php?id=198>, seleccionando «Cuestionarios y test», «Materiales» y «Motivación».

de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

**d) Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.** Esta escala evalúa también la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia —se rechaza explícitamente la competición, la comparación normativa y la amenaza y se facilita la autonomía— pero, al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo del profesor o profesora.

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí hemos descrito brevemente las principales variables personales y contextuales relacionadas con la motivación que se pueden evaluar tanto con propósitos aplicados como de investigación, así como instrumentos prototípicos mediante los que la evaluación puede llevarse a cabo. La mayoría de estos instrumentos se hallan disponibles en las direcciones de Internet indicadas, lo que facilita su utilización. Sin embargo, como puede comprobarse muchos de ellos no han sido adaptados al castellano —tan solo traducidos— lo que hace necesario investigar sus cualidades, especialmente las de tipo predictivo. En cualquier caso, creemos que sirven para hacerse una idea los problemas implicados en la evaluación de las variables que pueden afectar a la motivación por aprender y orientar la investigación.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1992a). Motivación e interacción en el aula. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (págs. 303-330). Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección Cuadernos del ICE, 5. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998* (págs.151-187). Madrid: MEC.
- Alonso Tapia, J. (2005a). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso Tapia, J. (2005b). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17, 3, págs. 404-411.
- Alonso Tapia, J. (2005c). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y en el bachillerato. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Convocatoria de Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003*. Madrid: MEC.
- Alonso Tapia, J. (En preparación). *El cuestionario MEVA. Manual técnico*. Trabajo en preparación, no publicado.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: el cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (págs. 135-175). Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y de la Red, I. (2006). Evaluar «para» el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. Enviado para su publicación a *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Alonso Tapia, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (págs. 35-57). Madrid: Santillana.

- Alonso Tapia, J.; Huertas, J.A. y Ruiz, M.A. (2006). Confirmatory factor analysis of the Learning motivation and expectancy questionnaire (LEMEX). *Trabajo no publicado, enviado para revisión y publicación.*
- Alonso Tapia, J.; Montero, I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-3.* Trabajo registrado, no publicado. RPI nº 91.618.
- Alonso Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, págs. 295-309.
- Alonso Tapia, J. y Ruiz, M.A. (2006a). Motivation, self-regulation and academic achievement: A study on their relationships and educational implications coming from the structural and predictive validity of the MEVA questionnaire. Enviado para su publicación a *Psicothema*.
- Alonso Tapia, J. y Ruiz, M. (2006b). Motives related to learning and perceptions of environment motivational quality: how do they interact in university students? Presentado para su publicación.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez Ferrer, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (págs. 53-92). Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma. (Accesible en <http://www.uam.es/gruposinv/meva/>, Publicaciones en red).
- Alonso Tapia, J. y Schwartz, S. (2006). *Código para la observación de las pautas de actuación con repercusiones motivacionales en clases de alfabetización de adultos.* Trabajo no publicado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ames, C. (1992a). Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (págs. 327-344). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Achievement Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, págs. 261-271.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), págs. 368-420.
- Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. En A. Eklides, J. Kuhl y R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivational research* (págs. 101-120). The Netherlands: Kluwer.
- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, págs. 261-278.
- Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (Eds.) (1966). *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- Atkinson, J.W. y Raynor, J.O. (Eds.) (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Universidad de Stanford.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), págs. 1-26.
- Biddle, S.; Cury, F.; Goudas, M.; Sarrazin, P.; Famose, J. P. y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, págs. 341-358.
- Birembaum, M.; Breuer, K.; Cascallar, E.; Dochy, F.; Ridgway, J.; Wiesemes, R. y West, A. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, págs. 61-67.
- Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, págs. 7-74.
- Boekaerts, M.; Pintrich, P.R. y Zeidner, M.H. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Crandall, V.C.; Katkovsky, W. y Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, págs. 91-109.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Dochy, F. (2005). «*Learning lasting for life*» and assessment: How far did we progress? Conferencia Presidencial en el 20 aniversario de la European Association for Research on Learning and Instruction. Nicosia.

- Dweck, C. y Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen (Editor General) y E.M. Hetherington (Editor del volumen), *Handbook of child psychology. Vol. IV: Social and personality development* (págs. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, págs. 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En N. Eisenberg (Editor del volumen), *Social, emotional and personality development* (Vol. IV. Págs. 1.017-1.095). En W. Damon (Editor general), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Ericsson, A. y Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (2ª edición). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, págs. 569-582.
- González, A. (2005). *Motivación académica*. Madrid: Pirámide.
- Guay, F.; Vallerand, R. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), págs. 175-213.
- Guskey, T.R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, págs. 44-51.
- Guskey, T.R. y Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, págs. 627-643.
- Guzmán, J.F.; Carratalá, E. y Carratalá, V. (2005). Clima motivacional percibido y motivación deportiva: un estudio en deporte escolar. *Primer Congreso de Deporte en Edad Escolar*. Colegio de Licenciados en Educación Física. Comunidad Valenciana.
- Harlen, W. y Crick, R.D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in education*, 10, 2, págs. 169-207.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, págs. 283-329.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hidi, S. y Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 2, págs. 151-179.
- Hidi, S. y Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 2, págs. 111-127.
- Kaplan, A.; Gheen, M. y Midgley, C. (2002). Classroom goal structures and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 2, págs. 191-211.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale. In J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (págs. 47-59). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zaidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (págs. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, págs. 341-359.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- McCann, E.J. y García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, Vol. 11, Issue 3, págs. 259-279.
- Meece, J.L.; Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, págs. 487-503.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992a). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (págs. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments: procedures, methods, findings and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- O'Mara, A.; Marsh, H.W.; Craven, R.G. y Debus, R.L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), págs. 181-206.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Pastorelli, C.; Caprara, G.V.; Barbaranelli, C.; Rola, J.; Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 2, págs. 67-97.
- Pelechano, V. (1975). *Cuestionario MAE (Motivación y Ansiedad de Ejecución)*. Madrid: Fraser Española.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Riggs, I. y Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, págs. 625-638.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, págs. 1-28.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, págs. 749-761.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2002). An overview of Self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (2002), *Handbook of self-determination research*, págs. 3-34. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sánchez López, N. y Alonso Tapia, J. (2005). *Código para la observación de las pautas de actuación con repercusiones motivacionales en clases de matemáticas*. Trabajo no publicado
- Schnotz, W. y Preuß, A. (1997). Task-dependent construction of mental models as a basis for conceptual change. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 2, págs. 185-211.
- Segers, M.; Dochy, F. y Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards*. Boston: Kluwer.
- Self-Brown, S.R. y Mathews, S. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *Journal of Educational Research*, 97, 2, págs. 106-111.
- Skinner, E.A.; Zimmer-Gembeck, M.J. y Connell, J.P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 63 (Nº de Serie 254, nº 2-3).
- Tschannen-Moran, M. (2002). Teacher efficacy scale. Esta y otras escalas relacionadas son accesibles on line en la dirección <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm#Tsch>.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, págs. 783-805.
- Valle, A.; Cabanach, R.G.; Núñez, J.G.; González-Pienda, J.; Rodríguez, S. y Piñero, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, págs. 71-87.
- Villa, A. y Villar, L.M. (1992). Clima organizativo y de aula. *Colección Estudios y Documentos*, nº 16. Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación.
- Walberg, H.J. (1982). *Improving educational standards and productivity. The research basis for policy*. Berkeley: McCutchan.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, págs. 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M.H. Zeidner, (2000), *Handbook of self-regulation* (págs. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.