

INVESTIGACIONES

Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad

Academic motivation scale for elementary students:
validity and reliability evidences

Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca^a, Guadalupe Acle Tomasini^a

^aUniversidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
dandu22@hotmail.com, gaclet@unam.mx

RESUMEN

La motivación es una variable importante en el ámbito escolar porque orienta el comportamiento de los alumnos (Amrai *et al.*, 2011). En consecuencia, se han construido diversos instrumentos para su medición, sin embargo, son escasos los orientados a evaluarla en niños. Por ello, el objetivo del estudio fue obtener evidencias de validez y confiabilidad de una escala para medir motivación escolar en ésta población. La investigación se organizó en tres pasos: a) estudio cualitativo, b) construcción de la escala y, c) análisis psicométrico. Por medio de un muestreo no probabilístico, participaron 527 alumnos de cuarto a sexto grado de primaria. De este proceso resultó una escala de 16 reactivos con evidencias de validez de contenido, criterio y constructo. El instrumento cuenta con tres factores; a) persistencia, b) esfuerzo y c) dedicación por aprobar exámenes, varianza explicada de 55% y alfa de Cronbach global de 0.90.

Palabras clave: persistencia, esfuerzo, evaluación, estudiante, niño.

ABSTRACT

Motivation is an important variable at school settings because it guides the student's behavior (Amrai *et al.*, 2011). Accordingly, several instruments have been constructed for their measurement, however, only a few of them are oriented to assess it in children. Therefore, the aim of this study was to obtain evidence of the validity and the reliability of a scale to assess motivation in this population. This research was organized in three steps: a) qualitative study, b) design of the scale and c) psychometric analysis. Through a non-probabilistic sampling, 527 students from fourth to sixth grade of elementary school participated. This process resulted in a scale of 16 items with evidence of content, criterion and construct validity. The instrument has three factors; a) persistence, b) effort and c) dedication to pass exams, the explained variance is 55% and the overall Cronbach's alpha of 0.90.

Key words: persistence, effort, evaluation, student, child.

1. INTRODUCCIÓN

La motivación ha sido un tema central en la Psicología, sobre todo, al momento de explicar las causas del comportamiento (Croizier, 2007). En el área educativa, sobresale entre las variables psicológicas porque permite comprender las razones del comportamiento educativo de los alumnos (Amrai *et al.*, 2011; Rinaudo *et al.*, 2006). Se le asocia con el autoconcepto académico (Veiga *et al.*, 2015) y el valor a la tarea (Wang y Eccles, 2013), y está presente durante todo el proceso educativo (Naranjo y Farinago, 2013), tanto en situaciones de éxito como en las de fracaso (Polanco, 2005). Goza de protagonismo en los modelos teóricos del aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002; González, 2005) incluso, por encima del aspecto cognitivo (Klimenko y Sepúlveda, 2013) y es tema central en las reformas escolares de algunos países (Wang y Eccles, 2013).

Se ha estudiado para analizar, comprender y resolver diversos aspectos psico-educativos, por ejemplo: a) las fluctuaciones de la conducta durante la transición a grados más avanzados (Ratelle *et al.*, 2004); b) el ajuste escolar, las reacciones afectivas y las estrategias de aprendizaje utilizadas (Fernández, 2007); c) los logros académicos obtenidos (Korpershoek *et al.*, 2014); d) la autorregulación del aprendizaje (Flores y Gómez, 2010); e) la génesis del rendimiento (García, 2006; Niehaus *et al.*, 2012); f) la atención y esfuerzo que invierten en determinadas actividades académicas (Díaz y Hernández, 2002); y g) la consolidación de habilidades (Pintrich y Schunk, 2006).

En este sentido, la falta de motivación en los alumnos es uno de los problemas más relevantes (Álvarez, 2005). Limita la función del docente (Herrera y Zamora, 2014) y condena al fracaso cualquier tipo de ayuda pedagógica (Díaz y Hernández, 2002). De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006) los alumnos que carecen de una motivación adecuada tienden a tardar más para iniciar con sus actividades, suelen prestar poca atención a la clase, no organizan ni preparan el material, estudian con menor frecuencia y de manera superficial, tienen apuntes incompletos y suelen rendirse ante aquellas circunstancias que les exigen esfuerzo o les parecen difíciles.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Debido a su relevancia en el comportamiento de los estudiantes, la motivación escolar ha sido una variable muy estudiada, aunque esto no significa que esté totalmente comprendida (García, 2011). Como muestra, al tratar de encontrar una definición, es inevitable percatarse que las palabras utilizadas suelen ser discrepantes y numerosas, lo que refleja muchas tradiciones teóricas que abarcan una multiplicidad de construcciones diferentes (Wentzel y Wigfield, 2009). Son varios los autores que concuerdan en que la conceptualización de la motivación escolar suele ser ambigua, compleja, confusa, pero, sobre todo, diversa (González, 2005; Leal-Soto *et al.*, 2015; Pintrich y Schunk, 2006). Ello ha provocado que no exista una forma consensuada para denominarla y explicarla (García, 2006), lo que para González (2005) entorpece la investigación y se restringe su entendimiento, evaluación, medición y análisis.

A pesar de ello, es posible identificar que las discrepancias entre las diversas conceptualizaciones pueden clasificarse en dos grandes dicotomías. La primera de ellas hace referencia a considerar la motivación escolar como un conjunto de procesos

causales de un comportamiento, o como una respuesta conductual dirigida a determinados estímulos. Mientras que la segunda clasificación distingue entre aquellos que relacionan la motivación escolar con la realización de actividades escolares, o como sustento específico para el aprendizaje académico.

La primera dicotomía, de acuerdo con Leal-Soto *et al.* (2015) surge porque el concepto de motivación escolar parte de dos aspectos, desde un punto de vista íntegro o específico. El primero la considera como un conjunto de elementos, y en contraparte, el segundo no la reconoce como un cúmulo de diversos aspectos. No obstante, conceptualizarla como un conjunto de procesos resulta ambiguo, demasiado complejo y circular. Es común que en estas definiciones no se especifiquen los componentes, además de que dificulta su estudio por la incapacidad de abarcar la totalidad de procesos involucrados y genera confusión, porque el concepto se explica a partir de su propia definición. Un ejemplo de esta forma de conceptualización es el de Maquilon y Hernández (2011) quienes conciben a la motivación escolar como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar con el objetivo de alcanzar una determinada meta.

Respecto con la segunda clasificación, Valenzuela *et al.* (2015) argumentan que la motivación escolar no sólo debe comprender la realización de la actividad escolar, sino que debe circunscribirse con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone. Tener deseo de realizar la tarea escolar no es sinónimo de querer aprender (Valenzuela, 2007). Además, dentro del salón de clases ocurren muchas actividades que son impuestas por el profesor, pero no todas están relacionadas con el aprendizaje. Por ello, una mejor opción es considerar la motivación escolar en relación con las actividades académicas que median el aprendizaje. Entre estas resaltan lectura, escritura y cálculo por su relevancia en el avance educativo (Secretaría de Educación Pública, 2016) y en el desarrollo personal (UNESCO, 2000).

Por otro lado, también existe cierto consenso en algunos aspectos al momento de definir la motivación escolar, principalmente en el hecho de que se estructura por conductas con características específicas (Graham y Weiner, 1996; Ryan y Deci, 2000; Wentzel y Wigfield, 2009). Dichas conductas han sido descritas con diferentes términos, sin embargo, resalta el acuerdo generalizado de que la motivación escolar se compone de a) interés, b) persistencia (Wentzel y Wigfield, 2009) y c) esfuerzo (Pintrich y Schunk, 2006).

El interés se concibe como el inicio de una acción, como aquello que detona la conducta, porque implica la elección y atracción hacia la actividad (Ryan y Deci, 2000). La persistencia hace referencia al mantenimiento de la conducta, es decir, al tiempo que el estudiante permanece en la actividad (Graham y Wiener, 1996). Por ello, está relacionada con la insistencia del alumno en realizar la actividad por largos periodos de tiempo, y con el número de ensayos que realiza. Finalmente, el esfuerzo es la cantidad de recursos cognitivos utilizados para aprender, y se relaciona con lo arduo que la persona trabaja en la actividad (Valenzuela, 2007).

En suma, una conceptualización adecuada debe considerar las diferencias y semejanzas abordadas, y, sobre todo, permitir el estudio de la motivación escolar mediante un puente lógico y congruente entre teoría y los posibles datos empíricos que subyacen de ella. Sobre esa base, es posible considerar a la motivación escolar como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo que lo conduzcan al logro de aprendizajes académicos.

3. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: EL ESTADO DEL ARTE

En términos de la construcción de instrumentos de motivación escolar, algunos de ellos, además de estar basados en diferentes definiciones y modelos teóricos, se han construido en diversos países con contextos y características particulares, para medirla en adolescentes y adultos, siendo escasos los orientados a evaluarla en niños. Algunos de los instrumentos encontrados en la literatura científica son analizados en la tabla 1.

Tabla 1. Características de instrumentos que miden la motivación escolar

Instrumento	Tipo de medición	Dimensiones	Población	Características psicométricas
Escala Atribucional de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez, 1998).	22 reactivos de diferencial semántico con 9 puntos.	5 factores; tarea/capacidad, esfuerzo, interés, exámenes y competencia del profesor.	Alumnos españoles de bachillerato (en torno a 16 años).	Correlación con la percepción del profesor sobre la motivación de sus alumnos ($r = 0.57$. $p < 0.05$). Análisis factorial exploratorio con 37% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = 0.86.
Escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula, versión adaptada de Jiménez y Macotela (2008).	25 reactivos de diferencial semántico con 4 puntos.	5 factores; independencia, interés, reto, juicio e iniciativa.	Alumnos mexicanos de primaria.	Análisis factorial exploratorio con 42.38% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = 0.74.
Motivación hacia actividades académicas (Flores y Gómez, 2010).	Escala tipo Likert de 56 reactivos con 5 puntos.	9 factores; autoeficacia, aprendizaje, juicio social, calificaciones, habilidad, esfuerzo, surtemaestro, maestro y dificultad de la tarea.	Alumnos mexicanos de secundaria.	Análisis factorial exploratorio. Alfa de Cronbach = 0.88.
Inventory of School Motivation, versión trans-cultural validada por King <i>et al.</i> (2012).	Escala tipo Likert de 11 reactivos con 5 puntos.	4 factores; Metas de dominio, metas de rendimiento, metas sociales y metas extrínsecas.	Alumnos chinos y filipinos de secundaria (de 13 a 14 años).	Análisis factorial confirmatorio; RMSEA de 0.07 a 0.05 e índices de ajuste de 0.92 a 0.95. Alfa de Cronbach de 0.72 a 0.84.

Escala Atribucional de Motivación de Logro General, versión adaptada de Durán-Aponte y Pujol (2013).	18 reactivos de diferencial semántico con 6 puntos.	4 factores; características de la tarea, esfuerzo, capacidad y evaluación de los profesores.	Alumnos venezolanos universitarios ($M = 20$ años).	Análisis factorial exploratorio con 47.34% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = 0.81.
Escala de Motivación de Logro Escolar (Becerra y Morales, 2015).	Escala tipo Likert de 27 reactivos con 4 puntos.	6 factores; motivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, intrínseca al conocimiento e intrínseca a las metas.	Alumnos mexicanos de bachillerato.	Análisis factorial exploratorio con 71% de varianza explicada. Alfa de Cronbach = 0.93.

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 1 es posible observar que los autores han priorizado la validez de constructo sobre las de contenido y criterio, en consecuencia, todos los instrumentos encontrados carecen de una o más evidencias de validez. Asimismo, los errores de medición de algunas de ellas son significativos, como en el caso de la escala de Jiménez y Macotela (2008), que aunque está validada en México con alumnos de primaria, se necesita un instrumento que responda a las características culturales actuales de los alumnos, y que además demuestre evidencias de todos los aspectos de la validez, así como una confiabilidad adecuada.

Por ello, se considera necesario construir una escala culturalmente relevante que muestre evidencias de validez y confiabilidad, para una interpretación adecuada de las puntuaciones obtenidas en el instrumento respecto a la motivación escolar en niños mexicanos. Una escala con esta perspectiva permitirá conseguir información relevante para comprender dicho constructo. Lo anterior, también facilitará la obtención de información adecuada para generar intervenciones con evidencia empírica en una población importante debido a que diferentes estudios han demostrado que la motivación escolar disminuye conforme los alumnos avanzan de grado académico (Regueiro *et al.*, 2015; Ruzek *et al.*, 2015; Valle *et al.*, 2015; Veiga *et al.*, 2015).

4. MÉTODO

4.1. OBJETIVOS

El estudio tiene por objetivo obtener evidencias de validez de contenido, criterio y constructo, y la confiabilidad de una escala para medir motivación escolar en alumnos de primaria. Para lograr con este propósito, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1) identificar el significado de motivación escolar; 2) construir una escala para medir motivación escolar; 3) obtener evidencias de validez de contenido, criterio y constructo de la escala; y, 4) obtener la confiabilidad de la escala de motivación escolar para alumnos de primaria.

4.2. DEFINICIÓN CONCEPTUAL

La motivación escolar se concibe como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo, que lo conduzcan al logro de aprendizajes académicos.

4.3. PARTICIPANTES

En la identificación del significado de motivación escolar, participaron 15 alumnos de 4^o a 6^o grado de primaria, cinco de cuarto, seis de quinto y cuatro de sexto. Los estudiantes tenían entre 9 y 11 años ($M = 10$, $DE = 0.75$). Mientras que, para la obtención de evidencias de validez y confiabilidad del instrumento propuesto, participaron 512 niños. El 32.15% estudiaban el cuarto grado, 33.1% el quinto y 34.75% el sexto. Su edad osciló entre los 8 y los 13 años ($M = 10.03$; $DE = 0.92$), y el 55.05% fueron niñas. Todos los participantes fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico y estudiaban en escuelas primarias públicas de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

En la evaluación de los reactivos de la escala, participaron cinco mujeres como jueces expertos ($M = 35$ años, $DE = 5$). El 80% tenía estudios de maestría y el 20% contaba con licenciatura. En promedio tenían 3.4 años de experiencia en la construcción de instrumentos, 8.6 años de experiencia en la evaluación de niños de 8 a 11 años, y 6.6 años de experiencia en la docencia.

4.4. FACTORES ÉTICOS

Se obtuvo el permiso de las autoridades de las escuelas y el consentimiento informado de los padres de los niños. Asimismo, la participación de los alumnos fue voluntaria y anónima, además, se garantizó que toda la información obtenida sería confidencial y únicamente con fines de análisis.

4.5. INSTRUMENTOS

- Guía de entrevista semi-estructurada sobre motivación escolar. Instrumento creado para el presente estudio. Se estructura de dos apartados. Inicialmente contiene la solicitud de los datos sociodemográficos y posteriormente se encuentran 12 preguntas abiertas, tres para cada uno de los componentes; a) interés, b) persistencia, c) esfuerzo y d) actividades escolares de aprendizaje.
- Planilla sobre validación de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Formato en el que los jueces expertos emiten sus calificaciones respecto a la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los reactivos de una escala. Contiene cuatro opciones de evaluación: 1) No cumple con el criterio; 2) Bajo nivel; 3) Moderado nivel; y, 4) Alto nivel.

- Escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2021). La escala se compone de 12 reactivos con un alfa de Cronbach de 0.84. Se compone de los factores; a) autovaloración positiva ($\alpha = 0.80$) y b) automonitoreo ($\alpha = 0.67$), los cuales tienen ocho y cuatro reactivos respectivamente. Cuenta con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre.
- Escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2019). La escala cuenta con 17 reactivos y un alfa de Cronbach de 0.83. Se compone de cinco factores; a) valía hacia las matemáticas ($\alpha = 0.80$), b) utilidad ($\alpha = 0.75$), c) valía hacia la geografía ($\alpha = 0.77$), d) costo ($\alpha = 0.63$) y e) valía hacia la historia ($\alpha = 0.66$). El primer y tercer factor se componen de cuatro reactivos cada uno, mientras que el resto tiene tres. Cuenta con cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre.
- Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (EMEAP). Cuenta con dos apartados. El primero de ellos incluye presentación, solicitud de datos sociodemográficos, instrucciones, ejemplos de llenado y aclaraciones éticas. En el segundo apartado se muestran 62 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta pictográficas, que representan las opciones; 1) nunca, 2) pocas veces, 3) algunas veces, 4) muchas veces y 5) siempre. El instrumento es auto-aplicable de manera individual y grupal.

4.6. PROCEDIMIENTO

Para identificar el significado de motivación escolar, se llevaron a cabo tres grupos focales, uno con cada grado; a) cuarto, b) quinto y c) sexto de primaria. Las respuestas de los alumnos fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis. De acuerdo con estos resultados y los supuestos teóricos, se elaboraron reactivos para medir la motivación escolar. Después se utilizó la planilla sobre validación de contenido de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), para que los jueces expertos calificaran los ítems en términos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Con base en la evaluación de los expertos, los reactivos de las escalas fueron seleccionados y/o modificados, y, de tal forma, se construyó una versión piloto de la escala. Esta fue aplicada a 14 niños de manera individual para realizar observaciones específicas sobre; a) la pertinencia y b) claridad de las instrucciones, la facilidad para responder los reactivos y las dudas de los alumnos. Con la información obtenida en el piloteo, se realizaron algunos cambios.

Posteriormente, a una parte de la muestra ($n = 250$) se le aplicó la escala de Motivación Escolar Para Alumnos de Primaria. Al resto de los participantes ($n = 248$) se les aplicaron los siguientes instrumentos; a) escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria, b) escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2020) y c) escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2019). Todas las aplicaciones fueron de manera grupal, dentro del salón de clases y en horario escolar. Los directivos de las unidades educativas involucradas recibieron informes globales sobre los resultados obtenidos. En éstos, se reportaron los datos por escala y grado, además de que no se identificaron alumnos con niveles suficientemente bajos para requerir atención psicoeducativa. Finalmente, se averiguó con sus padres el promedio de calificaciones obtenido por los niños en el último trimestre, y se agradeció su participación y la de las autoridades escolares.

4.7. ANÁLISIS DE DATOS

La información obtenida en los grupos focales fue estudiada con análisis de contenido categorial. Para la obtención de validez de contenido, las evaluaciones de los jueces expertos fueron analizadas a través de las modificaciones de razón de validez de contenido (*CVR* por sus siglas en inglés) e índice de validez de contenido (*CVI* por sus siglas en inglés) propuestas por Tristán-López (2008). En la validez de criterio concurrente, se calcularon correlaciones de Pearson de las puntuaciones obtenidas en la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria, con las calificaciones de los niños en el último trimestre, y los datos recolectados en las escalas de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2020) y Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2019).

En la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) en diferentes sub-muestras (250 y 248 alumnos respectivamente). El tratamiento estadístico propuesto por Reyes-Lagunes y García y Barragán (2008) fue utilizado como base para el AFE, aunque se optó por una extracción de máxima verosimilitud y una rotación varimax.

- Análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión para cada reactivo.
 - a) Se revisó que los reactivos mostraran una distribución normal.
 - b) Se identificó que todas las opciones de respuesta fueran atractivas para los participantes.
- Se realizó un análisis de discriminación y direccionalidad para todos los reactivos.
 - a) Se tomaron dos grupos extremos (puntuaciones altas y bajas) que fueron contrastados utilizando la prueba *t* de Student para muestras independientes para identificar si ambos grupos discriminaban y se dirigían en la dirección correcta.
- Se aplicó un análisis factorial exploratorio para determinar los factores en los que se agrupaban los reactivos.
- Se utilizó un análisis de consistencia interna alfa de Cronbach para obtener la confiabilidad de los factores y la escala completa.

Para el AFC se tomaron en cuenta los aspectos propuestos por Fernández (2008).

- Especificación del modelo por medio de un diagrama de relaciones.
- Identificación del modelo.
- Estimación de los parámetros del modelo.
- Evaluación del ajuste del modelo.

El AFC se realizó a través del programa AMOS (v. 24), mientras que el resto de los análisis estadísticos fueron calculados con SPSS (v. 24).

5. RESULTADOS

Los resultados se muestran en diferentes apartados, los cuales han sido establecidos con base en los objetivos del estudio.

5.1. SIGNIFICADO DE MOTIVACIÓN ESCOLAR

Se identificaron 11 categorías sobre el significado de motivación escolar. Dos de éstas; a) asignaturas y b) examen, correspondieron con la dimensión de actividades académicas de aprendizaje. Cuatro con la dimensión interés; a) orientación para estudiar, b) conducta en el salón, c) búsqueda de información extra y d) responsabilidad. Tres en la dimensión de persistencia; a) permanencia en el estudio, b) frecuencia en la actividad y c) terminación del trabajo. Dos en la dimensión de esfuerzo; a) procesos cognitivos y b) estudio.

Responder exámenes y las materias de matemáticas, español, historia y geografía, fueron elegidas como las actividades que les permiten aprender. Por su parte, el interés significó comportarse de manera específica, como estar sentado en su lugar, no distraerse y estar en silencio. También implicó ser responsable, cumplir con los trabajos, asistir a clases y buscar más información para continuar aprendiendo. En cuanto a la persistencia, involucró estudiar frecuentemente, por largos periodos de tiempo y continuar trabajando hasta terminar la actividad. Respecto al esfuerzo, se encontró que su significado se estructuró por los procesos cognitivos de inteligencia, atención y memoria, así como la capacidad para estudiar y aprender. En este sentido, para los niños, estar motivado implica estar sentado en silencio y atento a la clase, ser responsable con el trabajo, estudiar con frecuencia para memorizar la información, terminar las actividades y ser inteligente.

Los resultados recabados en esta fase, junto con los supuestos teóricos, permitieron elaborar 62 reactivos para medir la motivación escolar en alumnos de primaria, con base en significados y conceptualizaciones culturalmente relevantes y congruentes con las características y lenguaje específico de niños mexicanos de primaria. Los resultados psicométricos sobre estos ítems se muestran en los siguientes apartados.

5.2. VALIDEZ DE CONTENIDO

De acuerdo con las calificaciones producidas por los jueces expertos, los reactivos de la escala fueron considerados suficientes para medir la motivación escolar. En la tabla 2 se muestran las medias y desviaciones estándar, así como el coeficiente de acuerdo obtenido en cada una de las dimensiones de la variable.

Tabla 2. Medias, desviaciones y niveles de acuerdo sobre la suficiencia de los reactivos

Dimensión	Suficiencia		CVR	CVI
	Media	Desviación estándar		
Interés	3.80	0.45	0.80	0.93
Persistencia	4	0	1	
Esfuerzo	4	0	1	

Nota. CVR= Razón de validez de contenido; CVI= Índice de validez de contenido.

Elaboración propia.

Respecto a las puntuaciones de claridad, coherencia y relevancia, se identificaron 30 reactivos con valoraciones altas. La calificación máxima posible era de 4 y la media de estos ítems fue de 3.97 ($DE = 0.11$). Asimismo, el CVR fue superior a 0.58 en todos ellos, y el CVI de 0.99, lo que determinó una calidad adecuada en cuanto a la validez de contenido de acuerdo con Tristán-López (2008). Con base en las evaluaciones de los jueces, estos 30 reactivos cumplieron con criterios de alto nivel en suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, por lo que fueron considerados como adecuados para evaluar la motivación escolar. Además, estos representaron de manera equitativa las dimensiones de motivación escolar; a) interés, b) persistencia y c) esfuerzo, y a las actividades de aprendizaje reportadas por los alumnos durante los grupos focales.

5.3. VALIDEZ DE CONSTRUCTO: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Con el propósito de identificar los reactivos más apropiados, se realizaron análisis de frecuencias, asimetría y t de Student para muestras independientes. Fueron descartados 12 ítems de acuerdo con los resultados de estos análisis. 11 de ellos fueron eliminados por haber tenido frecuencias iguales o mayores al 50% en una sola opción de respuesta, y uno más porque no se encontraron diferencias significativas en la t de Student. Ningún reactivo fue eliminado por el criterio de discriminación por sesgo, ya que todos los reactivos obtuvieron valores de asimetría entre 0.06 y 1.16. La mayoría de los ítems descartados pertenecían a la dimensión de interés. Los reactivos restantes fueron tratados con análisis factorial exploratorio (AFE).

El AFE mostró una estructura con tres factores que explicaron el 55% de la varianza. El primer factor agrupó sólo reactivos asociados con la dimensión de persistencia y aportó el 40.45% de la explicación de la varianza. El segundo incluyó, principalmente, reactivos relativos a la dimensión de esfuerzo con un aporte del 7.84%. El tercer factor concentró sólo reactivos referentes a la disposición por aprobar exámenes con un 6.7% de varianza. El valor de KMO fue 0.92 y el ajuste mostró valores óptimos $\chi^2 (102, N = 250) = 173.50, p < 0.001$. Los resultados sobre dicho análisis se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria: Subescalas, cargas factoriales y varianzas

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>		
	Persistencia	Esfuerzo	Disposición por aprobar exámenes
13. Paso mucho tiempo leyendo mi libro de español	0.73		
17. Paso mucho tiempo repasando mi libro de historia	0.68		
18. En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia	0.56		
10. Además de los libros de la escuela busco más información para pasar los exámenes	0.49		
5. Cuando salgo de la escuela busco más información sobre la clase de geografía	0.46		
11. Practico las matemáticas que me enseñan en la escuela	0.42		
28. Me concentro en la clase de historia para aprender la información		0.64	
24. Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español		0.62	
7. Hago mi trabajo de historia aunque mis compañeros estén jugando		0.61	
25. Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información		0.59	
22. Para aprender matemáticas estudio con atención.		0.50	
27. Estudio con atención los libros de historia		0.50	
19. Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información			0.73
20. Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen			0.60
30. Presento los exámenes sin estudiar			0.58
9. Si tengo examen me preparo en casa en lugar de jugar			0.51
	<i>Total</i>		
<i>Número de reactivos</i>	16	6	4
<i>% de varianza explicada</i>	55	40.45	6.70

Fuente. Elaboración propia.

Durante el AFE se eliminaron dos reactivos. El primero de ellos por carecer de un aporte significativo (< 0.4) y el segundo por cargar en más de un factor de manera significativa. Debido a la distribución de los ítems, la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria se centra en la medición de la disposición para realizar actividades escolares que median el aprendizaje por medio de los factores: (a) persistencia, (b) esfuerzo y (c) disposición por aprobar exámenes. En la tabla 4 se definen conceptualmente los factores.

Tabla 4. Definición de los factores de la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

Factor	Definición
Persistencia	Insistencia en realizar actividades escolares que median el aprendizaje por largos periodos de tiempo.
Esfuerzo	Empleo significativo de recursos cognitivos para realizar actividades escolares que conducen a lograr aprendizajes académicos.
Disposición por aprobar exámenes	Interés, persistencia y esfuerzo presentados para aprobar exámenes escolares.

Fuente. Elaboración propia.

5.4. VALIDEZ DE CRITERIO CONCURRENTENTE

Con la escala obtenida de 16 reactivos, se realizó una correlación de Pearson de esta con el promedio de calificaciones, y las puntuaciones en las escalas de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2020) y Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria (Durán y Acle, 2019). Los resultados indicaron correlaciones lineales, significativas y positivas, por lo que se obtuvo evidencias de validez de criterio. Los datos se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Correlaciones con criterios concurrentes para obtener evidencia de validez

Escala	Criterio		
	Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria	Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria	Calificaciones en el último trimestre
Motivación Escolar para Alumnos de Primaria	0.68*	0.62*	0.23*

* $p \leq .001$. Elaboración propia.

5.5. CONFIABILIDAD

Para conocer la confiabilidad del instrumento, se realizó un análisis de consistencia interna a través del alfa de Cronbach, el cual indicó un valor de 0.90. Todos los reactivos correlacionaron de manera significativa con el puntaje total $r(250) \geq 0.47, p \leq 0.01$. Los resultados sobre el análisis se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Alfa de Cronbach, Correlaciones inter-factor, media y desviación estándar de la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria

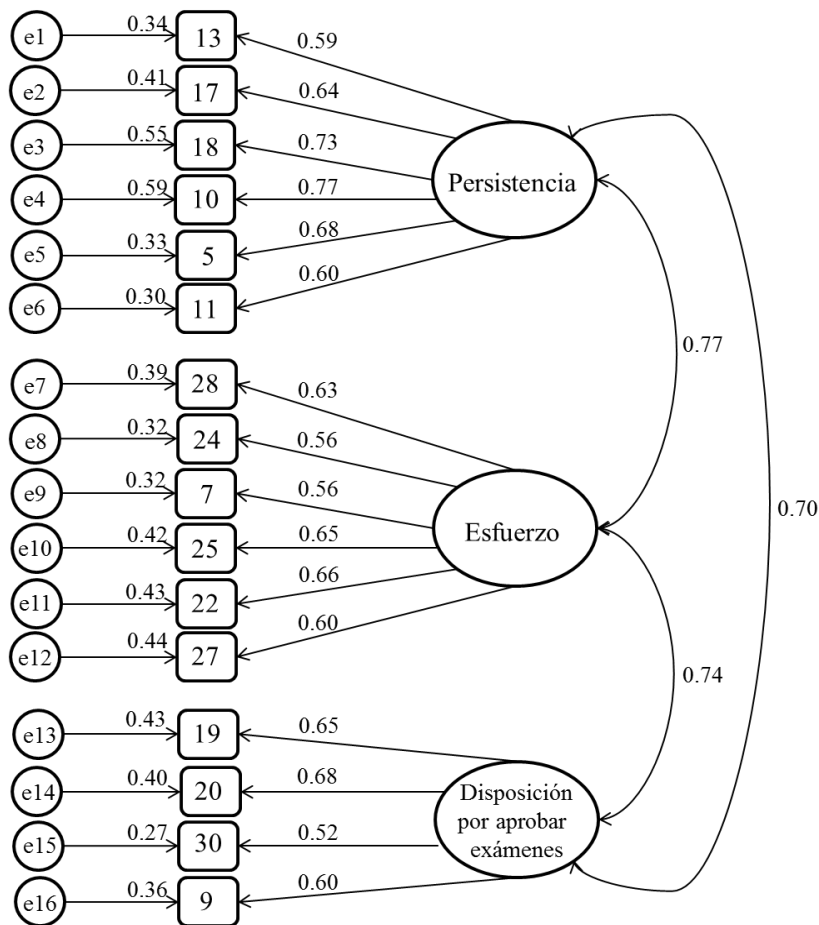
	Total	Factor 1. Persistencia	Factor 2. Esfuerzo	Factor 3. Disposición por aprobar exámenes
Número de reactivos	16	6	6	4
Alfa de Cronbach	0.90	0.82	0.82	0.78
Correlaciones inter-factor				
Persistencia		1.00		
Esfuerzo		0.66*	1.00	
Disposición por aprobar		0.60*	0.56*	1.00
Media (media teórica =3)	3.40	2.92	3.77	3.59
Desviación estándar	0.6	0.89	0.80	0.99

* $p < .001$. Elaboración propia.

5.6. VALIDEZ DE CONSTRUCTO: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Finalmente, para comprobar la estructura y pertinencia psicométrica de la escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio. El modelo presentó los siguientes datos e índices de ajuste: $\chi^2(101, N = 248) = 209.28, p < 0.01, \chi^2/df = 2.07; CFI = 0.91, IFI = 0.92, GFI = 0.91, AGFI = 0.87$ y $RMSEA = 0.07$. De acuerdo con la literatura en psicometría, se consideran adecuados los siguientes valores; X^2 normalizado menor a 3, los índices CFI e IFI por encima de 0.90 y el $RMSEA$ entre 0.05 y 0.08 (Martínez *et al.*, 2014), el GFI superior de 0.90 y el $AGFI$ mayor a 0.80 (Pérez-Gil *et al.*, 2000). Por lo tanto, los resultados muestran evidencia de validez de constructo de la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria. Los resultados mostraron un modelo parsimonioso, obtenido sin cambiar la escala ni los reactivos identificados en el AFE, y sin covarianzas entre errores. En la figura 1 se presenta la representación gráfica del modelo.

Figura 1. Modelo estructural de las correlaciones de los factores de la motivación escolar



Elaboración propia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación fue obtener evidencias de confiabilidad y validez de contenido, criterio y constructo de una escala para medir motivación escolar en alumnos de primaria, que de acuerdo con los datos, mostró ser una herramienta adecuada para la medición de dicha variable y congruente con alumnos de una cultura particular (Apéndice). La escala construida en este estudio integró elementos teóricos y psicométricos relevantes. Sus características respondieron a la propuesta conceptual de Graham y Weiner (1996), Pintrich y Schunk (2006), Ryan y Deci (2000), respecto a que la motivación escolar se compone de persistencia y esfuerzo, dimensiones que fueron encontradas en los resultados de los análisis factoriales. No obstante, en el instrumento no se obtuvo el factor denominado interés, aspecto con relevancia teórica de acuerdo con Wentzel y Wigfield (2009).

Sobre esa base, el factor de persistencia concordó con los aspectos teóricos planteados por Graham y Weiner (1996). Para estos autores, la persistencia se refiere al mantenimiento de la conducta. En este caso, el factor se constituyó por reactivos referentes con; a) la ejecución de actividades por largos periodos de tiempo, y b) un número alto de ensayos realizados. De la misma manera, también se encontró coherencia entre la teoría y los datos del factor esfuerzo. Según Valenzuela (2007) el esfuerzo se define como la cantidad de recursos cognitivos utilizados para aprender. En este sentido, el factor se estructuró por ítems relacionados con los procesos de concentración, reflexión, memoria y atención empleados por los estudiantes para aprender.

Es importante mencionar que ambos factores sólo estuvieron asociados con las materias de matemáticas, español, historia y geografía, sin incluir reactivos concernientes a los exámenes. Lo anterior corresponde con los preceptos de la Secretaría de Educación Pública de México (2016) al considerar que la lectura, la escritura y el cálculo son elementos trascendentales en el avance educativo.

En el caso del tercer factor, su estructura se basó en la resolución de exámenes y no a partir de las dimensiones teóricas de la motivación, como en el caso de los primeros dos factores. En este último, denominado disposición por aprobar exámenes, se agruparon reactivos de interés, persistencia y esfuerzo pero únicamente vinculados con los exámenes. Posiblemente, el factor fue encontrado a causa de su especial relevancia en las calificaciones, lo que provocó que los niños respondieran de forma específica y diferenciada en esta actividad.

Respecto con la ausencia del interés como dimensión de la escala, es posible que se deba a que un alumno con persistencia y esfuerzo necesariamente está interesado en la actividad que realiza. Es decir, para que un estudiante ejecute una actividad por largos periodos de tiempo y a través de un desgaste cognitivo considerable, antes tuvo que elegir dicha actividad. No puede haber persistencia y esfuerzo en ausencia de interés, ya que este último implica el inicio de una acción. El interés es el primer paso, después el alumno decidirá si persiste y se esfuerza en hacer la actividad que eligió inicialmente. Otro aspecto que pudo estar implicado es que los alumnos tienen diferentes niveles de interés entre las diversas actividades. Es común que los estudiantes estén interesados en la materia de español pero no en matemáticas. Esta variabilidad de respuestas en los reactivos del interés pudo haber provocado que los ítems no se hayan agrupado.

En lo concerniente a las correlaciones de los factores, también se concordó con la teoría. Los resultados revelaron asociaciones significativas, moderadas, lineales y positivas entre los tres factores. La persistencia y el esfuerzo se relacionaron entre sí y con la disposición para aprobar exámenes. En consenso con Pintrich y Schunk (2006), los alumnos que carecen de una motivación adecuada estudian con menor frecuencia -poca persistencia- y de manera superficial -poco esfuerzo-, situación que se vinculó con una escasa disposición para aprobar exámenes. Para Díaz y Hernández (2002) el esfuerzo y la persistencia intervienen en la implicación para realizar actividades académicas. En el caso concreto del presente estudio, dicha actividad fue la resolución de exámenes. Por lo tanto, estudiantes con alta persistencia, probablemente tendrán niveles más altos de esfuerzo y una alta disposición por aprobar los exámenes.

De forma similar, se concuerda con los hallazgos de García (2006) y Niehaus *et al.* (2012) sobre la asociación de la motivación escolar con el rendimiento académico, ya que se encontró relación entre la calificación de los alumnos y su puntuación en la EMEAP *r*

(248) = 0.23, $p = 0.001$. También se encontró relación de esta última con los datos de los instrumentos de Durán y Acle (2019; 2020). Con la escala de Autoconcepto Académico para Alumnos de Primaria fue de $r(248) = 0.68$, $p < 0.001$ y con la escala de Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria de $r(248) = 0.62$, $p < 0.001$. Ambos resultados coinciden con los aportes teóricos de Veiga *et al.* (2015), Wang y Eccles (2013).

Por otro lado, al comparar la escala obtenida con otras, es posible percatarse que la EMEAP consideró el aspecto cultural, por medio de la exploración de los significados que poseen los estudiantes de un contexto específico, además de la reducción en el error de medición y contar con más evidencias de validez. Todos los instrumentos analizados, parten directamente de la teoría, sin profundizar en la vigencia del constructo y su pertinencia para el lenguaje de sus participantes. Del mismo modo, carecen de al menos una evidencia de validez, y la mayoría cuenta con valores alfa de Cronbach menores a 0.88. A diferencia de las escalas de Jiménez y Macotela (2008), Flores y Gómez (2010), King *et al.* (2012), Durán-Aponte y Pujol (2013), Becerra y Morales (2015), el instrumento del presente estudio muestra validez de criterio. En contraste con la escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez (1998) indica validez de contenido. También, en comparación con los trabajos de estos autores, la EMEAP tiene la estructura más parsimoniosa con tres factores, varianza explicada de 55% y 16 reactivos. Cuenta con la menor cantidad de factores y de reactivos, y presenta una varianza más alta en comparación que las de Durán-Aponte y Pujol (2013), Flores y Gómez (2010), Jiménez y Macotela (2008), King *et al.* (2012), Manassero y Vázquez (1998).

Además de lo anterior, un aspecto relevante es que la escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria es adecuada para medir este aspecto relevante en el aprendizaje en alumnos mexicanos de primaria. Sólo la versión adaptada en el 2008 por Jiménez y Macotela de la escala de Orientación Intrínseca versus Extrínseca en el Aula está construida para esta misma población. No obstante, le faltan elementos de validez de criterio y constructo, su confiabilidad es moderada ($\alpha = 0.74$), fue construida hace más de 10 años y mide factores distintos de la motivación.

Para concluir, la EMEAP mostró ser una herramienta conveniente para obtener puntuaciones susceptibles a una interpretación adecuada respecto a la medición de la motivación escolar en niños mexicanos con relación a la persistencia, esfuerzo y la disposición para aprobar exámenes. En esta muestra, la escala contó con una confiabilidad alta ($\alpha = 0.90$) y fue analizada a través de las evidencias de validez; a) contenido, b) criterio y c) constructo. Su aplicación es sencilla y útil en la valoración del comportamiento de los alumnos. Es capaz de favorecer la detección de factores de riesgo y protección relacionados con el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Puede ser utilizada en el ámbito de la psicología y la educación, como apoyo para instrumentar programas de prevención e intervención, y en otras investigaciones relacionadas con el tema.

La medición de la motivación escolar adquiere relevancia por ser un aporte valioso para la investigación psicoeducativa, puesto que los datos extraídos en esta escala permitirán un conocimiento específico de la conducta respecto a la persistencia, esfuerzo y dedicación por aprobar de esta población particular. No obstante, es importante señalar que se requieren análisis e investigaciones adicionales para establecer puntos de corte -puntuaciones para considerar, baja, moderada o alta motivación- y comparaciones normativas. Asimismo, se recomienda estudiar sus características psicométricas en poblaciones similares y realizar adaptaciones adecuadas para diferentes contextos.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad de participar en su programa de posgrado y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento para los estudios de posgrado, que hicieron posible la realización de esta investigación. (CVU 547678 / beca 449441 / becario 299051).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: La motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios sobre Educación*, 9, 107-126. <http://hdl.handle.net/10171/8911>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Becerra, C. E. y Morales, M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a9.pdf>
- Croizier, M. (2007). *Motivación escolar para la orientación vocacional*. Trillas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 83-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596004>
- Durán, T. D. D. y Acle, G. (2019). *Construcción de una Escala para Medir Valor a la Tarea en Alumnos de Primaria*. Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (vol. II). https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/06/Actas_AIDIPE2019_Vol_II.pdf
- _____. (2020). Evidencias de validez y confiabilidad de una escala para evaluar autoconcepto académico. *Psicología Iberoamericana*, 28(2). <https://psicologiaiberoamericana.ibero.mx/index.php/psicologia/article/view/320>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández, A. G. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25. <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Fernández, R. (2008). Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio. En M. A. Verdugo, M., Crespo, M. Badía y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 29-41). Publicaciones del INICO. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3270/Metodologia_en_investigacion_sobre_discapacidad.pdf?sequence=2&rd=0031252145808643
- Flores, R. C. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21. <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- García, M. (2006). *Influencia de la relación familiar en el rendimiento académico. Un estudio comparativo entre alumnos de nivel superior con alto y bajo rendimiento* (Tesis de licenciatura, UNAM). http://oreon.dgbiblio.unam.mx/f/21c1ivxm8kpls9vtxlk6nr7an4jjkje14fs537r66r7sgvqyx-63159?func=find-acc&acc_sequence=001889738

- García, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar* (Tesis de maestría, Universidad de Almería). http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1179/Garcia_Esquivel_Raquel.pdf
- González, A. (2005). *Motivación académica*. Ediciones Pirámide.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63–84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Herrera, J. y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 1-3. <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm17114.pdf>
- Jiménez, M. E. y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599-623. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003712>
- King, R. B., Ganotice, F. A. & Watkins, D. A. (2012). Cross-Cultural Validation of the Inventory of School Motivation (ISM) in the Asian Setting: Hong Kong and the Philippines. *Child Ind Res*, (5), 135-153. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9117-3>.
- Klimenko, O. y Sepúlveda, J. (2013). Incidencia de la intervención familiar por medio de un ciclo de Escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del Colegio Celestin Freinet. *Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(11), 76-90. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/214>
- Korpershoek, H., Kuyper, H. & Werf, G. (2014). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology Education*, 18, 137-163. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9274-6>
- Leal-Soto, F., Balta, C., Segovia, P., Tabilo, J., Cruz, L. y Godoy, M. (2015). Estilo de socialización, clima y orientación de metas en la familia: efectos sobre la orientación de meta y la motivación escolar en estudiantes secundarios chilenos. En Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons y Alejandrina Limón Fernández (Eds.), *Familia - escuela - comunidad, Volumen II: Investigación en Psicología y Educación* (pp. 91- 123). Publicaciones de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablos Editor.
- Maquilón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14(1), 81-100. https://www.google.com/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi70bDz7OLmAhUqgKOKHeNLAFIQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3678771.pdf&usg=AOvVaw31MutsospnVI093vHH8at_
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710209>.
- Martínez, M. R., Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Naranjo, M. y Farinago, M. (2013). *El entorno familiar y su incidencia en la motivación escolar. Estudio de caso en el sexto año de educación básica del centro educativo intercultural bilingüe "José Francisco Aigaje" de la comunidad lote cuatro, Cantón Cayambe, provincia de Pichincha* (Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/5950>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M. & Adelson, J. L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136. <https://doi.org/10.1177/073998631142427>
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. <http://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson educación.

- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. & Senécal, C. (2004). Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation During a School Transition: A Semiparametric Group-Based Approach. *Journal of Education Psychology*, 96(4), 743-754. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.743>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Reyes-Lagunes, I. y García y Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo. *La Psicología Social en México*, 12, 625-636. <https://www.researchgate.net/publication/259191173>
- Rinaudo, M. C., De la Barrera, M. L. y Donolo, D. S. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1-19. <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaREME.PDF>
- Ruzek, E. A., Domina, T., Conley, A. M. M., Duncan, G. J. & Karabenick, S. A. (2015). Using Value-Added models to measure teacher effects on students' motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 35, 852-882. <https://doi.org/10.1177/0272431614525260>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist Association*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor*. México. http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Primaria/PRIMARIA_Directivos_Exploracion-Manual.pdf
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 409-426. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf>
- Valenzuela, J. Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 351-361. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17541412006>
- Wang, M-T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

APÉNDICE

Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (EMEAP)

Estoy haciendo un trabajo sobre las actividades que hacen los alumnos en la escuela, por eso estoy buscando a niños como tú para que me ayuden a contestar un cuestionario. Si estás de acuerdo en participar, firma o pon tu nombre en la siguiente línea: _____

Por favor registra tus datos.

Nombre de tu escuela: _____

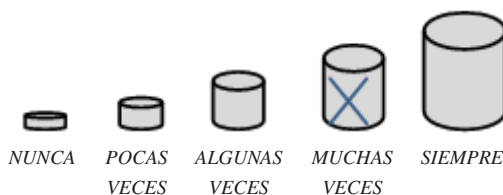
Niño () Niña (). Grado escolar: _____ Grupo: _____ Edad: _____

Fecha: _____

Te voy a poner un ejemplo de cómo contestar el cuestionario, si tienes dudas por favor pregunta. En el ejemplo puedes ver que después de las frases hay cinco figuras, en las que deberás marcar con una **X** la que mejor represente tu respuesta. Ten en cuenta que entre más grande la figura, más seguido te pasa lo que dice la frase.

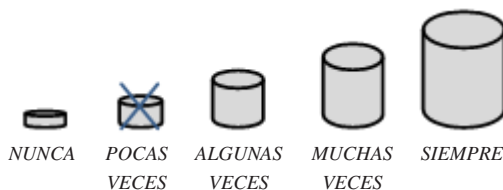
Ejemplo:

Juego con mis compañeros en el recreo.

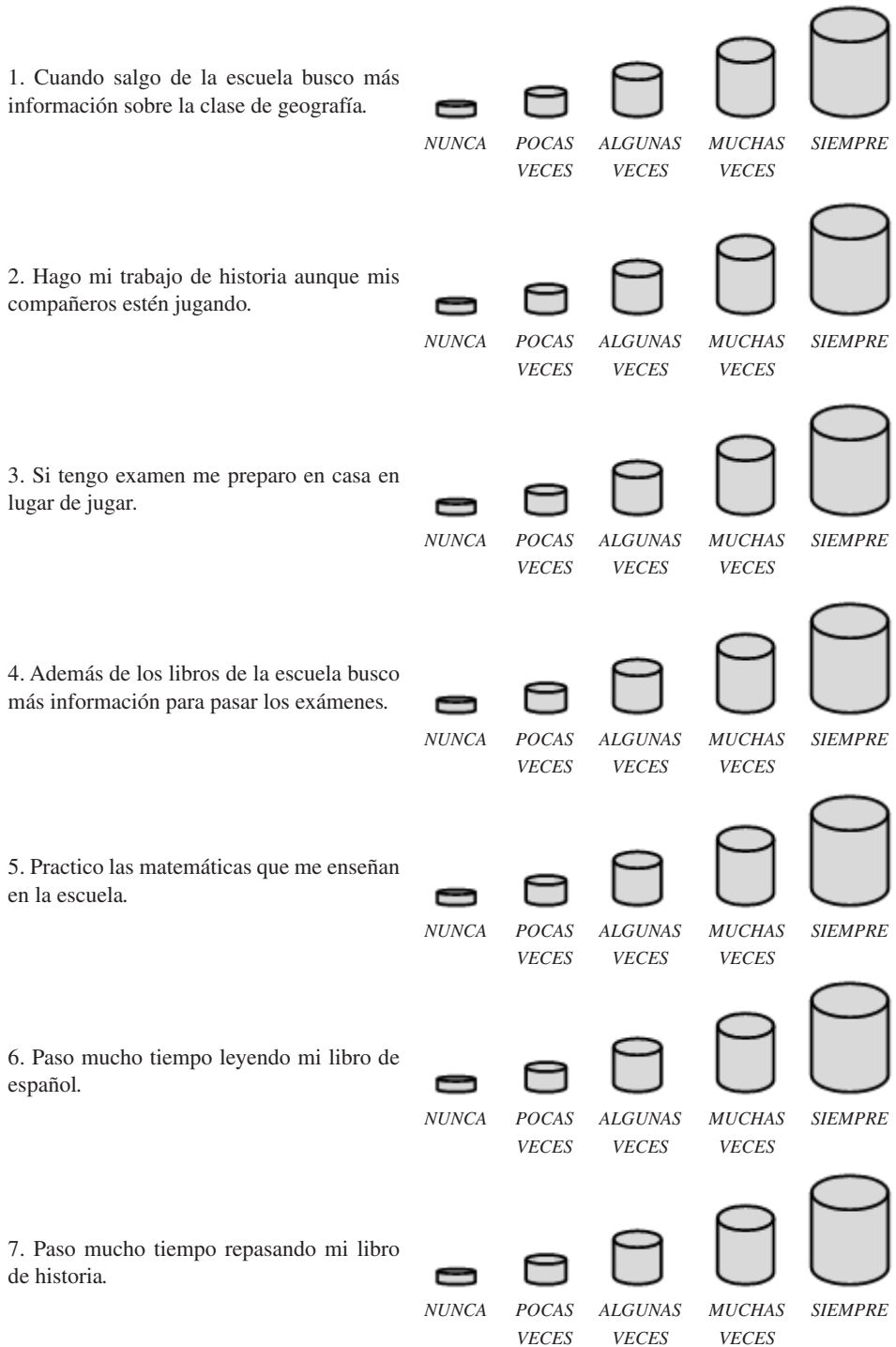


En este caso la **X** en “*Muchas veces*” significa que ese niño juega muy seguido con sus compañeros en el recreo. A continuación te pongo otro ejemplo.

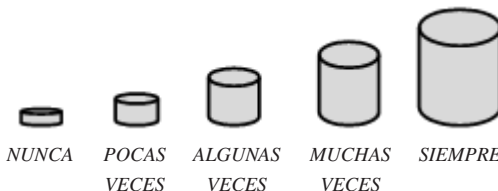
Compro comida en la escuela.



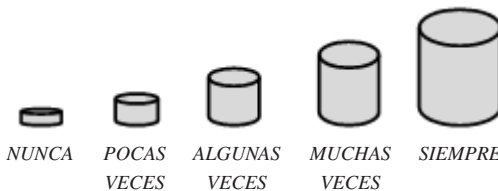
Esta vez la **X** está en “*Pocas veces*” lo que significa que el niño que contestó casi nunca compra comida en la escuela. Es importante decirte que no es un examen, no hay respuestas correctas e incorrectas, además, nadie sabrá tus respuestas. Por eso te pido que contestes con total honestidad. En la siguiente página encontrarás las frases para responder. Recuerda contestar todas las frases y que solo debes dar una respuesta para cada una de ellas.



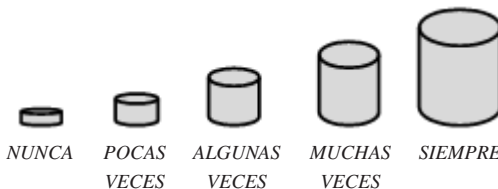
8. En casa vuelvo a revisar lo que vimos en la clase de historia.



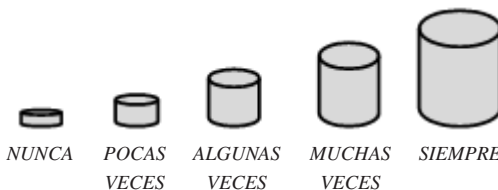
9. Para pasar el examen repaso por mucho tiempo la información.



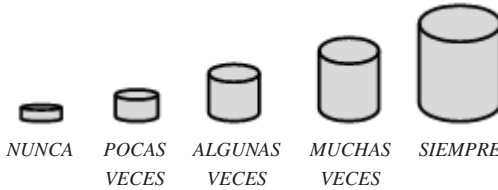
10. Paso mucho tiempo revisando mis libros cuando tengo examen.



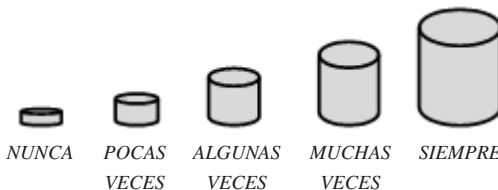
11. Para aprender matemáticas estudio con atención.



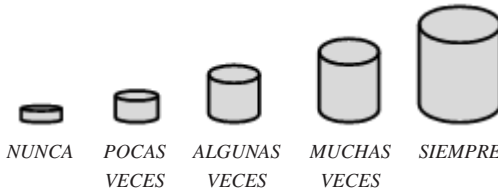
12. Reflexiono en las preguntas cuando contesto los ejercicios de español.

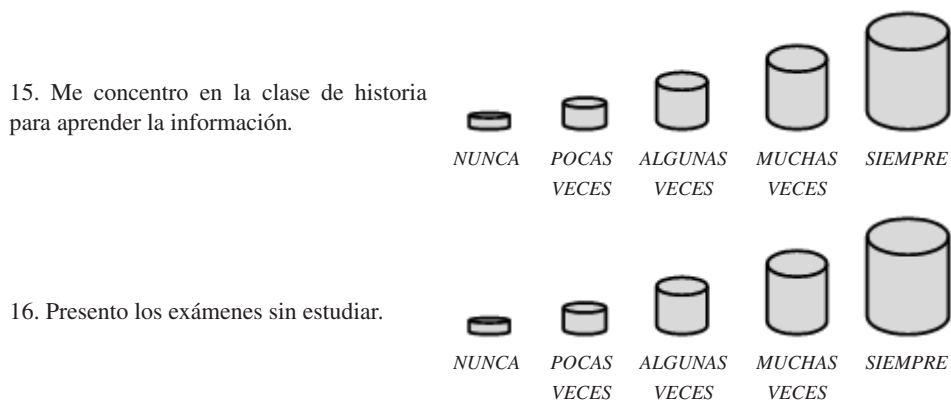


13. Cuando estoy en clase de geografía memorizo la información.



14. Estudio con atención los libros de historia.





POR FAVOR REvisa QUE HAYAS CONTESTADO TODAS LAS FRASES

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

