

**Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Ciencias Sociales**



Tesis en opción al título académico de Máster en Psicopedagogía

**Título: Validación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones
Causales, en estudiantes de la Universidad de Camagüey
“Ignacio Agramonte Loynaz”**

Autora: Lic. Ariadna Gabriela Matos Matos

Tutora: Dra.C. Idania Otero Ramos

Asesor Estadístico: MSc. Félix Arley Díaz Rosell

Santa Clara, Cuba

2019

Dedicatoria

*A mi madre, por apoyarme siempre,
Por ser guía y ejemplo en mi vida,
Porque la amo más que a nada en el mundo,
Simplemente,
Por ser el motivo más hermoso...*

Agradecimientos

A mi mamá el agradecimiento eterno, por estar siempre y confiar, por su fortaleza inquebrantable y su amor sin condiciones.

A mi tutora Idania por su excelencia y ternura en la magistral tarea de enseñar y educar, por aceptarme y ayudarme nuevamente con mi superación profesional, por sus acertados consejos, por sus maravillosas cualidades como persona y profesional, por su humildad, solidaridad, inteligencia e integridad, por ofrecer también su amistad incondicional y continuar siendo simplemente la mejor, muchas gracias profe, un honor y orgullo haber compartido con usted.

A mi papá por querer siempre lo mejor para su hija.

A Ariel por su amor indestructible a pesar de las tempestades.

A Yipsandra primero y sobre todas las cosas por ser mi amiga, por contagiarme de lo bueno y de lo malo, que al final resulta bueno, por enseñarme a ser fuerte y creer, por empujar o sostener en muchas ocasiones, por las contradicciones que nos acercan y las otras q no tanto, por su carisma y alegría la mayoría del tiempo, por acompañarme en tantos momentos importantes, un gracias especial por formar parte de mi vida.

A mi adorado hermano, a mi tía por su belleza eterna, a mis abuelas, a toda la familia por su confianza eterna.

A Félix por poder contar siempre con su tiempo, disposición y paciencia.

A Daimaris por su amistad, por enseñarme lecciones de vida, por sus asesorías en lo personal y profesional, todo un privilegio tenerla como amiga.

A todos los profes del claustro de la Maestría de Psicopedagogía un agradecimiento especial, lleno de respeto y admiración, gracias nuevamente por compartir otra etapa más de mi formación profesional y personal.

A mis compañeros de la maestría por las experiencias compartidas y aprendizajes adquiridos gracias a ellos, no pudieron ser mejores, únicos e irrepetibles.

A mis colegas del departamento de Psicología-Sociología por su comprensión.

A la Universidad de Camagüey por su apoyo y colaboración.

A todos muchas gracias desde el corazón

Resumen

La investigación se dirigió a la evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), en una muestra de estudiantes de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Fue realizada en el período comprendido entre septiembre de 2017 hasta noviembre del 2018.

Se asumió un paradigma cuantitativo de investigación, con diseño no experimental, de corte transversal y un tipo de estudio instrumental. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado que incluyó a 416 estudiantes universitarios.

El estudio contempló el análisis de las dos subescalas del instrumento (SEMAP y SEAT), la primera relacionada con la motivación académica y la segunda referida a las atribuciones causales. En ambas subescalas se aplicaron procedimientos como el análisis factorial categórico y el análisis de la confiabilidad, así como procedimientos de estadística descriptiva e inferencial para el establecimiento de relaciones entre las variables estudiadas. Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS/Windows 23.0.

Los resultados arrojaron la agrupación de los ítems en 3 factores en ambas subescalas. En la primera de ellas, se obtuvieron las dimensiones motivación profunda, superficial y de rendimiento. En la segunda de las subescalas, los ítems se agruparon igualmente en tres dimensiones, predominio de atribuciones causales externas, internas y de rendimiento. En ambos casos los índices de confiabilidad se mostraron satisfactorios.

Se encontró un predominio de motivación profunda, seguido de la superficial, así como de atribuciones causales internas como el esfuerzo y la capacidad. Se encontraron relaciones entre las dimensiones de la motivación académica y las de las atribuciones causales.

Palabras Claves: Escala CEAP48, análisis factorial, confiabilidad, motivación académica, atribuciones causales.

Abstract

The research was directed to the evaluation of the psychometric properties of the Scale of Academic Motivation and Causal Attributions (CEAP48), in a sample of students of the University of Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz". It was carried out in the period from September 2017 to November 2018.

A quantitative research paradigm was assumed, with non-experimental design, cross-sectional and a type of instrumental study. A stratified probabilistic sampling was used that included 416 university students.

The study contemplated the analysis of the two sub-scales of the instrument (SEMAP and SEAT), the first related to academic motivation and the second one related the causal attribution. In both subscales, procedures such as categorical factor analysis and reliability were applied, as well descriptive and inferential statistical procedures for the establishment of relationships between the variables studied. The statistical package SPSS / Windows 23.0 was used to process the data.

The results showed the group of the items into three factors in both subscales. In the first of them, the dimensions of deep, superficial and performance motivation were obtained. In the second of the subscales, the items were grouped equally in three dimensions, predominance of external, internal and performance causal attributions. In both cases, the reliability indexes were satisfactory.

A predominance of deep motivation was found, followed by superficial motivation, as well as internal causal attributions such as effort and capacity. There were relationships between the dimensions of academic motivation and those of the causal attributions.

Keywords: Scale CEAP48, factor analysis, reliability, academic motivation, causal attributions.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I: Fundamentación Teórica	8
1.1 Perspectivas teóricas en el abordaje de la motivación académica. Variables o componentes que la integran.....	8
1.1.2 Principales enfoques para el estudio de la motivación académica: tipología u orientaciones motivacionales en el contexto escolar.....	12
1.2 Primeros estudios, características y aproximaciones conceptuales de las atribuciones causales.....	17
1.2.1 Atribuciones Causales en el contexto educativo: su relación con el aprendizaje.....	21
1.3 La Escala CEAP48: un instrumento para la evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales en el contexto escolar.....	27
1.4 Validación de instrumentos psicológicos: Directrices para su adaptación	29
Capítulo II: Concepción Metodológica	34
2.1 Descripción de la Metodología	34
2.2 Alcance o tipo de investigación	34
2.3 Diseño de Investigación	34
2.4 Etapas de la investigación	35
2.5 Descripción de la población y muestra	36
2.6 Descripción de las técnicas utilizadas	41
2.7 Definición y operacionalización de las variables	42
2.8 Procedimientos generales de la investigación.....	44
Capítulo III: Análisis y Discusión de resultados	47
3.1. Etapa I: Análisis preliminar de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48).....	47
3.2. Etapa II: Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales.....	50
3.2.1. Confiabilidad y validez de constructo de la subescala de motivación académica (SEMAP)	51
3.2.2. Confiabilidad y validez de constructo de la subescala de atribuciones causales (SEAT)....	55
3.3. Etapa III: Descripción de los estilos de motivación académica y estilos atribucionales	59
3.3.1. Análisis descriptivo de la subescala de motivación académica (SEMAP)	60
3.3.2. Análisis descriptivo de la subescala atribuciones causales (SEAT)	63

3.4. Etapa IV: Establecimiento de relaciones en las dimensiones de las subescalas de motivación académica y las atribuciones causales.....67

3.4.1. Diferencias de sexo y año académico en la subescala de motivación académica (SEMAP)68

3.4.2 Diferencias de sexo y año académico en la subescala de atribuciones causales (SEAT)69

3.4.3 Relaciones entre las dimensiones de la subescala de motivación académica y las dimensiones de la subescala de atribuciones causales71

3.5. Discusión de resultados74

Conclusiones78

Recomendaciones80

Referencias bibliográficas.....

Anexos

Introducción

La Universidad como institución educativa se ha visto involucrada en un proceso de reestructuración constante que hace especial énfasis en favorecer el desarrollo de competencias que permitan al estudiante adaptarse a las demandas de una sociedad en continuo cambio (Muñoz & Gómez, 2005) a la vez que transformarla. En la Educación Superior, al igual que en el resto de los niveles de enseñanza, la máxima aspiración supone la formación integral del alumno y el proceso educativo se fundamenta sobre la base de aprendizajes que integren no solo la transmisión y adquisición de conocimientos, sino que tributen a la formación para la vida.

En este nivel de enseñanza los objetivos se encuentran encaminados a brindar soluciones que propicien el desarrollo humano sostenible, a partir de la generación de conocimientos como parte de los procesos formativos, investigativos y extensionistas que tienen lugar (Barbón, Fonseca, Boada, Bravo, & González, 2018).

Según diferentes estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) abandona sus estudios un 30% de los universitarios. En países como Hungría, Suecia o Estados Unidos las tasas de deserción son de aproximadamente el 40%, mientras que en países como Australia, Dinamarca y Japón las tasas de deserción son de menos del 25%. Los datos proporcionados por la (OCDE) indican que el fracaso académico en España se sitúa por encima del 50%, así como distintos informes europeos de los últimos años sitúan a España en el penúltimo lugar, respecto a las tasas de éxito universitario. Sólo el 44% de los españoles logra finalizar sus estudios, frente al 75% de los países nórdicos belgas y franceses, y el 90% de los británicos. La deserción total universitaria de Latinoamérica se sitúa en torno al 57% de los estudiantes (OCDE, 2013; IESALC, 2006, citado en Garzón & Gil, 2017).

Más allá de los cuestionamientos a los rankings universitarios que toman como modelos las universidades europeas y norteamericanas, tan lejana realidad al contexto latinoamericano y caribeño, debe reconocerse que las universidades se encuentran insertas en un contexto temporal en el que la medición y las comparaciones institucionales a nivel internacional son inevitables (Guaglianone, 2018). En este sentido, llama la atención la escasa presencia de universidades latinoamericanas en los rankings internacionales más exigentes, que jerarquizan universidades del mundo según estándares de calidad académica. De este modo, el Academic Ranking of World Universities o Shanghai Ranking (ARWU) en el 2015, solo incluyó 9 universidades de América Latina entre las 500 mejores del mundo (el 1,8%). Por su parte, The Times Higher Education World University Rankings en la edición 2015-2016

posicionó 28 universidades latinoamericanas entre las 800 mejores (el 3,5%). Entre las pocas seleccionadas predominan las brasileñas, las chilenas, mexicanas y argentinas. En la edición 2015-2016 de un ranking de alcance mayor, el University Ranking by Academic Performance (URAP) que enlista las 2000 mejores universidades, se incluyen 100 latinoamericanas (el 5%). Algunos países caribeños están representados, como Cuba y Puerto Rico (citado en Sánchez, 2017).

La Universidad como herramienta de progreso, debe ser capaz de distinguir las problemáticas educativas de su entorno para diseñar y acompañar las propuestas de solución dirigidas a la transformación social. En esta dirección, las universidades han sido convocadas a transformarse, a reinventarse, ante las crecientes exigencias de una sociedad del conocimiento que no cesa de producir información y exhibe escenarios de incertidumbre (Barbón, et al., 2018).

El estudio de los procesos implicados en el aprendizaje se presenta como elemento influyente en el contexto educativo dada su relación con el éxito y calidad del mismo (Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Muñoz & Gómez, 2005).

En el contexto universitario investigado, los datos que recogen las estadísticas de los informes del Departamento de Planificación, Estadística y Sistema de Información (DEPSI) de la Universidad de Camagüey (2018), hacen evidentes ciertas dificultades en el proceso de aprendizaje, manifiestas esencialmente en cifras que resaltan aproximadamente un 26% de estudiantes con al menos una asignatura desaprobada en los exámenes finales, y una promoción final del 84,1%. Se reportan además datos de bajas estudiantiles en un 4% por razones referidas a la insuficiencia académica, deserciones e inasistencias. Múltiples razones pueden ser la causa de la situación que se refleja, sin embargo son precisamente los procesos motivacionales, que influyen en la activación, dirección y persistencia de la conducta, los que se encuentran como denominador común en variadas investigaciones de fracaso, deserción, aprendizaje y rendimiento universitario (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017; Durán-Aponte & Elvira-Valdés, 2015; Garzón & Gil, 2017; Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Patiño & Cardona, 2012).

Los modelos más recientes consideran a la motivación como un amplio constructo teórico e hipotético con diversas dimensiones, factores o variantes, más que una única variable observable y dependiente (Barca-Lozano, Porto, Santorum & Barca-Enríquez, 2005; Barca-Lozano, Porto, Santorum & Barca-Enríquez, 2014).

Desde las distintas concepciones, la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un sistema de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1993; McClelland, 1989).

Para la Psicología de la Educación, se ha empleado el término de motivación académica al designar a la motivación en el contexto educativo, y se ha señalado el hecho del carácter complejo y multicomponencial que esta implica (Navea & Suárez, 2015).

La incorporación de las teorías cognitivas a la explicación de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto y las atribuciones causales como elementos centrales en la mayor parte de las teorías motivacionales, son los componentes que mejor sintetizan en la actualidad la teoría e investigación motivacional en educación (Barca-Lozano, et al., 2005; Barca-Lozano, et al., 2014).

De acuerdo con diferentes investigaciones, habría tres tipos de tendencias o factores motivacionales claramente delimitados que podrían estar en consonancia con los tipos de metas académicas descritas e identificadas en distintas investigaciones realizadas en contextos educacionales (Barca-Lozano, et al., 2005; Dweck, 1986; Hayamizu & Weiner, 1991), una de aprendizaje (que hace alusión a la motivación profunda/intrínseca) y dos de rendimiento (relacionadas con las motivaciones de logro o rendimiento y superficial o de evitación del fracaso).

A partir de estos postulados se coincide con los autores que reconocen en la motivación académica tres tipos u orientaciones de dicho proceso: la motivación profunda o intrínseca, la motivación superficial o extrínseca y la motivación de rendimiento o logro.

Según Weiner (1985) lo que determina la motivación con que un estudiante se enfrenta a las actividades académicas son, entre otros factores, las distintas interpretaciones y valoraciones que éste realiza de sus propios resultados, actuando como mediadores las reacciones cognitivas (expectativas) y las reacciones afectivas. Estas percepciones e interpretaciones constituyen las atribuciones causales.

La teoría de las atribuciones causales de Weiner ha venido a ser uno de los modelos más empleados para estudiar los aspectos motivacionales asociados con el aprendizaje y el rendimiento académico (Álvarez, Bernal, Romero & Reyes, 2015; Barca, Almeida, Porto, Peralbo & Brenlla, 2012; Holgado, Navas & Marco, 2013; Jaimes, 2014; Matos, Otero & Díaz, 2017; Jurado, Blanco, Zueck & Peinado, 2016; Ramudo, Barca-Lozano, Brenlla & Barca-Enríquez, 2017; Zubeldia, Díaz & Goñi, 2018).

En el contexto educativo autores como Barca, et al. (2012), Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002) y Weiner (1985), definen las atribuciones causales como las percepciones, interpretaciones y explicaciones que realizan los estudiantes ante los resultados de éxito y fracaso escolar y constituyen además los determinantes primarios de la motivación.

Los primeros postulados de Weiner enmarcan como principales o básicas causas percibidas para el éxito o fracaso la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte (Bueno, 1993).

Otros investigadores como Weiner (1985), Manassero y Vázquez (1995), Barca, Pesutti, Brenlla y Santamaría (2000), Corral De Zurita (2002, 2003), Barca, Peralbo & Brenlla (2004), Matalinares, et al., (2010) y Holgado, et al. (2013) hacen referencia también a la capacidad, el esfuerzo, la suerte, la facilidad en las asignaturas o contenidos, además de la ayuda, el profesorado, entre otros, como factores causales que pueden explicar los resultados académicos.

Tal como el propio Weiner (1985) reconoce, estas no son las únicas causas perceptibles por los sujetos, y debido a la gran cantidad de causas existentes se realiza un replanteo a partir de la elaboración de una taxonomía que permite reducir las múltiples causas a propiedades comunes denominadas dimensiones causales.

La primera dimensión se refiere al lugar de causalidad interno o externo al sujeto que la realiza. La segunda dimensión hace alusión a la estabilidad de la causa y está relacionada con la percepción de las causas de la conducta de manera estable o inestable. La tercera de las dimensiones Weiner la califica de control, y describe el grado con que las personas perciben que las causas que originan una conducta están o no bajo su control (Barca, et al., 2000; Crespo, 1982; Manassero & Vázquez, 1995).

El hecho de que el alumno realice uno u otro tipo de atribuciones va a tener efectos importantes tanto en las expectativas de éxito y fracaso futuras, como en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Weiner, 1985, 2004).

Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. Para mejorar la motivación de logro de los alumnos, y por tanto el proceso de aprendizaje, es importante que aquellos sepan atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado, como causa interna, inestable y controlable por parte del sujeto (Barca, et al., 2004; Fernández, Arnáiz, Mejías & Barca, 2015).

Para la realización de este tipo de investigaciones, es fundamental disponer de instrumentos de evaluación, que permitan la confiabilidad y validez de la información recogida en los mismos. Para ello

es necesario los estudios relacionados con la adaptación y validación de los test, los cuales han tenido notables incrementos en las últimas décadas, evidencia de su importancia como recursos imprescindibles en la toma de decisiones individuales o grupales (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013).

La evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales en el contexto escolar de manera integrada se realiza a través de la Escala CEAP48: Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, la cual surgió con el objetivo de establecer un instrumento psicológico de medida adecuado para la evaluación del proceso motivacional de aprendizaje y de sus más directas dimensiones: las atribuciones causales y las metas (Barca, Porto, Santorum, Brenlla, Morán & Barca, 2005).

La escala CEAP48 es un instrumento que se encuentra actualmente en constante revisión y actualización (Barca-Lozano, et al., 2014) y se ha utilizado en diferentes investigaciones (Barca, et al., 2005; Barca, Mascarenhas, Castro & Porto, 2009; Beltrán & Mayorga, 2018; Camacho & Ceballos, 2018; Castilleja, 2015; Fernández, Arnáiz & Barca, 2010; Mejía & Mañaccasa, 2017; Moreno, Flores & Barranco, 2017) y en distintos contextos culturalmente diferenciados como es el caso de países como España, Chile, México, Brasil, República Dominicana y otros países de habla hispana.

En Cuba y específicamente en el contexto investigado, el instrumento no ha sido utilizado, resultando además insuficientes los estudios sobre la motivación académica, en donde se integren metas y atribuciones causales de los estudiantes, sus interpretaciones y perspectivas del porqué de sus éxitos y fracasos en el contexto educativo. De allí la importancia de la validación y adaptación de la escala para garantizar su adecuada utilización, así como la solidez y confiabilidad de sus resultados.

Resulta evidente desde las concepciones teóricas e investigaciones expuestas con anterioridad, la necesidad de realizar estudios en torno a dichas temáticas en aras de contribuir desde la ciencia psicológica, al proceso de perfeccionamiento de la calidad del sistema de educación superior cubano. Es en este sentido es que resulta primordial, el contar con herramientas de evaluación apropiadas, instrumentos válidos y confiables, con adecuadas propiedades psicométricas, con el fin de aportar nuevas evidencias y contribuir en la adaptación de los mismos. Es por ello que el punto de partida en la presente investigación se encuentra orientado por los siguientes elementos:

Problema de investigación:

¿Qué propiedades psicométricas presenta la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”?

Objetivo General:

Evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Objetivos Específicos:

Analizar la validez de constructo de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Determinar la consistencia interna de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Describir los tipos motivacionales y las atribuciones causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Establecer la relación entre los tipos motivacionales y las atribuciones causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

La novedad científica de la investigación radica en la validación de la escala CEAP48 en una muestra de estudiantes cubanos de la educación superior. A partir de los resultados obtenidos quedan sustentadas las bases para analizar y apoyar la teoría en el estudio de la motivación académica. Se abre paso a la realización de investigaciones en los estilos de atribución respecto al éxito y fracaso escolar, además de la integración o vínculo de ambas variables de influencia en el aprendizaje con la calidad de la educación. Estos aspectos resultan insuficientemente estudiados en el contexto cubano.

Desde el punto de vista metodológico la realización de este tipo de estudios contribuye a proveer a los profesionales de la Psicología y otras ciencias afines con la labor educativa, de un instrumento válido y confiable, que permita el diagnóstico, investigación e intervención en los procesos relacionados con el aprendizaje.

Su utilidad práctica ha quedado expresada en párrafos anteriores, la cual radica en la validación del instrumento en el contexto cubano, el cual podrá ser usado con fines de diagnóstico e intervención. En tanto facilita la caracterización de los estilos motivacionales y atribucionales en los estudiantes universitarios. Permitirá establecer estrategias didácticas que contribuyan al perfeccionamiento del proceso de aprendizaje, en las que se genere la autorreflexión, el autoconocimiento de los propios estudiantes y profesores respecto a sus motivos de aprendizaje. Se incluyan percepciones e

interpretaciones de las causas de sus éxitos o fracasos y de cómo regulan su conducta e inciden en su aprendizaje y desarrollo personal.

La investigación es viable, pues se dispone de los recursos materiales y humanos necesarios para llevarla a cabo. Se tuvieron en cuenta además los procedimientos desde la ética de la profesión. Se solicitaron los consentimientos informados del autor de la escala CEAP48 para su utilización en el proceso investigativo, el consentimiento de la dirección del centro universitario, así como de los estudiantes que accedieron de manera voluntaria a participar en la investigación (ver Anexos 2, 6 y 7). Se procedió además con el proceso de negociación de estudiantes y profesores en la búsqueda de su disposición y colaboración para participar en la investigación, obteniéndose en todos los casos la aprobación, garantizándose en cada uno de los casos la confidencialidad y la utilización de los resultados con fines exclusivamente científicos.

A partir de los elementos expuestos se concluye que la realización de la presente investigación resulta pertinente en función de la necesidad de garantizar que este instrumento tenga las propiedades psicométricas adecuadas para la población cubana que se estudia y con ello favorecer que la información que se recoge sea de forma científica y confiable.

La estructuración del informe investigativo está concebida en tres capítulos:

En el capítulo I se abordan las principales concepciones, investigaciones y elaboraciones sobre la motivación académica, las atribuciones causales, la relación con el aprendizaje, así como elementos esenciales en la adaptación y validación de instrumentos psicológicos.

En el capítulo II, se describe el diseño metodológico de la investigación empírica, en el que se reflejan elementos como la concepción metodológica, el alcance o tipo y diseño de la investigación, la descripción de la población, muestra, variables, y operacionalización, así como los métodos, instrumentos y procedimientos utilizados.

Por último, en el capítulo III, se efectúa el análisis y discusión de resultados vinculados a la validación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48). Finalmente, se expondrán las principales conclusiones, recomendaciones de la investigación, así como las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I: Fundamentación Teórica

1.1 Perspectivas teóricas en el abordaje de la motivación académica. Variables o componentes que la integran

Una de las principales tendencias actuales que matizan las exigencias de la educación superior, lo constituye la sociedad del conocimiento, de la información, unido al desarrollo tecnológico y los constantes cambios que emanan desde lo político, económico y lo social. La universidad de los tiempos actuales se encuentra en una etapa de cambio y transformación, difiere de la concepción tradicional de la educación, ofreciendo mayores posibilidades de participación al alumno, y con ello un carácter más activo en su proceso de aprendizaje (Paz, Hernández & Van de Water, 2016). Para satisfacer las demandas que van marcando las perspectivas de la educación superior y garantizar los procesos de calidad pertinente, se impone renovar el quehacer y los métodos pedagógicos del sistema de enseñanza; para ello es imprescindible considerar las variables que desde el punto de vista psicológico inciden en el aprendizaje universitario, lo cual implica ir más allá de sus resultados académicos, haciendo énfasis sobre todo en el proceso motivacional.

El marco teórico explicativo de qué es la motivación, cómo se produce, cuáles son las variables determinantes, entre otros aspectos, son cuestiones no totalmente resueltas. Por supuesto, sus fundamentos dependerán del enfoque psicológico que se asuma (García & Doménech, 1997), de la determinación de la motivación como un proceso no unitario, que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de comprender qué elementos o constructos se engloban en este amplio y complejo proceso que es etiquetado como motivación (González, Valle, Núñez & González-Pianda, 1996).

Aunque existe una gran variedad de escuelas psicológicas clásicas que explican el proceso motivacional (Psicoanálisis, Conductismo, Humanismo, Cognitivismo, Constructivismo), es a partir de los años 60 y hasta la actualidad que emergen teorías en el estudio de la motivación que incluyen e integran diferentes aspectos interrelacionados como las expectativas, atribuciones de causalidad, autoconcepto, metas o propósitos, factores todos de corte cognitivo-motivacional. Precisamente por su valor teórico para este trabajo, se centrará la atención en ellas. Las teorías más importantes durante este período han sido la teoría de Expectativa-valor de Atkinson (1964) y McClelland (1965), ambas para explicar la motivación de logro, la teoría de Metas de Dweck (1986) y Nicholls (1984), la teoría de la

Autoeficacia Percibida de Bandura (1977), la teoría de Autovalía de Covington (1984) la teoría Atribucional de la motivación de logro Weiner (1985), entre otras.

Todas estas teorías se han organizado según la importancia que atribuían a variables motivacionales o cognitivas, de tal manera que unas consideran los problemas de aprendizaje como errores cognitivos y otras teorías, más de corte motivacional, los consideran centrados en el yo. Más adelante se abordan teorías que combinan aspectos motivacionales y cognitivos, y en las que los aspectos del medio o contexto del que aprende se tienen en cuenta como esenciales en el proceso de aprendizaje (Navea & Suárez, 2015).

Desde las distintas concepciones la mayoría de los especialistas concuerdan en definir la motivación como un sistema de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1993; McClelland, 1989).

Se coincide con Beltrán (1993) al definir la motivación como uno de los constructos más importantes y al mismo tiempo más complejos que se estudian en Psicología en la actualidad. La motivación o el sistema de dimensiones motivacionales, vienen a ser el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto.

Los modelos más recientes consideran a la motivación como un amplio constructo con diversas dimensiones, factores o variantes, más que una única variable observable y dependiente (Barca-Lozano, et al., 2014). Dicho término se ha extrapolado a diferentes ámbitos de la vida del sujeto, y uno de los más estudiados en la actualidad por sus implicaciones para el aprendizaje escolar y por consiguiente el desarrollo de la personalidad en general, lo constituye propiamente el estudio de la motivación en el contexto educativo: la motivación académica o escolar.

Desde la Psicología de la Educación, se ha empleado el término de motivación académica para designar a la motivación en el contexto educativo, y se ha señalado el hecho del carácter complejo y multicomponencial que esta implica (Navea & Suárez, 2015).

Se comparte el criterio de García y Doménech (1997) al considerar en el contexto escolar, el carácter intencional de la conducta humana, parece evidente suponer que las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que tenga el estudiante de sí mismo, de la tarea a realizar y de las metas que pretende alcanzar (componentes o variables personales e internas esenciales en su proceso motivacional) constituyen factores de primer orden que guían y dirigen la conducta del estudiante en el

ámbito académico, sin que por supuesto queden atrás en un estudio integrador de la motivación, aquellas otras variables externas que provienen del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Dos grandes estudiosos de la motivación académica (Pintrich & Schunk, 2006) plantean que constituye un proceso que dirige la conducta del estudiante hacia el objetivo o la meta de una actividad, la provoca y la mantiene, estableciendo ciertas generalizaciones en base a dicha definición. Implica el establecimiento de metas, incluye la actividad física como el esfuerzo y la persistencia y la actividad mental como la planificación, la organización, la supervisión y la toma de decisiones. Dirige y mantiene la conducta hacia la consecución de las metas, y para ello, el proceso motivacional utiliza expectativas, afectos y atribuciones.

Como se planteaba con anterioridad, la motivación académica es avalada por múltiples teorías, entre ellas se pueden mencionar la teoría de la Expectativa-valor de Atkinson (1964) y McClelland (1965), ambas para explicar la motivación de logro, la teoría de Metas de Dweck (1986) y Nicholls (1984), la teoría de la Autoeficacia Percibida de Bandura (1977), el modelo de eficacia percibida de Schunk (1985), la teoría de Autovalía de Covington (1984) y la teoría Atribucional de la motivación Weiner (1985), entre otras.

En estas teorías se destacan constructos vinculados al proceso motivacional. Ellos son concebidos como componentes del mismo, o variables en el orden personal de la motivación. Se pueden distinguir algunas como las expectativas, el autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje, los cuales en interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar (Barca, et al., 2012; Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Navea & Suárez, 2015; Ramudo, et al., 2017; Pila & Yépez, 2012).

La secuencia o proceso motivacional se encuentra mediatizado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados y que deberán realizar para la obtención de resultados (Barca-Lozano, et al., 2005). Teniendo en cuenta el marco general que describe la motivación, Weiner (1985) expresa que la conducta motivada está siempre en función de dos componentes: las expectativas que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el valor o el incentivo que está asignado a esa meta, a su vez, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso, por sus atribuciones causales. La secuencia motivacional comienza con la obtención de resultados, que, a su vez, provocan una reacción afectivo-cognitiva que implica una valoración donde se comprenden los resultados y se valoran como buenos, regulares, malos o indiferentes. Si estos

resultados son inesperados, muy positivos o negativos, se trata de averiguar lo que pasó, se buscan las explicaciones de los hechos, de los resultados, es decir, se realizan atribuciones causales de dichos resultados.

Siguiendo esta misma línea de trabajo, Pintrich y De Groot (1990), identifican tres componentes de la motivación académica. El componente de expectativa, en el que se hace referencia a considerar las creencias y expectativas del estudiante sobre sus capacidades para realizar una determinada tarea, por lo que está relacionado con variables o formaciones motivacionales como el autoconcepto, la autoestima y los procesos de autoeficacia percibida resultantes de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y de la interacción con los otros significativos. El componente de valor que indica las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea en el que las metas elegidas (situadas entre dos polos que van desde una orientación extrínseca a una orientación intrínseca), dan lugar a diferentes modos de afrontar las tareas académicas y a distintos patrones motivacionales. Y el componente afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea.

De estos componentes, las autopercepciones y creencias sobre sí mismo referidas a la propia capacidad, son fundamentales en la motivación académica, puesto que los estudiantes pueden tener buenos motivos para hacer una tarea, pero ésta no se realizará si la persona no se percibe lo suficientemente competente para llevarla a cabo (González-Pienda, et al., 2002). Estos elementos se encuentran relacionados con el componente de las expectativas dentro de la motivación académica (Pintrich & De Groot, 1990) en el que el autoconcepto juega un papel fundamental.

Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas de éxito o fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. Las expectativas académicas de los estudiantes son fundamentales en los primeros cursos de los estudios universitarios superiores, ya que inicialmente los estudiantes pueden presentar altas expectativas que luego no llegan a realizarse satisfactoriamente (Alfonso, Deaño, Conde, Costa, Araújo & Almeida, 2013; Moreno-Murcia & Silveira, 2015).

Estrechamente vinculado a estas concepciones, se considera importante la incidencia de los factores contextuales en la motivación, pues las variables personales antes mencionadas, están estrechamente condicionadas por el ambiente en el cual los estudiantes desarrollan su actividad. El valor que tienen las interacciones sociales que los discentes mantienen con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto u otros componentes

motivacionales como las expectativas, metas, creencias, etc., repercutirá posteriormente en su motivación (Barca-Lozano, et al., 2014; García & Musitu, 1993; González-Fernández, 2007).

La incorporación de las teorías cognitivas a la explicación de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto y las atribuciones causales como elementos centrales en la mayor parte de las teorías motivacionales, son los componentes que mejor sintetizan en la actualidad la teoría e investigación motivacional en educación (Barca-Lozano, et al., 2005; Barca-Lozano, et al., 2014).

1.1.2 Principales enfoques para el estudio de la motivación académica: tipología u orientaciones motivacionales en el contexto escolar

En concordancia con los elementos planteados hasta el momento, se coincide con los postulados de Barca-Lozano, et al. (2005), Fernández, et al. (2015), Ramudo et al. (2017) y Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht (2015) en los que se considera que en el estudio de la motivación dos de los enfoques más utilizados lo constituyen las metas académicas y las atribuciones causales.

Se comparten criterios de diferentes autores (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988; González, et al., 1996; Hayamizu & Weiner, 1991; Weiner 1985) al valorar que las metas académicas se pueden considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, es decir, dirigen las intenciones de lo que hacen o quieren hacer los sujetos en contextos educativos. Son concebidas también como la concreción de objetivos académicos en sus procesos de estudio y aprendizaje y como determinantes en el modo de afrontar sus propias actividades académicas (Barca, et al., 2005).

Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Nicholls, 1984; Mascarenhas, 2004; Brenlla, 2005 citado en Barca-Lozano, et al., 2005). Las metas académicas se agrupan en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o resultado, situando la orientación de las mismas entre dos polos que van desde una orientación intrínseca a una orientación extrínseca respectivamente (Barca, Peralbo, Porto, Marcos & Brenlla, 2011; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Hayamizu & Weiner, 1991).

Algunos autores diferencian entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot & Dweck, 1988; Hayamizu & Weiner, 1991), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” (Nicholls, 1984), mientras que otros, diferencian metas de dominio y metas de

rendimiento (Ames & Archer, 1988). Las primeras metas (de aprendizaje, las centradas en la tarea y las de dominio) se distinguen de las incluidas en el segundo grupo (de ejecución, metas centradas en el “yo” y de rendimiento) porque aluden formas de afrontamientos diferentes, así como diferentes formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma. Así, mientras que unos estudiantes se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores y evitación de las valoraciones negativas (García & Doménech, 1997).

Barca-Lozano et al. (2005) puntualizan dentro de estos dos grandes grupos de metas académicas varios aspectos que serán expuestos a continuación.

Se distingue la primera gran área de metas relacionadas directamente con el aprendizaje, en la que se encuentra la categoría metas relacionadas con las tareas, tipo de metas de carácter motivacional intrínseca. El alumno motivado por aprender, optando por metas de aprendizaje, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de un contenido. Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos. Estos estudiantes, perciben las tareas académicas como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (González-Pienda & Núñez, 1998). Los estilos o patrones atribucionales de estos estudiantes suelen coincidir con el esfuerzo y la capacidad y, en menor medida, con la suerte (Barca, 1999a; 2000; Rosario y Almeida, 2000 citado en Barca-Lozano, et al., 2005).

En el caso contrario, cuando el alumnado se encuentra principalmente motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico, optando por metas de rendimiento, tiende a buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto con el menor esfuerzo posible y no se centra en la búsqueda de estrategias de aprendizaje pertinentes para el aprendizaje significativo de las tareas escolares. Se fija la atención y sus objetivos, más que en intentar comprender el contenido, en el tiempo de que dispone y en las posibles trabas que puede encontrar para lograr lo que busca. Suele pensar de inmediato qué es lo que se les va a preguntar en los exámenes y realizan las tareas de modo básicamente mecánico y reproductivo, o utilizan diversas técnicas que le conducen a un aceptable logro, sin dedicar demasiado tiempo o esfuerzo o preocuparse por el hecho de aprender. Los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. Sus estilos atribucionales suelen ser, por lo general, de tipo externo

(dificultad o facilidad de los contenidos, acción del profesorado y suerte), con dimensiones incontrolables e inestables-estables (Barca, 2000b citado en Barca, et al., 2005).

Se precisan además las llamadas metas relacionadas con la autovaloración dirigida al yo, las cuales se vinculan directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen aquí dos tipos de metas: metas de logro o el deseo de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad y metas de miedo al fracaso, las cuales se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje (Barca, et al., 2005).

Como se apuntaba con anterioridad, las metas de aprendizaje (Dweck, 1986), las metas centradas en la tarea (Nicholls, 1984) y las metas de dominio (Ames & Archer, 1988) son diferentes conceptualmente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Hayamizu & Weiner, 1991,) y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984). En resumen, estos autores distinguen entre las metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia y otras metas que definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos.

De acuerdo con los trabajos realizados por González-Pienda y Núñez (1998) y Bueno (2004) (citado en Barca-Lozano, et al., 2005) se ha encontrado que existe este otro tipo de alumnos cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás, optando por metas de valoración social, autovaloración o centradas en el yo.

En este sentido, se señalan también metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencias sobre él. Las metas relacionadas con la valoración social se refieren a las razones de orden prosocial, el hecho de ganar la aceptación de los otros (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998 citado en Barca, et al., 2014).

Por último, estos postulados hacen alusión a la categoría de metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto (Barca-Lozano, et al., 2005).

Aunque estas concepciones se refieren a la existencia de diferentes metas académicas, estas no se presentan en el sujeto de manera excluyente, pues él puede operar con una integración de las mismas. Cuando los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje, pueden proceder en relación a

varios tipos de metas, en función de sus características personales y de la propia actividad o situación que se les presenta (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez & González-Pienda, 2001).

Como se apuntaba al inicio de la temática, en todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco, es decir, mientras algunos estudiantes se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad (motivación intrínseca), otros están orientadas hacia la consecución de metas extrínsecas ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia, la obtención de notas, recompensas, de obtener juicios positivos, aprobación de padres y profesores y en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas, más que el interés por aprender (motivación extrínseca) (Barca, et al., 2011; Dweck & Leggett, 1988; García & Doménech, 1997).

Estos dos grupos de metas generan dos patrones o estilos motivacionales también distintos: el patrón motivacional de dominio o el de indefensión. En el primero de ellos, las metas de aprendizaje llevan a los alumnos a adoptar un patrón denominado de “dominio” que se caracteriza la implicación activa de los sujetos, movidos por el deseo de incrementar su competencia, sus conocimientos y habilidades, elementos estos vinculados a la orientación hacia la motivación intrínseca (García & Doménech, 1997; González-Pienda, 2003).

Por su parte, las metas de rendimiento llevan a los estudiantes a un patrón o estilo motivacional denominado de “indefensión”. Las principales características de este estilo motivacional reflejan que los estudiantes tratan de evitar los retos escolares por miedo a manifestar poca capacidad para realizar con éxito una tarea, intentan defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. Este estilo motivacional es catalogado de menos adaptativo que el de dominio. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos como las notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc. Estos elementos se asocian a la orientación hacia la motivación extrínseca y de rendimiento (González-Pienda, 2003; Heyman & Dweck, 1992).

Alonso Tapia (1997) sugiere que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje. El estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza las actividades por el interés, curiosidad y desafío que ellas le suponen. Este tipo de estudiantes está más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante

la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más profundos y elaborados. En cambio, un estudiante motivado extrínsecamente se compromete en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas (citado en Lamas, 2008).

Del análisis teórico realizado se concuerda con autores como Barca-Lozano, et al., 2005; Dweck, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991 que distinguen tres tipos de tendencias motivacionales relacionadas con los tipos de metas académicas, una de aprendizaje, que hace alusión a la motivación profunda o intrínseca y dos de rendimiento, relacionadas con las motivaciones de logro o rendimiento y superficial o de evitación del fracaso.

La motivación profunda es característica en aquellos estudiantes que tienen una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de determinado argumento, se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, lo que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades (Barca & Brenlla, 2006; Dweck & Leggett, 1988; Hayamizu & Weiner, 1991).

En la motivación superficial o de evitación al fracaso, los estudiantes, más que por el deseo de aprender, se orientan por estímulos externos, abordando las tareas de estudio como una imposición externa, se centra en el logro de requisitos mínimos de la tarea para aprobar, realizan el mínimo de esfuerzo (motivación utilitarista, pragmática), se centran en las recompensas al aprobar los exámenes, con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado (Barca & Brenlla, 2006; Dweck & Leggett, 1988).

La motivación de rendimiento, logro o competencia se genera por la expectativa de las recompensas que le esperan si es capaz de tener éxito en relación con los demás, o sea, de ser mejor que los otros, se basa en el incremento del ego o autoestima por medio de la competencia al obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir (necesidad de rendimiento), aunque los temas resulten o no interesantes. En este tipo de motivación también es evidente el miedo al fracaso, el cual puede actuar como estímulo desencadenante para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito (Barca & Brenlla, 2006; Dweck & Leggett, 1988).

En esta línea hay una amplia base de investigaciones que han demostrado que existen diferentes formas de entender y desarrollar las motivaciones, orientaciones a las tareas de estudio y aprendizaje, metas de logro y/u objetivos; en definitiva, existen distintos tipos de atribuciones causales o patrones causales de atribución que hacen los estudiantes ante su aprendizaje y rendimiento académico. Weiner (1986) y McCombs (1998) han definido las motivaciones y metas de logro como modelos o patrones

atribucionales integrados de creencias, afectos, cogniciones, sentimientos que dirigen las pautas e intenciones de la conducta (citado en Barca, et al., 2004).

La Psicología de la Educación en los marcos de la contemporaneidad integra múltiples retos y perspectivas vinculadas a la optimización del procesos de enseñanza aprendizaje, donde uno de los objetivos esenciales de esta rama de la Psicología lo constituye el identificar aquellos aspectos relacionados con la motivación, como proceso que interviene en la regulación del comportamiento, que inciden en el aprendizaje de los estudiantes a la hora de enfrentarse a las tareas de estudio. La teoría de las atribuciones causales de Weiner ha venido a ser uno de los modelos más empleados para estudiar los aspectos motivacionales asociados con el aprendizaje y el rendimiento académico como se ha confirmado en innumerables y recientes investigaciones (Barca, et al., 2004; Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Delgado, Martínez-Monteagudo, 2012; Durán-Aponte & Pujol, 2013; Zubeldia, et al., 2018).

Teniendo en cuenta estas concepciones teóricas fundamentadas desde el macroconcepto de motivación y particularmente las concernientes al contexto educativo, a continuación, se analizarán las principales consideraciones en el estudio de las atribuciones causales partiendo de una perspectiva más general del término hasta focalizarlo en las situaciones de aprendizaje.

1.2 Primeros estudios, características y aproximaciones conceptuales de las atribuciones causales

En el estudio de la motivación, particularmente en situaciones educativas o de logro, la teoría de las atribuciones causales ha sido un punto de análisis fundamental, debido a la influencia de estos procesos inferenciales como hechos mentales que afectan las conductas de logro (García, 2006; Weiner, 1985).

En la actualidad existen un conjunto de modelos y teorías para explicar los procesos inferenciales de interpretación causal de los comportamientos, estas concepciones son consideradas un importante eje en la investigación actual en la explicación de la motivación en general, y particularmente en el ámbito del aprendizaje y el contexto escolar, además de resultar esenciales para el abordaje de los factores a los que las personas atribuyen una determinada conducta (Suriá, 2010; Barca, et al, 2005).

La teoría de la atribución surge en el seno de la Psicología Social en los postulados de Heider, (1958), los cuales fueron articulados en la denominada Psicología Ingenua de la Acción, debido a que

se orientaba a conocer las causas a las que la persona común, no un observador entrenado, atribuía a su comportamiento. Esta teoría está integrada por una serie de supuestos básicos que se sintetizan en dos elementos esenciales: primero, que los sujetos realizan de forma espontánea atribuciones causales, las cuales influyen en su comportamiento futuro y segundo, que la conducta puede atribuirse por un lado a fuerzas internas, externas o a una combinación de ambas (Iglesias, 2011; Suriá, 2010).

Otra contribución al desarrollo de las teorías de las atribuciones causales, fue el concepto de “lugar de control”, utilizado inicialmente por Rotter en 1954, haciendo referencia a la causalidad percibida como primordial, ante la causalidad real. Este autor, señala que la percepción de esta causalidad por el individuo en situaciones de rendimiento puede ser de control interno, cuando un individuo se percibe a sí mismo como responsable de su propio rendimiento, o de control externo, pues percibe como responsables del rendimiento a otros, a la suerte o a circunstancias que escapan del control personal. La dimensión del lugar de control explica la diferencia de las personas respecto a asumir un rol activo o pasivo frente a su entorno, implica en este sentido la regulación de su comportamiento (Jaimes, 2014).

En ambas teorías, se pone en evidencia un marcado componente subjetivo, dando prioridad entonces a la causalidad percibida, ya sea por observador o actor, por encima de la causalidad real, al igual que en los estudios de Weiner (1985).

Otro de los modelos que aportaron significativos avances a la teoría de la atribución causal, son las concepciones desarrolladas por Kelley (1967), emitiendo sus consideraciones desde una perspectiva más amplia que los anteriores, planteándose el problema de la validez atributiva o cómo deciden las personas que sus impresiones sobre un objeto son correctas, intentando encontrar el origen de la acción. A diferencia de autores como Jones Davis (1965), que se interesaban fundamentalmente por la atribución interna, externa o una interacción de ambas, Kelley da mayor importancia al conocimiento del perceptor sobre la historia del actor y la acción (Crespo, 1982).

La atribución causal es concebida por este autor como “un proceso racional, reflexivo, que desembocaría en una decisión acerca de la causa más probable entre varias evaluadas” (Bornas, 1988, p. 206).

Las concepciones acerca de las atribuciones causales abordadas hasta el momento: la psicología ingenua de la acción o de las relaciones interpersonales de Heider, 1958, el locus control de Rotter, 1954 y los supuestos teóricos de Kelley en 1967, constituyen importantes antecedentes de la teoría de Weiner (1985).

Se comparten los criterios de Suriá (2010), quien las define como un proceso que denota la explicación que un individuo da a la conducta o conductas propias o ajenas que ocurren en un determinado momento y contexto, derivando de estas consideraciones que no es la conducta en sí lo que genera el conflicto interno generado entre expectativas y realidad, sino las distintas interpretaciones que se realizan de un determinado comportamiento. Este criterio es coincidente con los de los autores Manassero y Vázquez, (1995) y Weiner, (1985), quienes enmarcan la prioridad a la causalidad percibida sobre la causalidad real.

Se coincide con los postulados de Barca, et al. (2012) y Ramudo, et al. (2017) al considerar la atribución causal como determinante primario de la motivación y la definen como la manera en que las personas explican las razones o causas de sus éxitos o fracasos. De igual modo, Weiner (1985) las concibe como construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado.

Desde el contexto educativo o en situaciones de logro las atribuciones causales están relacionadas con las explicaciones, inferencias e interpretaciones que tienen los individuos de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso (Barca, et al., 2004; Corral de Zurita, 2003; García, 2006; Weiner, 1985, 2005).

En todos los dominios de análisis, la atribución es considerada de origen social si se toma en cuenta que sus inicios residen en la información social y es influenciada por la interacción social, su objeto es un acontecimiento que tiene que ver con personas o que tiene consecuencias sociales, además de ser compartida por los miembros de un grupo o sociedad (Suriá, 2010).

En las atribuciones causales siempre ha sido objeto de debate y reflexión, si la atribución es un proceso espontáneo u ocurre en determinadas circunstancias. Muchos estudios demuestran que las atribuciones son espontáneas y los sujetos ni siquiera son conscientes de haber hecho una inferencia causal, aunque no son conclusivos debido al propio carácter reactivo de la numerosas investigaciones realizadas; sin embargo, según el criterio de varios autores como Ramudo, et al. (2017), Suriá (2010) y Weiner (1985), (2005) existen ocasiones en las que es más probable que se produzcan: los acontecimientos inesperados o negativos, ante objetivos no logrados, etc.

Varios estudios reflejan que las atribuciones causales poseen una serie de funciones que indican el por qué las personas hacen atribuciones, estableciendo un análisis integrado con el proceso de motivación, el que se encuentra vinculado incuestionablemente con la atribución causal, llegándose a considerar incluso, unas de las perspectivas que destacan en la investigación actual de la motivación

en ámbitos escolares (Bueno, 1993; Matalinares, Tueros & Yaringaño, 2009; Ramudo, et al., 2017; Weiner, 1985; Zubeldia, et al., 2018).

De este modo, la función de control, relacionada con las motivaciones básicas de comprensión y control y posibilitan explicaciones y predicciones de los sucesos y eventos que, a su vez, permiten una comprensión del ambiente (Manassero & Vázquez, 1995; Suriá, 2010); la función hedónica, vinculada al denominado principio de placer-dolor, por el que los individuos intentan aumentar el placer y disminuir el dolor cuando realizan sus atribuciones (Manassero & Vázquez, 1995); la función de autoestima, la cual responde a la motivación egocéntrica y está comprendida en el motivo de potenciación personal relacionado con la percepción de mantener una buena imagen de sí mismo, las personas con el fin de proteger su autoestima, explican los éxitos aludiendo a factores internos y estables mientras que sus fracasos se explican por factores externos. La función de autopresentación donde las personas tienden a dar razones, explicar y controlar su propio comportamiento ante los demás, se trata de controlar las atribuciones de los demás sobre sí mismo y sobre la propia conducta (Suriá, 2010).

Diversos estudios hacen alusión a los denominados sesgos atribucionales, ya que las atribuciones causales no se realizan únicamente a partir de la información que se dispone, sino que también están mediatizadas por las propias actitudes y expectativas, así como por la particular perspectiva que se tiene del hecho o conducta observada, elementos psicológicos que forman parte de la personalidad, y que están relacionados con las diferentes maneras de percibir, pensar, vivenciar, la realidad objetiva; por lo tanto, la atribución causal puede ser errónea, pues una misma conducta se puede interpretar de formas completamente diferentes. En esta subjetividad residen los frecuentes errores o sesgos atribucionales (Matalinares, et al., 2009; Suriá, 2010; Weiner, 1985).

Algunos de los sesgos atribucionales están relacionados con la tendencia de atribuir los resultados positivos propios a causas internas, vinculadas con características psicológicas, mientras que los resultados negativos a causas externas. Este hecho es considerado como el error fundamental o sesgo de correspondencia y resulta similar a los denominados sesgos favorecedores al yo y al efecto actor-observador, este último, expresa la tendencia persistente del actor a atribuir sus acciones a las exigencias ambientales, mientras que el observador hace atribuciones a la persona. Otros de los errores que se cometen cuando se realizan atribuciones lo constituye el llamado infratilización de la información de consenso, referido a que la información referente a qué habrían hecho otras personas en el lugar de otro no es suficiente, pues se necesita saber además qué tipo de personas son, es decir, se

buscan diversas fuentes. El efecto del falso consenso se entiende como una tendencia a estimar, generalizar, que las propias conductas u opiniones son relativamente comunes al resto (Suriá, 2010).

Los autores coinciden en el carácter subjetivo de las atribuciones, haciendo énfasis en el sujeto que realiza la explicación de las causas de un determinado comportamiento, y con ello consideran la importancia de su esencial participación en la conducta futura, es decir, en la regulación del comportamiento del sujeto.

1.2.1 Atribuciones Causales en el contexto educativo: su relación con el aprendizaje

La Psicología de la Educación en los marcos de la contemporaneidad integra múltiples retos y perspectivas vinculadas a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje, donde uno de los objetivos esenciales lo constituye el identificar aquellos aspectos relacionados con la motivación y su intervención en la regulación del comportamiento de los estudiantes a la hora de enfrentarse a las tareas de aprendizaje. La teoría de las atribuciones causales de Weiner ha venido a ser uno de los modelos más empleados para estudiar los aspectos motivacionales asociados con el aprendizaje y el rendimiento académico (Aguilar & Gámez, 2013; Álvarez, et al., 2015; Barca, et al., 2012; Barca, et al., 2004; Durán-Aponte & Pujol, 2012; Holgado, et al., 2013; Jaimes, 2014; Matos, et al., 2017; Morales & Gómez, 2009; Jurado, et al., 2016; Ramudo, et al., 2017; Zubeldia, et al., 2018).

Las personas necesitan comprender y dominar el ambiente que los rodea y su propia vida. Esta necesidad de buscar las razones de lo que acontece, afecta diversos ámbitos del comportamiento y por supuesto del aprendizaje. Esta teoría se basa en la descripción de las causas, las consecuencias y el modo en que estos pensamientos influyen en las expectativas y en la conducta del sujeto (Mkumbo & Amani, 2012; Richaud de Minzi, 2005), de ahí la importancia de considerar los denominados estilos de atribución, como los procesos que describen la forma en que un individuo conceptualiza habitualmente la causa de los acontecimientos, son las interpretaciones que cada persona le da a su realidad, es decir, el modo de explicar la causalidad (Jurado, et al., 2011; Weiner, 2004, 2005).

De acuerdo a la teoría atribucional es importante comprender y distinguir las características relacionadas con la motivación que evidencian los estudiantes cuando se enfrentan a un ambiente de aprendizaje, que conozcan cuáles son las causas a las que asocian sus resultados académicos y que al mismo tiempo hagan uso de estrategias que les permitan un adecuado proceso de aprendizaje (Durán-Aponte & Pujol, 2012, 2013; Inglés, et al., 2012; Mkumbo & Amani, 2012; Weiner, 2004).

La teoría atributiva de la motivación de Weiner surge al considerar la necesidad de incluir una dimensión cognoscitiva (atribución causal del éxito o fracaso) en la explicación de la motivación de logro, donde las adscripciones causales determinan las reacciones afectivas-cognitivas y por consiguiente la conducta y motivación de logro (Crespo, 1982).

Como se expresa con anterioridad, Weiner (1985) fundamenta que la conducta motivada está en función de dos componentes: las expectativas que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el valor que está asignado a esa meta (grado de afecto positivo o negativo que toda persona anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene previsto). En consecuencia, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso. Estas percepciones son las atribuciones causales (Álvarez, et al., 2015). Por lo tanto, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones (Barca, et al., 2000).

Se comparte la idea de que las atribuciones causales vienen a ser los determinantes primarios de la motivación, la tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos (Barca, et al., 2012; Núñez, 2009; Pereira, 2009; Valle, et al., 2002; Weiner, 1985).

Los primeros postulados de Weiner enmarcan como principales o básicas causas percibidas para el éxito o fracaso la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte (Bueno, 1993).

Otros investigadores como Weiner (1985), Manassero y Vázquez (1995), Barca, et al., (2000), Corral De Zurita (2002, 2003), Barca, et al. (2004), Matalinares, et al., (2010) y Holgado, et al., (2013) hacen referencia también a la capacidad, el esfuerzo, la suerte, la facilidad en los contenidos, además de la ayuda, el profesorado, etc., como factores causales que pueden explicar los resultados académicos.

Tal como el propio Weiner (1985) reconoce, estas no son las únicas causas perceptibles por los sujetos, haciéndose el listado de las mismas prácticamente innumerables.

Es por ello que tras la realización de un análisis de la situación en relación a la gran cantidad de causas existentes se realiza un replanteo de la misma a partir de la elaboración de una taxonomía que permite reducir las múltiples causas singulares a unas pocas propiedades comunes denominadas dimensiones causales, considerándose entonces la existencia de tres de las mismas.

La primera dimensión se refiere al lugar de causalidad (interno-externo). Sitúa las causas dentro de la persona y son percibidas como dependientes de ella (causas internas-intrínsecas, personales como la habilidad-capacidad y el esfuerzo); y por otro lado las causas que se encuentran fuera de la persona o

percibidas como dependientes del contexto o situación (causas externas o extrínsecas, ambientales-contextuales, como la suerte y la dificultad de las tareas). La segunda dimensión es la estabilidad de la causa y está relacionada con la percepción de las causas de la conducta de manera constante-estable (capacidad-habilidad y la dificultad de las tareas) o fluctuante-inestable (el estado de ánimo, el esfuerzo y la suerte). La tercera dimensión Weiner la califica de control, y hace alusión al grado con que las personas perciben que las causas que originan una conducta están o no bajo su control. Las causas como el esfuerzo, la atención, se consideran controlables, sin embargo, la capacidad, suerte y dificultad de las tareas son incontrolables (Barca, et al., 2000; Crespo, 1982; Manassero & Vázquez, 1995).

Esquemáticamente la teoría de Weiner (1985) sobre la atribución causal sostiene que cualquier causa puede caer en algún punto de estas tres dimensiones, dando prioridad a la causalidad percibida sobre la causalidad real. Según el modelo, lo importante no es lo que causó el fracaso de una persona sino lo que esa persona piensa que lo causó.

Según Weiner (1985, 2004) lo que determina la motivación con que un estudiante se enfrenta a las actividades académicas son, entre otros factores, las distintas interpretaciones y valoraciones que éste realiza de sus propios resultados, actuando como mediadores las reacciones cognitivas (expectativas) y las reacciones afectivas.

En esta teoría se trata de explicar cómo puede influir el resultado y la explicación del mismo en la motivación. Como se expone en epígrafes anteriores, en esta explicación, se parte de que el comportamiento de las personas ante un resultado alcanzado tiene dos componentes: en primer lugar, una secuencia motivacional se inicia cuando una persona obtiene un resultado de éxito o fracaso, evaluando la valencia del mismo en positivo o negativo, experimentando como consecuencia sentimientos de felicidad, orgullo, satisfacción o frustración y tristeza, emociones estas independientes de la atribución y dependientes del resultado alcanzada según la consecución o no de sus objetivos o metas. En segundo lugar, se inicia un proceso de búsqueda causal (con mayor probabilidad si el resultado es inesperado, negativo o importante) para determinar o explicar las causas de lo ocurrido que culmina con la atribución del resultado a una causa singular (Manassero & Vázquez, 1995; Rodríguez, 2009; Weiner, 1985, 2004, 2005).

Las consecuencias psicológicas de las atribuciones causales pueden ser entonces a nivel emocional, cognitivo y motivacional (Aguilar & Gámez, 2013; Weiner, 1985, 2004) y se derivan de las características dimensionales particulares relacionadas con las expectativas (cognitivas) y las

emociones específicas dependientes de la atribución, es decir, los sentimientos que se generan luego de realizarse la búsqueda atributiva (afectivas).

El hecho de que el alumno realice uno u otro tipo de atribuciones va a tener efectos importantes tanto en las expectativas de éxito y fracaso futuras como en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Weiner, 1985, 2004).

El lugar de causalidad se relaciona con sentimientos del ego como la autoestima y el orgullo. Se puede cometer en el caso particular, el sesgo de la atribución egoísta donde el éxito se atribuye generalmente a factores internos y el fracaso a externos. De esta dimensión dependen las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso: la atribución del éxito a causas internas produce emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a causas internas produce emociones negativas, por el contrario, si el éxito o el fracaso se atribuyen a causas externas, las emociones sufrirían escasos cambios (Manassero & Vázquez, 1995; Salvador & Mayoral, 2011; Weiner, 1985).

Por otra parte, la estabilidad de la causa influye en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logro futuro. Se desarrollan sentimientos de esperanza-desesperanza, cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables tenderá a generar expectativas de que en el futuro continuará experimentando éxito o fracaso, aunque la adscripción a factores estables produce grandes variaciones en las expectativas futuras (un incremento después de un éxito, una disminución después de un fracaso). Sin embargo, si las causas se consideran inestables, tanto en caso de éxito como de fracaso, el sujeto albergará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro, ya que podría darse tanto éxito como fracaso, sucediendo lo contrario que con las atribuciones a causas estables precisamente por su variabilidad (se mantienen las expectativas después de un éxito o fracaso) (Aguilar & Gámez, 2013; Bueno, 1993; Manassero & Vázquez, 1995).

Por último, la Controlabilidad de la causa genera emociones de relación social, dirigidas hacia sí mismo como la culpabilidad y la vergüenza, o hacia los demás particularmente, la compasión y la ira. La atribución del éxito y el fracaso a causas controlables por el sujeto produce altos grados de motivación y persistencia, lo cual que contribuye a incrementar el rendimiento, no ocurriendo así en el caso de adscribir los resultados a factores incontrolables (Manassero & Vázquez, 1995; Salvador & Mayoral, 2011; Weiner, 1985).

Haciendo un análisis más específico de las consecuencias, se pudo constatar que, a nivel cognitivo, las adscripciones causales influyen sobre las expectativas y metas de los estudiantes: una explicación del éxito interna y estable (como la capacidad) mantiene la expectativa de éxito en el

futuro; en cambio, la atribución de los logros a factores externos e inestables (como la suerte) suele llevar asociada una rebaja en las expectativas (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003). Como consecuencias emocionales, Weiner (2005) diferencia entre emociones dirigidas al propio sujeto y las dirigidas a otros. Entre las que experimenta el alumno, destacan: el orgullo por el éxito debido al esfuerzo o a la capacidad; ante el fracaso, la vergüenza e indefensión cuando lo cree debido a su baja capacidad, y la culpabilidad cuando lo explica por su insuficiente esfuerzo. Los que acompañan al alumno (compañeros, profesores y padres) experimentan emociones distintas dependiendo de la de cuál ha sido su atribución de los resultados: ante el éxito de un alumno, su compañero o su profesor pueden sentir orgullo (si lo explican por la capacidad) o admiración (si creen que se debe al esfuerzo); en cambio, ante el fracaso del estudiante, sentirán compasión (si les parece poco competente) o enfado e ira (si consideran que no se ha esforzado lo suficiente). Asimismo, las atribuciones realizadas por los estudiantes pueden tener consecuencias conductuales (Weiner, 2005): los que explican sus dificultades por factores externos y no controlables (como el profesor) piden menos ayuda, aunque la necesiten, siempre que pueden evitan realizar esa tarea, se esfuerzan poco en su ejecución y persisten en ella el menor tiempo posible.

De lo abordado hasta el momento se desprende que las características de la atribución causal y las consecuencias psicológicas experimentadas (expectativas y emociones) influyen en el estado motivacional de la persona, y por tanto en la conducta futura de logro, convirtiéndose las causas antecedentes desencadenantes de las emociones en una vía indirecta de predicción de esta conducta futura (Weiner, 1985, 2005).

Se coincide con los postulados de Barca et al. (2005), en los que se puntualiza que los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas, estables e incontrolables como la capacidad, debido a las propias consecuencias psicológicas experimentadas según estas dimensiones. Los estudiantes se encuentran entonces en un estado de apatía, de no saber qué hacer, de indefensión. Resaltan, que sería preferible atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal, como por ejemplo la suerte o la dificultad de las tareas, aunque enfatizan en que lo más adecuado sería pensar que los problemas son solucionables, entrenables, sujetos a cambios, transitorios y modificables.

Las investigaciones de Durán-Aponte y Durán-García (2013), Durán-Aponte y Elvira-Valdés (2015), Durán-Aponte y Pujol (2012, 2013), entre otras, pusieron de relieve la existencia de ciertos patrones o estilos predominantes en las causas a las cuales los estudiantes atribuían su rendimiento.

Para estos autores, lo más importante no es que en un determinado momento se realice una atribución a una causa (exámenes, suerte, capacidad, entre otras), pues eso generalmente sucede como mecanismo para explicar un resultado, sino que en dichas atribuciones exista una tendencia generalizada por ciertas causas, indistintamente de la asignatura o el resultado obtenido, lo que se conoce como patrón atribucional. Para identificar los patrones atribucionales, es necesario reunir el conjunto de atribuciones que generalmente realiza un individuo. Dweck (1986) sugería la existencia de unos estilos atribucionales de tipo adaptativo y desadaptativo en relación con el rendimiento académico; igualmente Chapman (1988) al referirse a estos elementos ratifica que los estudiantes podrán inclinarse hacia patrones adaptativos o de dominio y patrones desadaptativos o de indefensión, también llamados patrón de desamparo aprendido.

Los alumnos con un estilo adaptativo persiguen metas de aprendizaje, o sea, buscan el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos, perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje y estudio (Barca, Porto, Vicente, Brenlla & Morán, 2008). Este tipo de estudiantes atribuyen sus éxitos a causas internas como la capacidad, el esfuerzo, y los fracasos a causas internas y controlables como la falta de esfuerzo, que resulta positiva pues puede ser capaz de modificar, movilizar su comportamiento, en función de lograr el éxito con un mayor esfuerzo, permitiendo altos grados de motivación y persistencia y contribuyendo a incrementar el rendimiento (Manassero & Vázquez, 1995; Miñano & Castejón, 2011; Suárez & Suárez, 2004).

Aquellos otros alumnos que presentan un estilo motivacional y atribucional desadaptativo se caracterizan por atribuir los éxitos a factores externos e incontrolables, como la suerte, la facilidad de las tareas y la ayuda de los demás, mientras que los fracasos a factores internos como la capacidad e incontrolables como las injusticias cuando son evaluados por los profesores, causas que no podrían ser modificadas de manera inmediata o interna, por lo tanto no habría esfuerzo para un mejor rendimiento, dudan de las propias capacidades para mejorar en el rendimiento, pues consideran inútiles los esfuerzos, debido a la ausencia de controlabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Miñano & Castejón, 2011; Suárez & Suárez, 2004). Estos alumnos están orientados hacia metas de resultado o rendimiento; en este caso, lo que pretenden es obtener un buen rendimiento centrándose en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje (Barca, et al., 2008; Miras, 2001).

En resumen, se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que

disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. En todo caso, como afirma Weiner, para mejorar la motivación de logro de los alumnos, y por tanto el proceso de aprendizaje, es importante que aquellos sepan atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto es una causa interna, inestable y controlable por parte del sujeto (Barca, et al., 2004; Fernández, et al., 2015).

Es por todo lo antes expresado, que urge la necesidad de contar con instrumentos psicológicos válidos y fiables para el estudio de los procesos motivacionales en el contexto educativo.

1.3 La Escala CEAP48: un instrumento para la evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales en el contexto escolar

Una evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales en el contexto escolar de manera integrada se realiza a través de la Escala CEAP48: Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales, la cual surgió con el objetivo de establecer un instrumento psicológico de medida adecuado para la evaluación del proceso motivacional de aprendizaje y de sus más directas dimensiones: las atribuciones causales y las metas (Barca, et al., 2005).

Para el logro de la versión actual de la Escala CEAP48 se realizaron diferentes modificaciones, tanto en el número de ítems como en la redacción de los mismos. Para ello se tuvieron en cuenta investigaciones previas realizadas por los autores de esta Escala y sus colaboradores: Alfonso Barca lozano, Ana Porto Riobo, Rosa Santorum Paz y Eduardo Barca Enríquez, en el año 2006, en trabajos de los propios autores de esta Escala CEAP48 y publicados en los años 1994, 1996, 1997, 1999, 2000, 2002, 2004, 2005, 2008, 2011 y 2013 (citado en Barca-Lozano, et al., 2014).

Los ítems fueron divididos en dos subescalas independientes de modo que, por una parte, en la primera de ella denominada SEMAP: Subescala de Motivación Académica, compuesta por 24 ítems, se reflejan las principales tendencias motivacionales que tiene el alumnado, tanto de enseñanza secundaria y bachillerato, como de la universidad, es decir, se agrupan aquellos ítems referidos a los tres tipos de motivación clásicos: la motivación profunda-intrínseca, la motivación de rendimiento o de logro y la motivación superficial o de evitación del fracaso. Los 24 ítems restantes se agruparon en una segunda subescala denominada SEAT: Subescala de Metas y Estilos Atribucionales, las cuales tienen que ver, por una parte, con las posibles metas académicas que el alumnado pretende lograr, (de rendimiento o de aprendizaje) y, por otra, con las posibles o distintas causas o atribuciones a las que el alumnado

atribuye sus éxitos y fracasos académicos (capacidad, esfuerzo, tarea-asignatura, profesorado y/o suerte-azar) (Barca, et al., 2005).

El resultado final fue un cuestionario de 48 ítems con dos Subescalas, denominado Escala CEAP48: Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales.

Durante la confección de la escala también se realizaron estudios piloto con estudiantes universitarios que colaboraron como interjueces a través de los cuales se establecieron controles y contrabalanceos, tanto en la propia redacción de los ítems como en la obtención de los primeros datos de análisis de ítems, de fiabilidad y validez de constructo de las dos subescalas que integran la Escala CEAP48. Posteriormente, se hicieron nuevos contrabalanceos y contrastes con muestras piloto en contextos educativos y culturales diversos (alumnos de enseñanza secundaria y universitaria de República Dominicana y Brasil), llegando a la versión actual de la Escala de Motivación académica y Estilos Atribucionales (Escala CEAP48) (Barca, et al., 2005).

Dentro de los principales aportes de la escala se encuentra la evaluación de los procesos motivacionales del aprendizaje, por una parte, y de sus más directas dimensiones, las atribuciones causales y las metas en estudiantes de secundaria básica y universidad, y con ello poder derivar implicaciones educativas y académicas de cara a la mejora, calidad y optimización del proceso de aprendizaje (Barca-Lozano, et al., 2005). De igual modo, la escala CEAP48 permite una evaluación y un seguimiento del proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, sus percepciones e interpretaciones del proceso del forman cual parte como protagonistas esenciales.

Parecen ser tres los factores que explican la motivación de aprendizaje y cinco podrían ser los factores que explican los estilos atribucionales ligados a las metas académicas que desarrollan los estudiantes en sus procesos de estudio y aprendizaje de acuerdo con los análisis realizados y a partir de los datos obtenidos en diferentes investigaciones en la que la confiabilidad y validez de constructo del test han sido adecuadas (ver Anexo 1). Para la primera subescala (SEMAP-01) se obtuvieron las dimensiones referidas a la motivación profunda-intrínseca, a la motivación de rendimiento o de logro y a la motivación superficial o de evitación del fracaso. Para la segunda subescala (SEAT-01) las dimensiones se orientaron a la evaluación de Atribuciones causales al Rendimiento y Esfuerzo-Capacidad (MrdAEAC); al estilo atribucional de Rendimiento al Aprendizaje y Esfuerzo (MapAE), al Profesorado y Facilidad de Materias (PROF-FM), al estilo atribucional a la Suerte (AS) y al Esfuerzo y Facilidad de Materias (AEFM) (Barca, et al., 2005; Barca-Lozano, et al., 2005).

En el caso de la subescala SEAT-01, estos resultados han sido obtenidos utilizando la escala Likert 7, pues como orientación general en la utilización de la Escala CEAP48 se recomienda desde el manual de dicho instrumento (Barca-Lozano, et al., 2014) el uso de la escala-cuestionario tipo Likert-5 para un análisis más global de estos procesos motivacionales, cuyas dimensiones son tres y se orientan a considerar las atribuciones tanto externas (ATEX), como internas (ATIN) o de rendimiento (ATRE), como es el caso de la presente investigación (ver capítulo II tabla 5).

La escala CEAP48 es un instrumento que se encuentra en constante revisión y actualización (Barca-Lozano, et al., 2014) y se ha utilizado en diferentes investigaciones (Barca, et al., 2005; Barca-Lozano, et al., 2005; Barca, Mascarenhas, Castro & Porto, 2009; Beltrán & Mayorga, 2018; Camacho & Ceballos, 2018; Castilleja, 2015; Fernández, et al., 2010; Mejía & Mañaccasa, 2017; Moreno, et al., 2017) y en distintos contextos culturalmente diferenciados como es el caso de países como España, Chile, México, Brasil, República Dominicana y otros países de habla hispana. Cuba es otro de los países en los que se está utilizando la escala de evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales (CEAP48), como es el caso de la investigación actual, de allí la importancia de su validación y adaptación para garantizar su adecuada utilización, así como la solidez y confiabilidad de sus resultados.

1.4 Validación de instrumentos psicológicos: Directrices para su adaptación

En los últimos años la adaptación de los test se ha incrementado en todos los ámbitos evaluativos. La permanencia en entornos cada vez más multiculturales en el que los test se utilizan como apoyo en la toma de decisiones ha traído como consecuencia la imperiosa necesidad de su adaptación teniendo como base una exhaustiva metodología, que garantice procedimientos confiables y precisos para una adecuada utilización de los mismos.

Los test psicológicos como instrumentos de medición, ocupan un lugar privilegiado, por su amplia utilización en los diferentes ámbitos de la Psicología. Su uso cada vez mayor en diferentes contextos, y el carácter científico creciente de las investigaciones, refuerza la necesidad de garantizar la adecuada preparación psicométrica de estos, sin obviar las también tradicionales objeciones epistemológicas, teóricas y metodológicas a la utilización de este tipo de prueba en el diagnóstico psicológico (Fernández-Castillo, Nieves & Grau, 2013).

La Comisión Internacional de Tests (ITC) es la encargada de orientar una serie de directrices para la adaptación de los mismos, con el objetivo de que el producto final del proceso de adaptación

consiga con respecto a la prueba original el máximo nivel de equivalencia lingüística, cultural, conceptual y métrica posible, y para ello son concebidas como un patrón que guía a los investigadores y profesionales en las pautas a seguir (Muñiz, et al., 2013).

A continuación, se muestra un resumen de las principales directrices concebidas por la ITC (Muñiz, et al., 2013):

Las directrices previas están encaminadas a la obtención de los permisos pertinentes de quien ostente los derechos de propiedad intelectual del test. Es necesario también evaluar la relevancia del constructo o constructos medidos por el test en las poblaciones de interés y la influencia de cualquier diferencia cultural o lingüística en las poblaciones de interés que sea relevante para el test a adaptar.

Para las directrices de desarrollo, debe asegurarse mediante la selección de expertos cualificados que el proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas, psicológicas y culturales entre las poblaciones de interés. Es importante además la realización de estudios piloto sobre el test adaptado, y efectuar análisis de ítems y estudios de fiabilidad y validación que sirvan de base para llevar a cabo las revisiones necesarias y adoptar decisiones sobre la validez del test adaptado.

En el caso de las directrices de confirmación, supone la posibilidad de definir las características de la muestra como pertinentes para el uso del test, y seleccionar un tamaño de muestra suficiente que sea adecuado para las exigencias de los análisis empíricos. Incluye también recoger información y evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la versión adaptada del test en las poblaciones implicadas.

Las directrices de aplicación, advierten sobre la necesidad de preparar los materiales y las instrucciones para la aplicación de modo que minimicen cualquier diferencia cultural y lingüística que pueda ser debida a los procedimientos de aplicación y a los formatos de respuesta, y que puedan afectar a la validez de las inferencias derivadas de las puntuaciones. Incluye especificar las condiciones de aplicación del test que deben seguirse en todas las poblaciones a las que va dirigido.

Las directrices sobre puntuación e interpretación, ofrecen una alerta sobre los riesgos derivados de la comparación directa de puntuaciones obtenidas en contextos culturalmente diferentes.

Directrices sobre la documentación: Es importante desde dicha directriz ofrecer documentación técnica que recoja cualquier cambio en el test adaptado, incluyendo la información y las evidencias sobre la equivalencia entre las versiones adaptadas. Incluye además la documentación a los usuarios con el fin de garantizar un uso correcto del test adaptado en la población a la que va dirigido.

Desde estas consideraciones, resultan medulares los conceptos de fiabilidad y validez en la adaptación de los test psicológicos, pues toda medición o instrumento de recolección de datos debe cumplir con esos criterios.

La comprobación empírica de las garantías psicométricas que los test manifiestan como instrumento de medición, se apoyan básicamente en la comprobación práctica del contenido auténtico que se evalúa (validez) y en la precisión (confiabilidad). Estas propiedades psicométricas de los test constituyen prácticamente las bondades que mayor respaldo científico aportan a las mediciones que se realizan desde la Psicología. (Fernández-Castillo, et al., 2013).

Asimismo, la fiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. Constituye además el grado de estabilidad, precisión y consistencia de las mediciones realizadas con un test psicológico, cuando no existen razones teóricas ni empíricas para suponer que la variable medida haya sido modificada diferencialmente para los sujetos. (Abad, Garrido, Olea & Ponsoda, 2006; Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Prieto & Delgado, 2010).

Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría de éstos pueden oscilar entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Cuanto más se acerque el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la medición y mientras más se acerque a (1), más estable o consistente o fiable será el instrumento de medición.

Uno de los métodos bastante extendido para estimar la confiabilidad en las investigaciones psicológicas son las medidas de consistencia interna, particularmente el Alfa de Cronbach. El método de cálculo requiere una sola administración del instrumento de medición. Su ventaja reside en que simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente. La pregunta a la cual responde este coeficiente sería la siguiente: ¿Las respuestas a los ítems del instrumento son coherentes? Respecto a la interpretación de los coeficientes se considera de manera más o menos general, que si se obtiene 0.25 en la correlación o coeficiente, esto indica baja confiabilidad; si el resultado es 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio, si supera el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada, para tomar muy en cuenta (Hernández, et al., 2014).

Por otro lado, la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, la cuestión de qué es lo que auténticamente está

evaluando dicho test, se refiere al proceso de validación. Este es un proceso continuo, que incluye procedimientos diferentes, para comprobar si el cuestionario mide realmente lo que dice medir (Fernández-Ballesteros, 2004; Hernández, et al., 2014; Prieto & Delgado, 2010).

Prieto y Delgado (2010) argumentan que la validación es un proceso dinámico y abierto, de acumulación de pruebas para apoyar la interpretación y el uso de las puntuaciones, pues el objeto de la validación no es el test, sino la interpretación de sus puntuaciones en relación con un objetivo o uso concreto. El proceso de validación se concibe como un argumento que parte de una definición explícita de las interpretaciones que se proponen, de su fundamentación teórica, de las predicciones derivadas y de los datos que justificarían científicamente su pertinencia.

Al considerar la validez como proceso continuo, se debe tener en cuenta los diferentes tipos, estrategias o evidencias que la conforman, registrados en la literatura: (Fernández-Ballesteros, 2004; Hernández, et al., 2014) la validez relacionada con el contenido, la validez relacionada con el criterio y la validez relacionada con el constructo.

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida. Un instrumento de medición requiere tener representados prácticamente a todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir. El dominio de contenido de una variable normalmente está definido o establecido por la literatura (teoría y estudios antecedentes). La pregunta que se responde con la validez de contenido es: ¿el instrumento mide adecuadamente las principales dimensiones de la variable en cuestión?, entonces la evidencia sobre la validez del contenido se obtiene mediante las opiniones de expertos y al asegurarse que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de dimensiones de la(s) variable(s) de interés (Hernández, et al., 2014). Asociada a la validez de contenido es la validez de expertos o face validity, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”.

La validez de constructo ha sido una de las más estudiadas y utilizadas y es probablemente la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere a qué tan exitosamente un instrumento explica el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés. De este modo, el proceso de validación de un constructo está vinculado con la teoría, es decir, cuanto más elaborada y comprobada se encuentre la teoría que apoya la hipótesis, la validación del constructo arrojará mayor luz sobre la validez general de un instrumento de medición, existirá mayor confianza en la validez de

constructo de una medición cuando sus resultados se correlacionan significativamente con un mayor número de mediciones de variables que, en teoría y de acuerdo con estudios antecedentes, están relacionadas (Hernández, et al., 2014).

Al considerar la importancia que atañe la validez de constructo Messick (1989) expone que constituye la principal de los tipos de validez, pues la concebía como concepto integrador de las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes.

La evidencia de la validez de constructo se obtiene mediante el análisis de factores, que según las concepciones de Matsunaga (2010) constituye una herramienta de diagnóstico para evaluar si los datos obtenidos están en concordancia con la teoría o patrón esperado, y así determinar si las medidas aplicadas miden lo que se pretendía medir.

Se coincide con De la Fuente (2011) al definir el análisis de factores como una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos, en la cual su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

Las preocupaciones por garantizar validez de los instrumentos de evaluación, están presentes en cualquier área de la Psicología, e incluso en trabajos multidisciplinarios, que incluyen otras ciencias más allá de las sociales. Tales procedimientos contenidos en el proceso de validación de instrumentos, resultan primordiales para consolidar los resultados científicos alcanzados en cualquier área de la Psicología, particularmente la concerniente a las variables del aprendizaje. Son precisamente estos elementos los que orientan el trabajo para validar la Escala CEAP48: un instrumento para la evaluación de la motivación académica y las atribuciones causales, siendo imprescindible la integración teórica-metodológica en la consecución de estos objetivos.

Capítulo II: Concepción Metodológica

Los fundamentos teóricos expuestos en el capítulo anterior, conllevan a que en este se declare un paradigma de investigación cuantitativo, de corte transversal o transaccional. En él se describe el tipo de estudio, la muestra, se operacionalizan las variables, se explicitan los métodos y técnicas empleadas, así como los procedimientos utilizados en el proceso investigativo. Además, se asumen las directrices especificadas por la Comisión Internacional de Test (ITC) para la Adaptación de los test, (Muñiz, et al., 2013), las cuales definen la investigación, en tanto se realiza la validación de la escala CEAP48.

2.1 Descripción de la Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se establece como paradigma de investigación el cuantitativo, el cual responde a un proceso secuencial, deductivo, probatorio, que analiza la realidad objetiva. Se concibe la medición del fenómeno que se estudia y la utilización de la estadística. Este enfoque permite la generalización de resultados, el control sobre los fenómenos, la precisión, réplica y predicción de los mismos (Hernández, et al., 2014).

2.2 Alcance o tipo de investigación

Se realizó un estudio instrumental, dentro de los cuales se encuentran todos los trabajos encaminados al desarrollo de pruebas, incluyendo tanto el diseño y adaptación, como el estudio de sus propiedades psicométricas (Montero & León, 2007).

Se utilizaron además estudios de corte descriptivo-correlacional, donde se especifican cómo se comportan los indicadores o dimensiones factoriales de la motivación académica y las atribuciones causales en la muestra de estudiantes universitarios. Se relacionan dichas variables en el contexto investigado.

2.3 Diseño de Investigación

El tipo de diseño utilizado fue el no experimental, de corte transaccional o transversal que incluyen los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables, en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos, además de la recopilación de los datos en un único momento (Hernández, et al., 2014).

2.4 Etapas de la investigación

Teniendo en cuenta los propósitos de la investigación y para su adecuada organización se determinó su estructuración en cuatro etapas:

- Etapa I: Análisis preliminar de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales:

En esta etapa se tuvieron en cuenta los elementos contenidos en las directrices previas y de desarrollo para la adaptación de los test, orientadas por la Comisión Internacional de Tests (ITC) (Muñiz, et al., 2013). La primera de ellas referidas al marco legal del instrumento con las autorizaciones concernientes por el autor para la utilización de la escala y la segunda de las directrices vinculada a los procedimientos para el análisis lingüístico y cultural del material verbal del instrumento, mediante un proceso de aproximación a la validez de expertos (juicio o criterio de especialistas) y un estudio piloto con una muestra de estudiantes universitarios. En esta primera etapa se recogieron las principales dificultades en relación a la comprensión del instrumento y las primeras medidas de confiabilidad del test. Se tienen en cuenta las denominadas directrices de documentación y aplicación del instrumento adaptado.

- Etapa II: Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Esta etapa se orientó hacia las directrices de confirmación, en la cual se procedió al análisis de las propiedades psicométricas de la escala de motivación académica y estilos atribucionales, compuestas por dos subescalas (cuestionarios) que se describirán más adelante. Para ello se analizaron otros criterios de validez: como la validez de constructo, que se considera esencial en estos estudios. Este tipo de evidencia de validez se realizó a partir de un análisis Factorial de Componentes Categóricos (CATPCA) técnica exploratoria de reducción de las dimensiones, que permitió determinar la estructura y dimensiones de análisis de dicho instrumento en cada una de las subescalas que lo conforman (Navarro, Casas & González, 2010). También se determinó la consistencia interna de ambas subescalas en general y sus dimensiones a partir del Alfa de Cronbach (Hernández, et al., 2014).

- Etapa III: Descripción de los tipos de motivación académica y atribuciones causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

Luego de demostrada la validez del instrumento, en esta etapa se refieren los principales estilos de motivación académica y estilos atribucionales asociados a metas que predominaron en la muestra de

alumnos investigada. Se tienen en cuenta las directrices de puntuación y de interpretación del instrumento para la población estudiada.

- Etapa IV: Establecimiento de relaciones entre la motivación académica y las atribuciones causales y de estos con otras variables, en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

En esta etapa se procedió a establecer las relaciones entre la motivación académica y las atribuciones causales en la población objeto de estudio, así como la relación de las mismas con otras variables de interés como el sexo y el año académico.

En función de estas consideraciones se asumieron las siguientes hipótesis estadísticas:

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de la motivación académica y las variables sexo y año académico

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de la motivación académica y las variables sexo y año académico

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de las atribuciones causales y las variables sexo y año académico

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de las atribuciones causales y las variables sexo y año académico

H₁: Las dimensiones de la motivación académica se relacionan significativamente con las dimensiones de las atribuciones causales

H₀: Las dimensiones de la motivación académica no se relacionan significativamente con las dimensiones de las atribuciones causales

A partir de estas etapas se realiza el análisis de los resultados de la investigación en el capítulo III del presente informe.

2.5 Descripción de la población y muestra

La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba, en el curso comprendido entre septiembre de 2017 hasta noviembre de 2018. En este momento la población de estudiantes estaba conformada por 3873 estudiantes de 1^{ro} a 5^{to} año, los cuales están distribuidos en 3 sedes universitarias, 10 facultades y un total de 45 carreras. A partir de los objetivos, etapas de la investigación y los datos de la población se seleccionan las diferentes muestras para el estudio, donde los criterios que se asumen serán explicados a continuación:

Muestra para el criterio de especialistas:

La selección de la muestra de la investigación se realizó atendiendo a las diferentes etapas donde en correspondencia con las directrices de la ITC, se planificó el pilotaje de la escala con arreglo al siguiente esquema:

En relación a las Directrices Previas, vinculadas al marco legal de este tipo de estudios, se obtuvo la autorización del principal autor de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48 por sus siglas) el DrC. Alfonso Barca Lozano, de la Universidad de La Coruña (ver Anexo 2). El material original (ver Anexo 3) está editado en español por lo que no se requirió de su traducción, pero sí se hizo necesario realizar los procedimientos para el análisis lingüístico y cultural del material verbal de la prueba.

Para ello y tomando en consideración las directrices de desarrollo en la adaptación de los test, como primera fase se realizó un proceso de aproximación a la validez de expertos o *face validity* (juicio o criterio de especialistas), la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Aspecto que se encuentra vinculado a la validez de contenido (Hernández, et al. 2014).

Las “voces calificadas”, denominados en el caso específico, especialistas, contribuyeron además a una corrección lingüística y adecuación práctica-cultural a partir de las características del contexto y la etapa del desarrollo por la que transitan los estudiantes objeto de estudio.

En correspondencia con los elementos anteriormente planteados, los especialistas que participaron en la adaptación del instrumento, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Poseer conocimiento sobre el objeto de estudio (motivación académica y Atribuciones Causales).
- Poseer conocimientos sobre la adaptación de instrumentos.

La muestra para la adaptación de la escala CEAP48 quedó conformada por un total de 13 especialistas, con título académico de Psicología. Existe un predominio de profesores con categoría docente entre Auxiliar y Titular, y de Grado académico entre Máster y Doctor. La distribución más detallada de los datos generales se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Datos generales de la muestra de especialistas para la adaptación la escala CEAP48

Grado Académico	Años de Experiencia (AE)		Categoría Docente				Total	
			Instructor	Asistente	Auxiliar	Titular		Consultante
Licenciado	AE	1-10 años	1				1	
	Total		1				1	
Máster	AE	1-10 años		1	0		1	
		11-20 años		0	5		5	
	Total		1	5		6		
Doctor	AE	21-30 años				4	0	4
		más de 30 años				0	2	2
	Total				4	2	6	
Total	AE	1-10 años	1	1	0	0	0	2
		11-20 años	0	0	5	0	0	5
		21-30 años	0	0	0	4	0	4
		más de 30 años	0	0	0	0	2	2
	Total		1	1	5	4	2	13

Fuente: SPSS, versión 23.0.

Se realizó un procedimiento interactivo de depuración, con las consecuentes correcciones, considerando los factores lingüísticos y culturales durante la adaptación de instrumento, quedando la versión que se utilizó para la prueba piloto (ver Anexo 4).

Muestra de estudiantes para el pilotaje de la escala

Se realiza una prueba piloto con 60 estudiantes universitarios, cuyas características en cuanto a su distribución por sexo, año académico y facultad se muestran en la tabla 2.

El pilotaje debe realizarse con una pequeña muestra de la población diana, inferior a la definitiva, con características sociodemográficas y académicas similares al universo para probar la pertinencia y eficacia del mismo (incluyendo instrucciones), así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados. A partir de esta prueba se calculan los primeros índices de confiabilidad del instrumento. Es recomendable la participación de 30 a 60 sujetos, cuando la muestra final sea de 200 o 300 sujetos o más (Hernández, et al., 2014). Considerando que la muestra definitiva de la investigación para la validación de la escala será de 416 estudiantes (se detallarán más adelante los procedimientos de selección de esta muestra) y que se tuvo en cuenta en su conformación la representación de las facultades de cada una de las sedes que componen la universidad integrada (características sociodemográficas y académicas similares al universo), la elección de los alumnos para el proceso de pilotaje es aceptada y válida.

Tabla 2: Distribución de la muestra de alumnos para pilotaje de la escala por sexo, año académico y facultad.

Sexo		Año académico				Total	Facultad				
		1	2	3	4		Ciencias Sociales	Ciencias Pedagógicas	Electromecánica	Cultura Física	Ciencias Agropecuaria
Masculino		15	4	7	2	28	4	1	9	6	8
	Femenino	6	9	9	8	32	16	9	1	4	2
Total		21	13	16	10	60	20	10	10	10	10

Fuente: SPSS, versión 23.0.

La muestra de alumnos para el pilotaje es probabilística y cumple las siguientes características:

- Ser estudiante de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- No ser alumnos seleccionados para participar en la etapa de validación de la escala.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntad de participar en el proceso investigativo.

A continuación, se describen los procedimientos realizados en la conformación de la muestra de estudiantes para la validación de la escala, como parte de las etapas II, III, IV.

Muestra de estudiantes para la validación de la escala

Criterios de inclusión en la selección de la muestra:

- Ser estudiante de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- Expresar mediante el consentimiento informado la voluntad de participar en el proceso investigativo.

Criterios de exclusión en la selección de la muestra:

- Pertenecer a los estudiantes seleccionados para la prueba piloto.
- Estudiantes de otras universidades y/o niveles de enseñanza.
- Estudiantes que no deseen participar en la investigación

Para el cálculo de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, siguiendo las consideraciones de Hernández, et al., (2014).

Como primer paso, para la determinación del tamaño general de la muestra se utilizó el programa Stats, en el que se trabajó con un error estándar de 5 % y un nivel de confianza de 95%, programa que se sustenta en la fórmula matemática:

$$n = \frac{n'}{1 + \frac{n'}{N}}$$

El cálculo arrojó que el tamaño de la muestra fuera de 364 estudiantes aproximadamente, considerando una población de 3813 alumnos, al no incluir los 60 seleccionados para el proceso de pilotaje. La determinación del tamaño de los estratos se realizó a partir del siguiente procedimiento:

$$nH = NH \cdot fH$$

Los resultados se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 3: Distribución de estudiantes por facultades para validación de la escala

Facultad (Carrera)	Población por facultad	Tamaño del estrato	Muestra real de estudiantes utilizados	%
Ciencias Sociales	263	24	36	8,7
Ciencias Pedagógicas	169	16	26	6,3
Electromecánica	486	45	58	13,9
Ciencias Aplicadas	513	47	50	12
Lengua y Comunicación	339	31	31	7,5
Informática y Ciencias Exactas	330	30	30	7,2
Cultura Física	252	23	31	7,5
Ciencias Económicas	619	56	63	15,1
Construcciones	489	45	50	12
Ciencias Agropecuaria	353	32	41	9,9
Total de estudiantes	3813	349	416	100,0

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 3 la cantidad de estudiantes muestreados por facultades sobrepasa en su mayoría a los valores mínimos establecidos en el tamaño muestral del estrato, quedando conformada la muestra final para la validación por 416 estudiantes universitarios

La caracterización de la muestra se realizó de acuerdo al sexo y el año académico. A continuación, se describen dichas variables en la muestra estudiada.

En la tabla 4 se observa la distribución de las variables sexo y año académico en la muestra de estudiantes investigados. La muestra quedó conformada por un 49,7% del sexo masculino, mientras que el femenino quedó representado por un 50,2% del total; elementos estos que garantizan la homogeneidad de la variable para posteriores análisis. De acuerdo al año académico, la mayor cantidad de sujetos pertenecen a los tres primeros años, para un total de 324, que representan un 77,9% del total

de estudiantes, mientras que el 4^{to} y 5^{to} año están representados por 92 estudiantes, un 22,1% del total de alumnos investigados.

Tabla 4: Distribución de las variables sexo y año académico en la muestra de estudiantes investigados

		Año académico					Total
		1 ^{ro}	2 ^{do}	3 ^{ro}	4 ^{to}	5 ^{to}	
Sexo	Masculino	66	56	47	21	17	207
	Femenino	65	43	47	44	10	209
Total		131	99	94	65	27	416

Fuente: SPSS, versión 23.0.

2.6 Descripción de las técnicas utilizadas

1. Encuesta dirigida al juicio de especialistas (ver Anexo 4)

La encuesta dirigida a los especialistas empelada en la etapa I de la investigación, proporcionó la evaluación del instrumento a utilizar como parte del proceso de validación al cual se somete (validez de contenido y elementos lingüísticos-culturales). Sobre la base de sus resultados se realizaron las pertinentes modificaciones al instrumento.

2. Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48) (ver Anexo 5)

La Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), constituye un instrumento de evaluación psicológica, construido por el Licenciado y Doctor en Ciencias Psicológicas Alfonso Barca Lozano y colaboradores tales como Ana Porto Rioboo, Rosa Santorum Paz, Juan Carlos Brenlla, Humberto Morán Fraga y Eduardo Barca Enríquez, investigadores todos de la Universidad de La Coruña, España (Barca, et al., 2005).

El instrumento se encuentra compuesto por dos subescalas, que evalúan por una parte las principales tendencias motivacionales de los estudiantes, en el momento de realizar las actividades de aprendizaje y por otra, las principales atribuciones que realizan de sus éxitos y fracasos académicos.

A la primera de ellas se le denominó Subescala SEMAP: Subescala de Motivación Académica, ya que se agrupan aquellos ítems referidos a los tres tipos de motivación clásicos; es decir, sus 24 ítems hacen referencia a la motivación profunda, intrínseca (MP), la motivación superficial, de evitación del fracaso (MS) y la motivación de rendimiento, de logro (MR). Los 24 ítems restantes se agruparon en una segunda subescala: la Subescala SEAT: Subescala de metas y Estilos Atribucionales, cuyos ítems evalúan las posibles metas académicas de rendimiento o de aprendizaje, asociadas a distintas causas a

las que se atribuyen sus éxitos y fracasos académicos (capacidad, esfuerzo, tarea-asignatura, profesorado y/o suerte) y proporciona información relativa a las Atribuciones causales externas (ATEX), internas (ATIN) o de rendimiento (ATRE) (ver tabla 5).

Ambas Subescalas son cuestionarios de auto-informe que se cumplimentan en una escala tipo Likert (1-5), donde 1 es totalmente en desacuerdo (TD), 2 en desacuerdo (D), 3 entre desacuerdo y acuerdo (EDA), 4 de acuerdo (A) y 5 totalmente de acuerdo (TA). En total, la escala consta de 48 ítems, 24 ítems de la Subescala SEMAP y 24 ítems que corresponden a la Subescala SEAT.

El formato en que se aplica la escala para la presente investigación es en soporte de papel. El escenario de aplicación fue el aula, en el horario docente de los estudiantes, y la duración se extendió entre los 30 y 35 minutos como promedio, siempre con el margen de tiempo necesario que permitiera contestar de la forma más objetiva posible.

La aplicación se realiza de forma colectiva, ofreciendo en un primer momento información oral a los encuestados sobre la base de directrices generales a seguir en el momento de la administración de estos dos instrumentos: la finalidad de la aplicación, las instrucciones del instrumento para su cumplimentación, los datos generales previos requeridos, el manejo del instrumento para brindar las respuestas, haciendo énfasis en el significado de las siglas para dar respuestas a las preguntas contenidas en la escala y la insistencia a los alumnos en la importancia de su cumplimentación lo más objetiva y sincera posible, asegurándoles la confidencialidad de sus respuestas e información obtenida.

2.7 Definición y operacionalización de las variables

Tabla 5: Definición y Operacionalización de las variables

Variables a evaluar	Dimensiones	Instrumentos de medición	Ítems
Motivación académica: Proceso complejo y multicomponencial que designa a la motivación en el contexto educativo (Navea & Suárez, 2015). Se concibe como un sistema de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993). En ella se relacionan los	Motivación profunda: La motivación es intrínseca pues se centra en el propio interés por los contenidos y otros temas relacionados. Existe una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de determinado argumento.	SEMAP: Subescala de motivación académica.	1-3-4-6-7-9-10-13-16-18-19-21.

elementos de carácter contextual (profesores, iguales, institución educativa, familiares) y personal (autoconcepto, atribuciones causales de éxito y fracaso escolar, actitudes, intereses, expectativas y tipo de metas) dentro del contexto educativo (Barca-Lozano, et al., 2005; Barca, et al., 2012; González, et al., 1996).

Atribuciones Causales:

En el contexto educativo constituyen explicaciones, interpretaciones y causas a la que los estudiantes atribuyen sus resultados de éxito o fracaso ante su proceso de aprendizaje y rendimiento académico; son reconocidas como determinantes primarios de la motivación y por tanto inciden en la regulación del comportamiento (Barca, et al., 2012; González & Valle, 1998; Weiner, 1985).

Motivación superficial:

La motivación es extrínseca, impuesta desde fuera, abordando las tareas de estudio como una imposición externa. Se centra en el logro de requisitos mínimos de la tarea para aprobar (motivación utilitarista, pragmática) con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado.

Motivación de rendimiento o logro:

Se basa en el incremento del ego o autoestima por medio de la competencia al obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir (necesidad de rendimiento), aunque los temas resulten o no interesantes.

Predominio de Atribuciones causales

externas: atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los factores externos al estudiante.

Predominio de Atribuciones causales

internas: atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los factores internos del estudiante.

Predominio de Atribuciones causales

de rendimiento o logro:

atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los elementos vinculados con la competencia de los estudiantes por las altas calificaciones.

2-5-8-
11-14-
17-22-
23-24.

12-15-
20.

SEAT:
Subescala de
Atribuciones
Causales.

1-7-10-
13-16-
19-22-
23-24.

2-3-4-5-
6-9-11-
14-17-
21.

8-12-15-
18-20.

Fuente: Elaboración propia

2.8 Procedimientos generales de la investigación

Procedimientos de recolección de datos

La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, situada en la ciudad de Camagüey, Cuba, en el curso comprendido entre septiembre de 2017 hasta noviembre de 2018.

Primeramente, se solicitaron los consentimientos informados de: el autor de la Escala CEAP48 Alfonso Barca Lozano para su utilización en el proceso investigativo; consentimiento de la dirección del centro e institución en general, así como de los estudiantes que accedieron de manera voluntaria a participar en la investigación (Ver Anexos 2, 6 y 7). Se procedió además con el proceso de negociación de estudiantes y profesores en la búsqueda de su disposición y colaboración para participar en la investigación, obteniéndose en todos los casos la aprobación.

Posteriormente se desarrolló el análisis de la Escala CEAP48 mediante el criterio de especialistas como parte del proceso para la adaptación del instrumento al contexto de investigación. Este proceso de aproximación a la validez de expertos o *face validity*, según los criterios de Hernández, et al. (2010) se encuentra vinculado a la validez de contenido. A los sujetos encuestados se les facilitó el instrumento mencionado junto con el cuestionario de evaluación en soporte de papel. A partir de las valoraciones realizadas por los especialistas se logró la modificación del instrumento en cuestión, mediante un procedimiento interactivo de depuración, con las consecuentes correcciones, quedando la versión que se utilizó para la prueba piloto.

Como parte del proceso de validación de los test, una vez realizadas las transformaciones pertinentes a la escala CEAP48, fue aplicada como parte de una prueba piloto a una muestra de 60 estudiantes, para considerar aquellos términos que necesitaban modificación, por no ser completamente comprensibles en el contexto investigado. Al final de la aplicación se recogieron algunas valoraciones de los estudiantes que apuntaron hacia nuevas modificaciones del instrumento.

Luego de tres semanas de realizada la prueba piloto y con las modificaciones pertinentes se aplica el instrumento definitivo a los 416 estudiantes muestreados para la validación, teniendo como escenario de aplicación el aula y con una fluctuación de tiempo entre 30 y 35 minutos. La aplicación del instrumento se realizó por facultades, pactando con antelación con los dirigentes y profesores implicados, el día, la hora y el lugar (aulas) para el ejercicio, con una duración aproximada de 5 meses hasta completar la muestra.

Durante la aplicación, los alumnos recibieron las instrucciones para llenar el cuestionario en el horario de clases, en sus aulas, las mismas fueron dadas por la autora de la presente investigación. El profesor encargado permaneció en cada aula durante las aplicaciones. Se pidió el consentimiento informado de los participantes, garantizando su voluntariedad y la confidencialidad de la información recogida.

Procedimientos de análisis de los datos

Se conformó un fichero de datos en el programa estadístico SPSS versión 23.0 para Windows. Los procedimientos para el análisis de la información obtenida están estructurados en las cuatro etapas concebidas para el proceso de investigación que se especificaron en epígrafes anteriores:

- Etapa I: Análisis preliminar de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales.

Primeramente, se realiza el procesamiento de la encuesta de evaluación del instrumento, proporcionada a los especialistas, a través de un análisis descriptivo y de frecuencia. Luego se efectuaron los cambios pertinentes en consideración con los criterios de los mismos. Se realizó la prueba piloto a los 60 estudiantes seleccionados, que conllevaron a nuevas modificaciones en unos pocos ítems de la escala en general y permitió indagar en las primeras evidencias de confiabilidad de la misma.

- Etapa II: Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

En esta etapa que estuvo focalizada en el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales los procedimientos fueron realizados a partir del siguiente orden lógico:

Análisis factorial CATPCA (Categorical Principal Component Analysis) para analizar la validez de constructo, a través de un análisis factorial de carácter cualitativo con las respuestas a los 24 ítems de cada de las subescalas (SEMAP y SEAT) que conforman la escala CEAP48. Se realizó además un análisis de la confiabilidad de cada una de las dimensiones de ambas subescalas y de ellas en general, a través de un análisis de consistencia interna, particularmente el Alfa de Cronbach.

- Etapa III y IV: Descripción de los estilos de motivación académica y estilos atribucionales y establecimiento de relaciones entre dichos constructos y de estos con otras variables, en la muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

En estas etapas los procedimientos estadísticos orientados al detallado análisis de datos son los siguientes:

- Análisis descriptivo de frecuencia y porcentaje, el cual facilitó la interpretación de la distribución de ocurrencias para las variables: motivación académica y atribuciones causales, así como para la descripción de las características de la muestra.
- Medidas de tendencia central: Se utilizó la media la cual proporcionó el promedio aritmético de la distribución de las variables.
- Medidas de variabilidad: Se usó la desviación típica o estándar la cual expone el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media.
- Análisis inferencial no paramétrico: Se realizaron análisis de este tipo, los cuales no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional, aceptando distribuciones no normales, como fue el caso de del presente estudio en el que al aplicar los test de normalidad: Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, los valores de cada una de las variables de la muestra resultaron menores que 0,05 ($p < 0.05$), por lo cual se rechaza la normalidad (ver Anexo 8). Se comprueba la correlación entre las dimensiones de las variables motivación académica y atribuciones causales utilizando el coeficiente de Spearman. Prevalció también el uso de las pruebas no paramétricas para el establecimiento de diferencias entre las dimensiones encontradas y otros variables sociodemográficas, tales como la Prueba U de Mann-Whitney para establecer las diferencias entre dos grupos para el sexo y la Prueba H de Kruskal-Wallis para establecer las diferencias entre más de dos grupos en el caso del año académico.

En todas las pruebas estadísticas se considera que hay diferencias significativas si la significación del test resulta menor que 0,05 ($p < 0.05$). Si la significación resulta menor que 0,01, el test se considera altamente significativo ($p < 0.01$).

Capítulo III: Análisis y Discusión de resultados

3.1. Etapa I: Análisis preliminar de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48)

Para el análisis preliminar de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48), fueron concebidos los elementos contenidos en las directrices previas y de desarrollo para la adaptación de los test, orientadas por la Comisión Internacional de Test (ITC) (Muñiz, et al., 2013). Por un lado, se desarrollan las directrices referidas al marco legal en relación al instrumento, con las autorizaciones concernientes por el autor para la utilización de la escala (directrices previas). En lo referente a las directrices de desarrollo, fueron efectuados los procedimientos para el análisis lingüístico y cultural del material verbal de la prueba. Primero, mediante un proceso de aproximación a la validez de expertos (juicio o criterio de especialistas), y luego a través de un estudio piloto con una muestra de estudiantes universitarios, que incluyó las condiciones y procedimientos de aplicación. Se recogieron las principales dificultades en relación a la comprensión del instrumento y las primeras medidas de confiabilidad del test.

A raíz de la necesidad creciente de intercambio de informaciones y el interés por los estudios transculturales y transidiomáticos, como vía que facilite que los instrumentos de medida generados en un determinado país se utilicen rápidamente en otro distinto, se hace imprescindible una adaptación de la escala CEAP48 (ver Anexo 3). En este sentido, el instrumento ha demostrado buena fiabilidad y validez en el contexto cultural en el que se creó (España) y en otros países en los cuales se han analizado sus principales propiedades psicométricas (Chile, México, Brasil, República Dominicana) (Barca, et al., 2005) por lo que se podría aplicar en otras poblaciones para mostrar similitudes y diferencias culturales; pero por supuesto se comparte el criterio de que no son automáticamente utilizables, sino que deben adaptarse en función de las diferencias interculturales en dónde serán abordados (Cardoso, Gómez & Hidalgo, 2010). Estos elementos se garantizan a través de la “Encuesta dirigida al criterio de los especialistas” (ver Anexo 4), cuyos resultados se muestran a continuación y mediante la prueba piloto a los estudiantes que se analizará más adelante. Con estos procedimientos se contribuyó además a fundamentar los elementos referidos a la validez de contenido de la escala CEAP48.

La muestra para el criterio de especialistas, estuvo formada por un total de 13 sujetos. Es importante tener en cuenta que se solicitó la revisión por parte de un licenciado en Enseñanza de la

Lengua Española, dada la naturaleza de este tipo de adaptación. Las características de la muestra fueron reflejadas en el capítulo II de la investigación.

Los resultados arrojan que el 100% de la muestra considera “muy necesario” el pilotaje del instrumento de evaluación de motivación académica y atribuciones causales en estudiantes universitarios.

El grado de conocimiento de los especialistas respecto a los constructos motivación académica y atribuciones causales (valores reflejados en la escala numerada de 1-10) se sitúan en el 100% de los casos por encima de 7, considerando adecuado este indicador; mientras que en lo que concierne a los conocimientos sobre la construcción y/o pilotaje de cuestionarios, resultaron valores de un 93% con valores mayores o igual a 8 en la escala presentada.

En la pregunta relacionada con la medida en que los ítems que pertenecen a cada una de las dos subescalas del test, evalúan realmente los constructos para el cual fueron concebidos: motivación académica y atribuciones causales y sus respectivas dimensiones, las puntuaciones más frecuentes se observan en el número 4 de la escala que significa “en parte considerable” con un 84,6%, el resto de los encuestados puntúan con 5 como valor máximo en dicha escala.

De igual forma, en relación a la necesidad de incorporar o eliminar otros ítems u otras dimensiones para la evaluación de la motivación académica y atribuciones causales, la totalidad de los investigados orientó sus respuestas de manera negativa. Estos análisis y resultados obtenidos avalan criterios esenciales para la adaptación de la escala pues permiten un acercamiento al proceso de validez de contenido y complementan los análisis que desde lo teórico han sido realizados en la investigación.

Respecto a la necesidad de modificar algunas de los términos o palabras empleados en los ítems por no ser apropiados al contexto, el 100% de los encuestados realizaron sugerencias similares orientadas a considerar modificaciones desde la forma de presentación del instrumento, las instrucciones, datos personales, así como de algunas palabras y frases para su mejor comprensión y adaptación cultural. Así mismo, se detectó la necesidad de aplicar el instrumento a una muestra piloto para integrar resultados y completar la adaptación en esta primera etapa de análisis preliminar, aspecto concebido desde la propia investigación sobre la base de las directrices de la ITC.

A partir de los datos obtenidos y las sugerencias emitidas se procede con las modificaciones pertinentes.

En primer lugar, se efectuaron modificaciones a las instrucciones y al formato de presentación de la escala CEAP48. Se realizaron cambios a las instrucciones, contextualizándolas desde los elementos lingüísticos-culturales, sin omitir la estructura lógica de la prueba original.

Se incluye en el instrumento la hoja de respuestas con varios cambios en su formato para una mejor comprensión, así como solicitud de los datos personales dentro de las propias instrucciones del test. Desde el punto de vista lingüístico cultural se efectuaron otras modificaciones a determinados ítems en cada una de las subescalas de la escala CEAP48. De este modo, se sustituye la palabra “materias” por “asignaturas” en los ítems (6) de la subescala de motivación académica (SEMAP) y en los ítems (11) (16) y (24) de la subescala de atribuciones causales (SEAT). Se modifican las palabras “reprobar-suspender” por “desaprobar”, correspondiente al ítem (22) de la subescala de motivación académica y se sustituye el vocablo “materias” por “contenidos” en el ítem (4) de la subescala de atribuciones causales.

En el caso del ítem el número (14) perteneciente a la subescala de motivación académica (SEMAP): Me considero un alumno del montón, se modificó de la siguiente manera: Me considero un alumno de la media, igual a otro cualquiera.

Solo en el caso del ítem 24 de la subescala SEMAP, la transformación fue sobre la base de la redacción del ítem en busca de una mejor comprensión del mismo.

Una vez realizado las correcciones pertinentes a la escala, se aplica el proceso de pilotaje a los 60 estudiantes seleccionados en la universidad de Camagüey.

A partir de los postulados de Hernández, et al., (2014) y teniendo en cuenta las directrices de desarrollo que se plantean desde la Comisión Internacional de los Test (ITC) para la adaptación de instrumentos de unas culturas a otras (Muñiz, et al., 2013) se aplica el pilotaje a una pequeña muestra con características similares a la definitiva, la cual quedó conformada por 60 estudiantes, cuya distribución ya fue expuesta en el capítulo II.

La aplicación de la prueba piloto permitió la recolección de las reacciones de los estudiantes que dan respuesta a la escala, el asegurarse de que los ítems e instrucciones eran correctamente comprendidos, el registro del tiempo necesario para la ejecución del cuestionario, así como la recolección de información sobre posibles errores de contenido o formato que se pudiesen corregir antes del paso a la fase operativa.

Durante la aplicación, las instrucciones, los reactivos o ítems, fueron leídos uno por uno, por la investigadora principal en la medida que se contestaban, para interactuar sobre cualquier dificultad percibida.

Se constató una adecuada comprensión en cuanto a los objetivos de la investigación y a la información solicitada sobre: datos generales, el consentimiento de participación, las opciones de respuesta por ítem, generadas a partir de sus opiniones respecto a la afirmación emitida y su colocación en la hoja de respuestas.

La duración de las sesiones de aplicación del instrumento osciló aproximadamente entre 30 y 35 minutos.

Una vez recogida la información referente a la comprensión del instrumento se procedió a su almacenamiento en una base de datos para calcular los primeros índices en la valoración de su confiabilidad. Al aplicar el Alfa de Cronbach a cada una de las subescalas de la escala CEAP48, la primera relacionada con la motivación académica (SEMAP) (Alfa de Cronbach =,706) y la segunda con las atribuciones causales (SEAT) (Alfa de Cronbach =,650), con 24 ítems cada una, en ambas, se evidencian aceptables niveles de confiabilidad (ver Anexo 9).

Al final de este proceso, el instrumento quedó conformado como se muestra en el Anexo 5 y pasa entonces a ser considerado como la versión final para la investigación.

3.2. Etapa II: Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales

Como evidencia de validez de constructo se aplicó a los resultados de la Escala CEAP48 (de manera independiente a cada una de sus subescalas) un análisis factorial de componentes principales de variables categóricas (CATPCA), técnica exploratoria de reducción de las dimensiones, como alternativa del análisis de componentes principales cuando el supuesto de distribución normal del método no se cumple para los datos observados. A través de este procedimiento se obtienen también las evidencias de confiabilidad de la escala, mediante los valores del Alfa de Cronbach por cada una de las dimensiones de ambas subescalas de manera independiente. Se procede primeramente al análisis de la subescala de motivación académica (SEMAP) y posteriormente se analiza la subescala de atribuciones causales (SEAT).

3.2.1. Confiabilidad y validez de constructo de la subescala de motivación académica (SEMAP)

Se aplicó el CATPCA a los resultados de los 416 estudiantes encuestados de la primera subescala (SEMAP). A partir de considerar los resultados reportados en trabajos anteriores (Barca, et al., 2005;) y los criterios de los autovalores mayores que 1, el procesamiento fue examinado de 3 a 7 dimensiones o estructuras factoriales y los resultados más adecuados se obtuvieron con 3 (ver Anexo 10). Tales elementos se corresponden con los estudios de Barca, et al., (2005), Barca, et al., (2009) y Barca-Lozano, et al., (2014) en los que se distinguen dentro de la motivación académica las dimensiones relacionadas con la motivación profunda o intrínseca, la motivación superficial, extrínseca o de evitación al fracaso y la motivación de rendimiento o logro.

En la tabla de variables transformadas de correlaciones (ver Anexo 10), se muestran las correlaciones entre las variables transformadas y las 3 tres dimensiones encontradas. En ella se observa que a partir de la dimensión 4 hasta la 7 los autovalores son bajos en relación a los 3 primeros y el incluir alguno de ellos disgrega la estructura de la escala en un número de dimensiones que dificulta su interpretación, además de disminuir los valores del Alfa de Cronbach del test en su totalidad y para cada una de las dimensiones resultantes.

La estructura final para tres dimensiones resulta la más adecuada y para optimizar la interpretación de la saturación de los componentes se aplicó la rotación varimax (ver tabla 6 y Anexo 10). La primera de dichas dimensiones explica la mayor parte de la varianza de la muestra, con un autovalor de 4,783 y presenta un Alfa de Cronbach de 0,828. La segunda de las dimensiones se encuentra explicada por un autovalor de 2,076, con un Alfa de Cronbach de 0,551. La tercera dimensión explica el 1,951 de la varianza de autovalores, mostrando un Alfa de Cronbach de 0,542. De manera general la subescala de motivación académica se encuentra explicada por un total de autovalores de 8,809 y muestra un Alfa de Cronbach de 0,925 catalogada según Hernández, et al., (2014) como elevada, para tomar muy en cuenta. La consistencia interna del test, su confiabilidad, es buena, lo cual se traduce en que las respuestas a los ítems del instrumento son coherentes.

La siguiente tabla muestra el análisis de las saturaciones en los componentes de las tres dimensiones encontradas para la subescala de motivación académica.

Tabla 6: Saturaciones de componentes en las tres dimensiones encontradas de la subescala SEMAP

	Dimensión		
	1	2	3
10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.	0,678	-0,06	-0,09
16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.	0,64	0,1	-0,21
1. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.	0,621	-0,206	-0,01
13. Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios.	0,571	-0,163	0,196
7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.	0,566	-0,182	0,2
9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.	0,539	0,106	-0,17
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.	0,534	0,085	-0,05
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.	0,53	0,184	0,187
18. Creo que soy un buen estudiante.	0,493	-0,185	0,109
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.	0,493	-0,176	0,238
6. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las asignaturas.	0,487	0,34	0,205
21. Tengo buenas cualidades para estudiar.	0,481	-0,127	0,095
5. Reconozco que estudio sólo para aprobar.	-0,212	0,537	-0,05
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.	-0,165	0,498	0,046
24. Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as.	-0,212	0,482	0,139
22. A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobado.	0,31	0,419	-0,03
14. Me considero un alumno de la media, igual que otro cualquiera.	-0,247	0,418	0,057
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.	0,138	0,394	-0,03
17. Es muy importante para mí que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer.	0,31	0,391	0,036
23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.	0,031	0,356	-0,03
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.	-0,127	0,34	0,293
12. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.	0,156	0,039	0,795
15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.	0,183	-0,142	0,769
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as.	-0,049	0,164	0,556

Como se observa, la primera dimensión se encuentra correlacionada positivamente con los siguientes ítems, ordenados ya en orden descendente según el valor de las saturaciones:

- 10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.
- 16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.
- 1. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.
- 13. Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios.
- 7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.

9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.
18. Creo que soy un buen estudiante.
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.
6. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las asignaturas.
21. Tengo buenas cualidades para estudiar.

A partir de un análisis del contenido de cada uno de los ítems se puede apreciar la tendencia en dicha dimensión hacia la motivación profunda. Se refleja el interés que el alumno tiene en determinado tema o elementos de su aprendizaje. Existe una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de determinado argumento. Los estudiantes se mueven por el por el reto, interés por aprender que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades, la motivación es interna, intrínseca (Barca & Brenlla, 2006).

Por otra parte, la segunda dimensión correlaciona también de manera positiva con los siguientes ítems, los cuales al igual que en la anterior, se muestran ordenados en orden descendente según el valor de las saturaciones:

5. Reconozco que estudio sólo para aprobar.
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.
24. Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as.
22. A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobado.
14. Me considero un alumno de la media, igual que otro cualquiera.
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.
17. Es muy importante para mí que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer.
23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.

En este caso los ítems se agrupan en una dimensión en la que los alumnos, más que por el deseo de aprender, se orientan por estímulos externos. Enfrentan las tareas de estudio como una imposición externa, se centran en las recompensas al aprobar los exámenes, con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado. Estos elementos caracterizan a la motivación superficial, externa o de evitación al fracaso (Biggs, 1993).

La tercera dimensión en la cual saturan los componentes en la subescala de motivación académica se encuentra vinculada con la motivación de rendimiento, pues los ítems que la componen

reflejan la competencia que se genera por la expectativa de saber las recompensas que le esperan al alumno si es capaz de tener éxito en relación con los demás, se basa en el incremento del ego o autoestima por medio de la competencia al obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir (Dweck & Leggett, 1988; Hayamizu & Weiner, 1991). Es entonces que los ítems que responden a dicha dimensión y que a su vez correlacionan de manera positiva son los siguientes:

- 12. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.
- 15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.
- 20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as.

En la siguiente tabla se muestran los ítems correspondientes a cada una de las tres dimensiones encontradas:

Tabla 7: Dimensiones de la subescala de Motivación Académica: SEMAP

Dimensiones	Ítems de las dimensiones
Motivación Profunda/Intrínseca	1-3-4-6-7-9-10-13-16-18-19-21.
Motivación Superficial/Extrínseca/Evitación al fracaso	2-5-8-11-14-17-22-23-24.
Motivación de Rendimiento/Logro	12-15-20.

Fuente: Elaboración propia

De manera general las tres dimensiones encontradas se corresponden con los tres factores motivacionales delimitados en investigaciones anteriores (Barca, et al., 2005; Barca, et al., 2009; Barca-Lozano et al., 2005; Barca-Lozano et al., 2014) y que a su vez están en concordancia con los tres tipos de metas académicas identificadas por diferentes autores (Barca-Lozano, et al., 2005; Dweck, 1986; Hayamizu & Weiner, 1991): una de aprendizaje relacionada con la motivación profunda y dos de rendimiento relacionadas con las motivaciones superficial y de rendimiento. Constituyen estos hallazgos evidencias suficientes para comprobar la validez de constructo de la subescala de motivación académica: SEMAP. De igual forma es indiscutible la buena confiabilidad del instrumento a partir de los valores del Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones y para la subescala en general con valores del Alfa de Cronbach entre aceptable y alto (ver Anexo 10).

3.2.2. Confiabilidad y validez de constructo de la subescala de atribuciones causales (SEAT)

Para el análisis de la subescala SEAT se procedió de manera similar a la anterior subescala. Se aplicó el CATPCA a los resultados de los 416 estudiantes encuestados. Se consideraron los postulados de Barca-Lozano, et al., 2014 en el manual de la escala CEAP48 para esta subescala y la escala de likert 5 utilizada, los resultados reportados en trabajos anteriores (Barca, et al., 2005; Barca-Lozano, et al., 2014) y los criterios de los autovalores mayores que 1. El procesamiento fue comprobado de 3 a 7 dimensiones y los resultados más apropiados se obtuvieron con solo 3 (ver Anexo 11). Se coincide con Barca-Lozano, et al. (2014) que distinguen en las atribuciones causales de la subescala SEAT, las dimensiones relacionadas con el lugar de causalidad: atribuciones causales externas: (ATEX) y atribuciones causales internas (ATIN), y la dimensión de las atribuciones causales de rendimiento (ATRE).

Con el análisis de la tabla de variables transformadas de correlaciones (ver Anexo 11) se puede deducir que a partir de la dimensión 4 hasta la 7, los autovalores son más bajos en relación a los 3 primeros y el incluir alguno de ellos disgrega la composición de la escala en un número mayor de dimensiones que entorpece su posterior análisis. También disminuyen los valores del Alfa de Cronbach del test en su totalidad, así como para cada una de las nuevas dimensiones. La solución de la subescala para tres dimensiones resulta la más adecuada.

Para optimizar la interpretación de los componentes se aplicó la rotación varimax (ver tabla 8 y Anexo 11). La primera de dichas dimensiones presenta un mayor autovalor de 3,651 y un Alfa de Cronbach de 0,769. La segunda de las dimensiones se encuentra explicada por un autovalor de 3,268 con un Alfa de Cronbach de 0,735. La tercera dimensión explica el 2,103 de la varianza de autovalores, mostrando un Alfa de Cronbach de 0,616. De manera general la subescala de atribuciones causales se encuentra explicada por un total de autovalores de 9,022 y muestra un Alfa de Cronbach de 0,928, valores estos ligeramente mayores que en la subescala SEMAP de motivación académica, donde al igual que en la misma, se considera muy buena su confiabilidad.

La siguiente tabla muestra el análisis de las saturaciones en los componentes de las tres dimensiones encontradas para la subescala atribuciones causales.

Tabla 8: Saturaciones en los componentes de las tres dimensiones encontradas de la subescala SEAT

	Dimensión		
	1	2	3
23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.	0,707	-0,199	0,146
13. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.	0,688	-0,188	0,193
1. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.	0,634	0,01	0,034
24. Mis malas notas reflejan que las asignaturas son difíciles.	0,616	0,001	-0,081
19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.	0,61	-0,168	0,084
16. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado para triunfar en esas asignaturas.	0,577	-0,143	0,014
22. Mis buenas notas reflejan que algunas de las asignaturas que tengo son fáciles.	0,478	0,267	0,064
7. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.	0,455	-0,006	-0,074
10. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.	0,428	0,045	0,289
17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.	-0,134	0,669	0,12
21. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.	0,038	0,634	-0,328
5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.	-0,246	0,575	0,28
9. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes.	0,228	0,556	-0,211
6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.	-0,186	0,54	-0,035
11. Es fácil para mí comprender los contenidos de las asignaturas que tengo que estudiar para obtener buenas notas.	0,035	0,522	0,061
2. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.	-0,069	0,503	0,096
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.	-0,127	0,47	0,334
3. Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.	-0,036	0,436	0,269
4. Los contenidos de estudio en general son fáciles, por eso obtengo buenas notas.	0,288	0,342	0,124
18. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.	0,308	0,128	0,629
8. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.	-0,099	0,103	0,608
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.	0,203	0,243	0,563
20. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.	-0,042	0,261	-0,463
12. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.	0,39	0,285	0,425

La primera de las dimensiones que explica la mayor parte de la varianza fue denominada “predominio de atribuciones causales externas” por existir una tendencia en los estudiantes a realizar este tipo de atribuciones, tanto de éxito como de fracaso a causas devenidas del contexto. Esta dimensión se compone y correlaciona de manera positiva con los siguientes ítems, que se encuentran ordenados de manera descendente según el valor de las saturaciones.

- 23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.
- 13. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.
- 1. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.
- 24. Mis malas notas reflejan que las asignaturas son difíciles.
- 19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.
- 16. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado para triunfar en esas asignaturas.
- 22. Mis buenas notas reflejan que algunas de las asignaturas que tengo son fáciles.
- 7. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.
- 10. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.

Como es evidente, en esta dimensión existe un predominio de ítems que responden a causas externas al sujeto: éxito y fracaso en los exámenes por el factor suerte, por la facilidad o dificultad de los contenidos o asignaturas, fracaso por profesorado y solo un ítem correspondiente al fracaso por baja capacidad como atribución interna.

Al situar estas atribuciones dentro de los estilos o patrones atribucionales se puede concluir que se trata de un estilo atribucional desadaptativo, el cual se caracterizan por atribuir los éxitos a factores externos e incontrolables, como la suerte, la facilidad de las tareas, mientras que los fracasos a factores internos como la capacidad e incontrolables como las injusticias cuando son evaluados por los profesores, causas que no podrían ser modificadas de manera inmediata o interna, por lo tanto no habría esfuerzo para un mejor rendimiento, dudan de las propias capacidades para mejorar en el rendimiento, pues consideran inútiles los esfuerzos, debido a la ausencia de controlabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje (Miñano & Castejón, 2011; Suárez & Suárez, 2004).

La segunda de las dimensiones correlaciona también de manera positiva con los siguientes ítems, los cuales al igual que en la anterior, se muestran ordenados de forma descendente según el valor de las saturaciones.

- 17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.
- 21. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.
- 5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.
- 9. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes.
- 6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.
- 11. Es fácil para mí comprender los contenidos de las asignaturas que tengo que estudiar para obtener buenas notas.
- 2. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.
- 14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.

3. Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.
4. Los contenidos de estudio en general son fáciles, por eso obtengo buenas notas.

Los ítems que saturan en la segunda dimensión se encuentran vinculados en su mayoría con atribuciones causales de naturaleza interna, por lo que dicha dimensión es denominada “predominio de atribuciones causales internas”. Aquí son evidentes atribuciones vinculadas al éxito por capacidad y la atribución al esfuerzo como responsable también de los éxitos de los estudiantes. Se hace alusión a atribuciones de éxito a los profesores, pero como “ayuda” para obtener buenas notas y sentirse bien”, dejando entrevisto su papel como facilitador del proceso. Estas atribuciones se relacionan además a metas de aprendizaje, en las que se percibe la utilidad de los aprendizajes para la adquisición de nuevos conocimientos. Estos elementos reflejan en cierto modo la relación de esta segunda dimensión con el estilo atribucional adaptativo, en el que los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, atribuyen sus éxitos a causas internas como la capacidad, el esfuerzo, este último, como causa interna y controlable, que resulta positiva pues puede ser capaz de movilizar su comportamiento en función de lograr el éxito con un mayor esfuerzo, permitiendo altos grados de motivación y persistencia, además de contribuir a un mejor rendimiento (Manaserro & Vázquez, 1995; Miñano & Castejón, 2011; Suárez & Suárez, 2004).

La tercera de las dimensiones correlaciona de manera positiva con los siguientes ítems:

18. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.
8. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.
12. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.

Esta dimensión se encuentra compuesta solamente por un ítem que correlaciona de manera negativa en la misma, el 20, referido a *cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente*, expresando un sentido contrario al resto de los ítems que la componen.

Es apreciable como en esta tercera dimensión de la subescala SEAT denominada “predominio de atribuciones causales de rendimiento” existe la tendencia a atribuir las causas del esfuerzo en el estudio, del éxito, a factores igualmente externos, pero a diferencia de la dimensión primera se encuentran asociadas a elementos vinculados con la competencia y la valoración social, en metas fundamentalmente de rendimiento, centrándose en la obtención de buenas notas, la valoración social y la necesidad de sobresalir en clases. Este estilo atribucional se encuentra especialmente relacionado con las denominadas metas de resultado o rendimiento, en las que el interés por el aprendizaje viene dado

porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos como las notas, la competencia y los juicios de aprobación de los otros (García & Doménech, 1997; González-Pianda, 2003; Heyman & Dweck, 1992). Al pretender obtener un buen rendimiento se centran en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje (Barca, et al., 2008; Miras, 2001). Solo en el caso del ítem 20 la atribución al fracaso está relacionada con elementos personales vinculados al poco esfuerzo del estudiante.

En la siguiente tabla se muestran los ítems correspondientes a cada una de las tres dimensiones encontradas:

Tabla 9: Dimensiones de la subescala de Atribuciones Causales: SEAT

Dimensiones	Ítems de las dimensiones
Predominio de Atribuciones Causales Externas (ATEX)	1-7-10-13-16-19-22-23-24.
Predominio de Atribuciones Causales Internas (ATIN)	2-3-4-5-6-9-11-14-17-21.
Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento (ATRE)	8-12-15-18-20.

Fuente: Elaboración propia

Las tres dimensiones encontradas se corresponden con los tres tipos o estilos atribucionales delimitados en investigaciones anteriores (Barca-Lozano et al., 2014): las Atribuciones Causales Externas (ATEX) las Atribuciones Causales Internas (ATIN), que se corresponden con el locus de control interno-externo, dentro de la taxonomía de las atribuciones causales y las Atribuciones Causales de Rendimiento (ATRE). Estos elementos constituyen evidencias suficientes para comprobar qué tan exitosamente el instrumento explica el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés: la validez de constructo de la subescala de atribuciones causales SEAT. Es evidente la buena confiabilidad del instrumento a partir de los valores del Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones y para la subescala en general a partir de los valores del Alfa de Cronbach entre aceptables y alto (ver Anexo 11).

3.3. Etapa III: Descripción de los estilos de motivación académica y estilos atribucionales

Luego de demostrada la validez y confiabilidad del instrumento, en esta etapa se explicitan los principales estilos de motivación académica y estilos atribucionales que predominaron en la muestra de alumnos investigada. Se procede primeramente al análisis de la subescala de motivación académica (SEMAP) y posteriormente se analiza la subescala de atribuciones causales (SEAT).

3.3.1. Análisis descriptivo de la subescala de motivación académica (SEMAP)

El análisis se centra en la descripción de la motivación académica en función de las tres dimensiones encontradas mediante el CATPCA.

A continuación, se describen cómo se comporta en la muestra investigada los ítems correspondientes a la motivación profunda. El gráfico 1 muestra las ocurrencias en por ciento de acuerdo a las respuestas de los estudiantes en dicha dimensión.

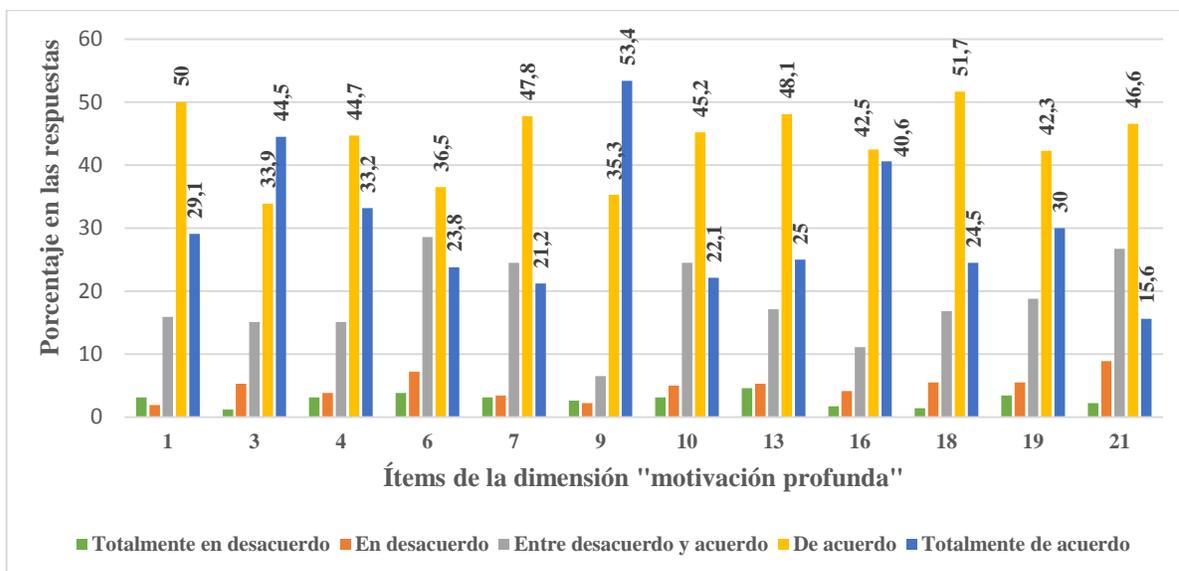


Gráfico 1: Distribución porcentual en los ítems de la dimensión “motivación profunda”

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

En el gráfico se puede observar que en la totalidad de los ítems de la dimensión “motivación profunda”, la mayoría de los estudiantes encuestados (expresado en por ciento), puntúan entre las respuestas de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en cada una de las frases:

1. *Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes* (79,1%).
3. *Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones* (78,4%).
4. *Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo* (77,9%).
6. *Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las asignaturas* (59,5%).
7. *Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas* (69%).
9. *Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro* (88,7%).
10. *Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo* (67,3%).
13. *Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios* (73,1%).

- 16. *Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad* (80,1%).
- 18. *Creo que soy un buen estudiante* (76,2%).
- 19. *Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles* (72,3%).
- 21. *Tengo buenas cualidades para estudiar* (62,2%).

Estas respuestas permiten considerar la tendencia hacia el acuerdo, indicando la prevalencia de la orientación profunda hacia el aprendizaje, sin dejar de considerar que existen también alumnos, en menor porcentaje, que no están de acuerdo con estas expresiones. No obstante, es importante comprobar en el resto de las dimensiones motivacionales cómo se comportan las respuestas de los estudiantes estudiados.

En el siguiente gráfico se observan las respuestas de los estudiantes en la dimensión “motivación superficial”.

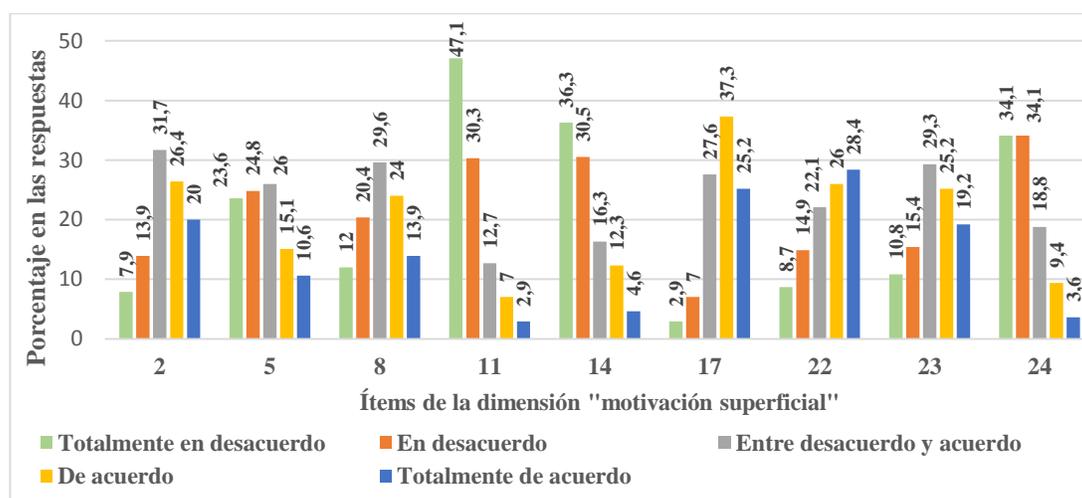


Gráfico 2: Distribución porcentual en los ítems de la dimensión “motivación superficial”

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

En esta dimensión se observan dos tendencias respecto al grado de acuerdo. En primer lugar, una tendencia hacia el “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “entre desacuerdo y acuerdo” en los siguientes ítems:

- 5. *Reconozco que estudio sólo para aprobar* (74,4%).
- 11. *Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos* (90,1%).
- 14. *Me considero un alumno de la media, igual que otro cualquiera* (83,1%).
- 24. *Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as* (87%).

La segunda tendencia se orienta a considerar un mayor grado de acuerdo respecto a los ítems que componen esta dimensión a partir de las respuestas “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo” y “entre desacuerdo y acuerdo”:

- 2. *Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación* (78,1%).
- 8. *Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes* (67,5%).
- 17. *Es muy importante para mí que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer* (90,1%).
- 22. *A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobar* (76,5%).
- 23. *Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente* (73,7%).

Como puede apreciarse, la distribución de las respuestas “motivación superficial”, es más irregular que en la anterior (motivación profunda), pues existen dos tendencias respecto al grado de acuerdo en relación a los ítems que la componen, aunque al observar los valores de las mismas, la primera de ellas tendiente al desacuerdo, constituye la de mayores porcentajes, evidencia esta que minimiza su ocurrencia en la muestra estudiada.

Finalmente, en el siguiente gráfico se muestra el porcentaje de respuestas de los estudiantes en cada uno de los ítems que componen la tercera dimensión de la motivación académica: la motivación de rendimiento.

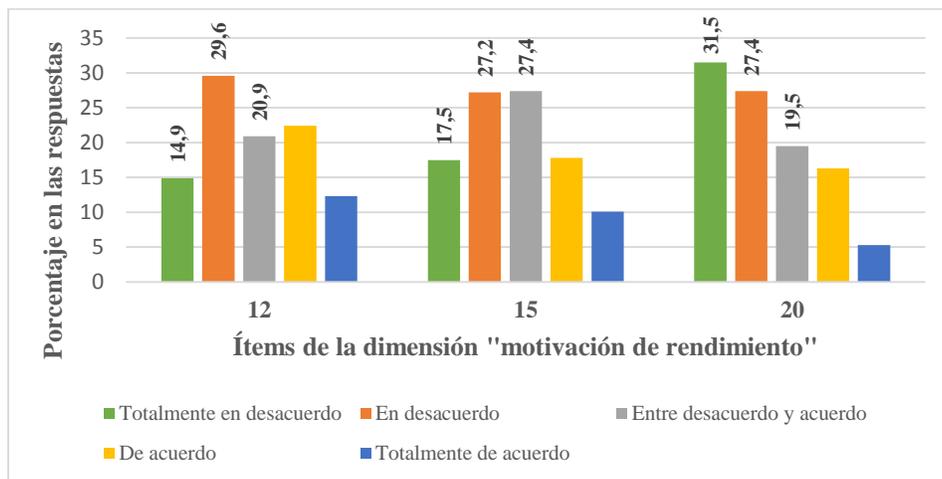


Gráfico 3: Distribución porcentual en los ítems de la dimensión “motivación de rendimiento”

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

En el gráfico se puede apreciar la tendencia al desacuerdo, lo que supone una menor tendencia de acuerdo en este tipo de motivación respecto a las otras dos dimensiones. Estos análisis se reflejan en

los siguientes ítems en los que el porcentaje mostrado se orienta a considerar las respuestas “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “entre desacuerdo y acuerdo”:

12. *Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as* (65,4%).

15. *Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones* (72,1%).

20. *Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as* (78,4%).

De manera general, y en concordancia con los análisis antes expuestos, en la muestra de estudiantes universitarios es evidente que como tendencia existe un predominio de la motivación profunda o intrínseca en el contexto educativo que se evalúa. La mayor parte de los encuestados experimentan como generalidad un mayor grado de acuerdo en los ítems que componen dicha dimensión. Estas consideraciones se contrastan al comparar los valores de las medias para cada una de las dimensiones encontradas, donde es precisamente la motivación profunda la que presenta los mayores valores ($M=3,9381$ y $DT=0,53$) seguida de la motivación superficial ($M=2,8681$ y $DT=0,53$) y la motivación de rendimiento ($M=2,6659$ y $DT=0,94$) (ver Anexo 12). A pesar de estos resultados se advierte la tendencia a orientar las motivaciones escolares a partir de motivos superficiales: estudiar para aprobar solamente los contenidos que preguntan en los exámenes, el miedo y desánimo por desaprobado, las bajas calificaciones, la necesidad de la ayuda constante del profesor, limitando la autogestión del aprendizaje.

3.3.2. Análisis descriptivo de la subescala atribuciones causales (SEAT)

En correspondencia con las dimensiones encontradas tras el análisis CATPCA se realiza a continuación la descripción de las mismas, teniendo en cuenta la distribución de frecuencia y porcentaje en la muestra de estudiantes evaluados.

En el gráfico 4 se refleja la primera de las dimensiones de la subescala SEAT: “predominio de las atribuciones causales externas”.

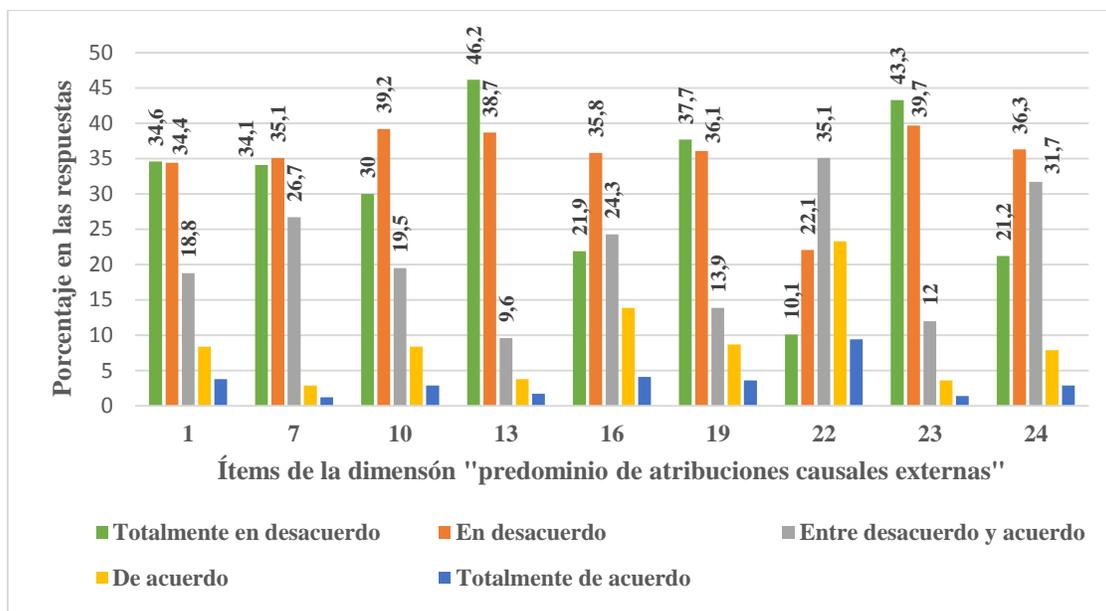


Gráfico 4: Distribución porcentual en los ítems de la dimensión “predominio de atribuciones causales externas”

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

Como puede observarse en casi la totalidad de los ítems es apreciable que los mayores porcentajes se encuentran distribuidos en las respuestas que consideran el “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”:

1. *Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte (69%).*
7. *El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico (69,2%).*
10. *Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad (69,2%).*
13. *Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte (84,9%).*
16. *Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado para triunfar en esas asignaturas (57,7%).*
19. *A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes (73,8%).*
23. *Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte (89%).*
24. *Mis malas notas reflejan que las asignaturas son difíciles (57,5%).*

En el caso del ítem 22 “*Mis buenas notas reflejan que algunas de las asignaturas que tengo son fáciles*” los mayores porcentajes se observan en las respuestas de “entre desacuerdo y acuerdo” (35,1%), seguidas de un equilibrio entre las respuestas “en desacuerdo” (22,1%) y “de acuerdo” (23%).

Como generalidad, predominan las respuestas orientadas al desacuerdo. Ello se traduce en que los alumnos de la muestra no atribuyen en su mayoría las causas del éxito o fracaso a factores de naturaleza externa (suerte, facilidad de las asignaturas, el profesorado).

El análisis de la segunda de las dimensiones de la subescala SEAT, “predominio de atribuciones causales internas”, arroja los siguientes resultados.

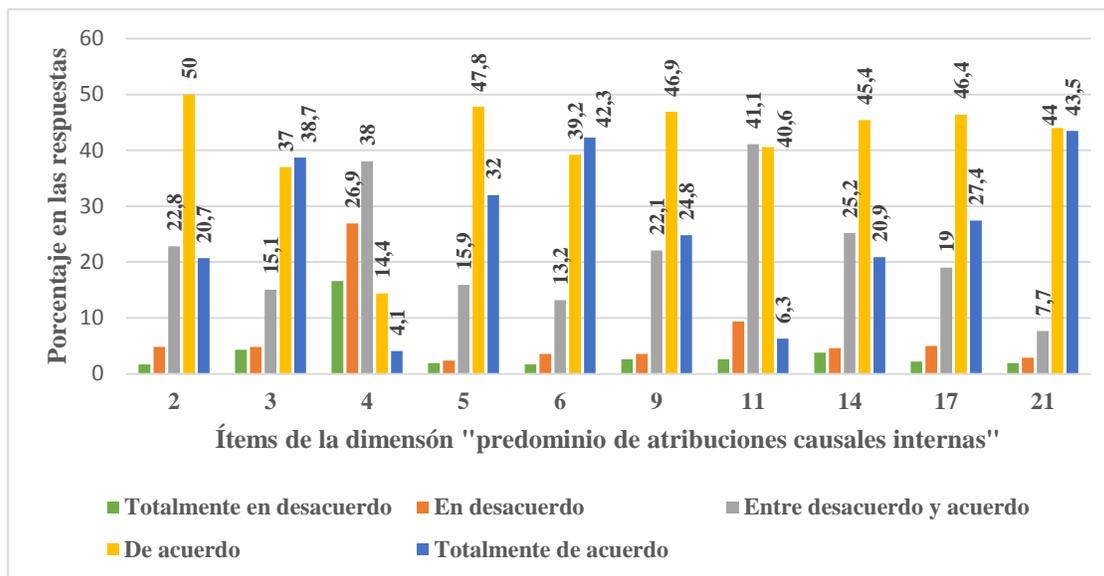


Gráfico 5: Distribución porcentual en los ítems de la dimensión “predominio de atribuciones causales internas”

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

En los datos del gráfico 5 se constata una mayor tendencia (respecto a la anterior), hacia la dimensión relacionada con el predominio de las atribuciones causales de naturaleza interna en la explicación tanto de sus éxitos como sus fracasos en las tareas de aprendizaje. Esta generalidad se encuentra respaldada por las respuestas situadas en los valores de “totalmente de acuerdo y de acuerdo” en la casi totalidad de los ítems:

- 2. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad (70,7%).
- 5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura (79,8%).
- 6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas (81,5%).
- 14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases (66,3%).
- 17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas (73,8%).

En el caso del ítem 4 “*Los contenidos de estudio en general son fáciles, por eso obtengo buenas notas*”, las respuestas son ambivalentes, situando los mayores porcentajes en las respuestas de “entre desacuerdo y acuerdo” (38%), seguidas de las “en desacuerdo” (26,9%). También en el ítem 11 “*Es fácil para mí comprender los contenidos de las asignaturas que tengo que estudiar para obtener buenas notas*”, los datos permiten considerar la mayoría de las respuestas “entre desacuerdo y acuerdo” (41,1%), aunque un porcentaje elevado también está “de acuerdo” (40,6%) con la afirmación vinculada a la capacidad como esencial para obtener las buenas notas.

En esta dimensión se ubican un menor grupo de ítems también con tendencia hacia el acuerdo, 3, 9 y 21, *Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí* (75,7%), *Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes* (71,7%) y *Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas* (87,5%), que contemplan atribuciones externas como responsables de sus éxitos y esfuerzos en los estudios, aunque por la naturaleza de las verbalizaciones, en el caso del profesor, pueden considerarse como ayuda y facilitador del proceso, mientras que los padres, la causa del esfuerzo pudiesen estar vinculadas a elementos internos, los sentimientos de orgullo y satisfacción.

Los ítems que componen la tercera de las dimensiones de las atribuciones causales “predominio de atribuciones causales de rendimiento” se muestran en el siguiente gráfico:

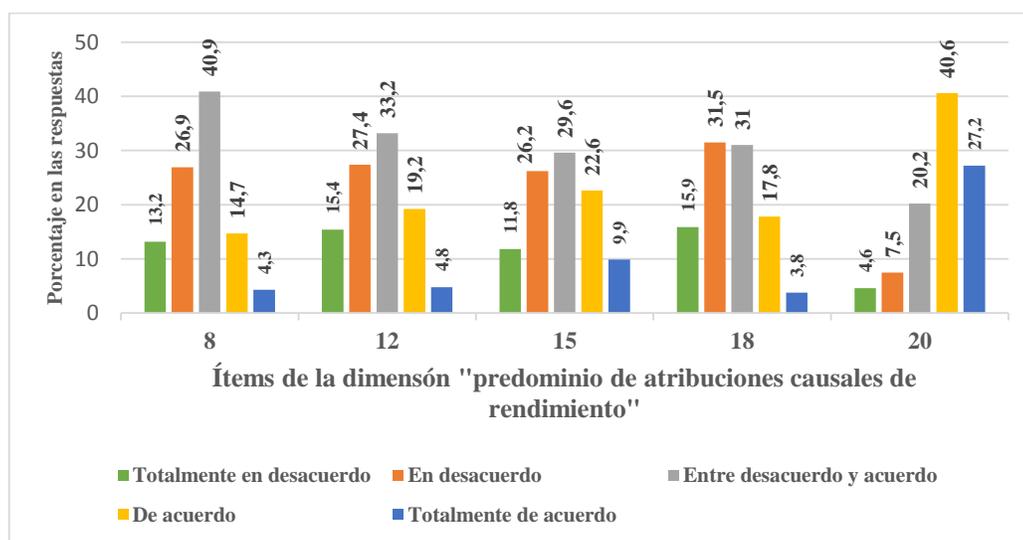


Gráfico 6: Distribución porcentual en los ítems de la dimensión “predominio de atribuciones causales de rendimiento”

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

La orientación de los estudiantes sobre las explicaciones de las causas de sus éxitos y fracasos en el estudio, en la dimensión “predominio de atribuciones causales de rendimiento” puede explicarse desde los datos que se muestran en el gráfico 6, donde en los estudiantes priman las respuestas “entre desacuerdo y acuerdo” y “en desacuerdo”:

8. *Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas* (67,8%).

12. *Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase* (60,6%).

15. *Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase* (52,2%).

18. *Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase* (62,5%).

Es precisamente el ítem 20 (orientado en sentido contrario dentro de la propia dimensión) referido a *Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente*, refiriéndose a una atribución de carácter interno, personal, en el que las respuestas tienden más hacia el acuerdo (67,8%).

En concordancia con los análisis antes expuestos, se muestra una tendencia orientada a la prevalencia de la dimensión “predominio de atribuciones causales internas”. La mayor parte de los encuestados experimentan como generalidad un mayor grado de acuerdo respecto a las otras dos dimensiones. Estas consideraciones se contrastan al comparar los valores de las medias para cada una de las dimensiones encontradas, donde es precisamente las atribuciones de naturaleza interna la que presenta los mayores valores ($M= 3,7861$ y $DT=0,48$) seguida de las de rendimiento ($M= 2,9476$ y $DT=0,61$) y con menos prevalencia, las de naturaleza externa ($M=2,1862$ y $DT=0,58$) (ver Anexo 12).

3.4. Etapa IV: Establecimiento de relaciones en las dimensiones de las subescalas de motivación académica y las atribuciones causales

Para complementar los análisis descriptivos realizados para cada una de las subescalas evaluadas en función del comportamiento de las variables motivación académica y atribuciones causales, surge la necesidad de inferir las relaciones existentes entre las dimensiones encontradas con otras variables de interés, como el sexo y el año académico, así como las propias relaciones entre dichas dimensiones.

Para el logro de estos objetivos se aplicaron pruebas no paramétricas en las que la distribución normal no es requisito esencial, habiendo comprobado ya la no existencia de este parámetro en cada una de las variables investigadas.

Tras la exploración inicial de los datos los años 4^{to} y 5^{to} fueron reconstituidos para el presente análisis, pues la distribución de los mismos era considerablemente menor que en el resto de los años, y las diferencias encontradas pudiesen haber estado marcada por esta heterogeneidad. Es por ello que se trabaja con la cantidad total de estudiantes de ambos años académicos, denominando dicha variable de agrupación en lugar de “año académico”, “Año reconstituido”. En la tabla 10 se muestra como quedó conformada luego de estas operaciones la variable vinculada al año cursado por los estudiantes, siendo evidente la homogeneidad requerida para este tipo de análisis.

Tabla 10: Distribución de las frecuencias en el “Año académico reconstituido”

		Año reconstituido			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 ^{ro}	131	31,5	31,5	31,5
	2 ^{do}	99	23,8	23,8	55,3
	3 ^{ro}	94	22,6	22,6	77,9
	4 ^{to} y 5 ^{to}	92	22,1	22,1	100,0
	Total	416	100,0	100,0	

Fuente: SPSS, versión 23.0.

3.4.1. Diferencias de sexo y año académico en la subescala de motivación académica (SEMAP)

Para comprobar las diferencias entre las dimensiones de la subescala de motivación académica y el sexo (dos grupos: masculino y femenino) se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Las tablas derivadas de la aplicación de esta prueba estadística (ver Anexo 13) reflejan que en la muestra existen diferencias en los sexos. Estas diferencias se encuentran en las las dimensiones de motivación profunda y de rendimiento, con valores de significación de 0,00 (diferencias altamente significativas con $p < 0.01$) y 0,01 (diferencias significativas con $p < 0.05$) respectivamente.

Para un análisis más exhaustivo que permite conocer hacia dónde se encuentran orientadas tales diferencias, se tuvieron en cuenta los valores proporcionados en las tablas de rangos y medias de dichas dimensiones (ver Anexo 13) en los que es evidente en el caso de la motivación profunda, que los mayores valores apuntan hacia el sexo femenino (femenino: $M=4,0279$ y masculino: $M=3,8474$),

mientras que en la orientación al rendimiento se comporta de manera diferente, pues es en el sexo masculino donde se aprecian los mayores valores (masculino: $M=2,8213$ y femenino: $M=2,5120$).

En la exploración de las relaciones de las dimensiones de la escala de motivación académica para más de dos grupos, en este caso el año académico, fue utilizada la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados del análisis apuntan a la existencia de diferencias entre dichas variables en una de las tres dimensiones, la relacionada con la motivación superficial, con valores altamente significativos de 0,000 (ver Anexo 14). Además, al comparar las tablas que indican la naturaleza de tales diferencias entre esta dimensión y los años, es evidente un ligero descenso en los valores de las medias a medida que aumenta el año académico de los estudiantes, elementos además visibles en el siguiente gráfico:

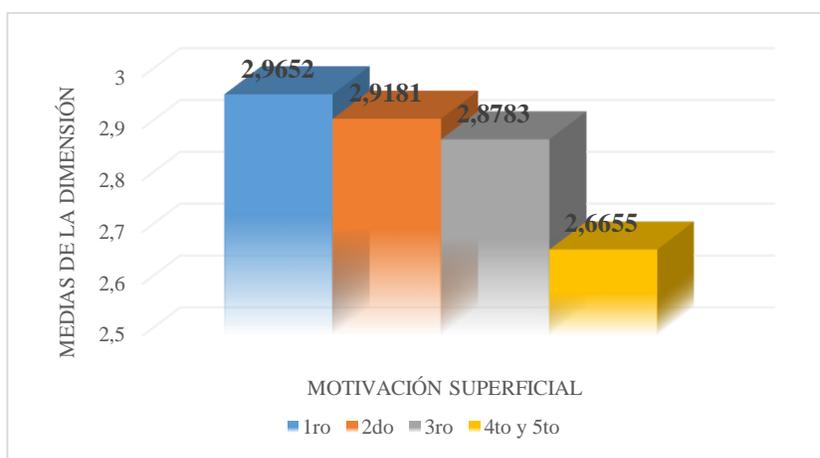


Gráfico 7: Diferencias entre la dimensión “motivación superficial” y el año académico

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

Estos análisis indican que, para la muestra estudiada, los valores de la motivación superficial van disminuyendo al pasar a cursos posteriores, fundamentalmente en el tránsito de 3^{ro} a los años 4^{to} y 5^{to}.

Para la subescala de motivación académica se acepta H_1 relacionada con la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de la motivación académica con las variables sexo y año académico.

3.4.2 Diferencias de sexo y año académico en la subescala de atribuciones causales (SEAT)

Con el objetivo de establecer las relaciones entre las dimensiones de la subescala de atribuciones causales y el sexo, se procedió de manera similar que con la anterior, aplicándose la prueba U de Mann-Whitney que presupone las diferencias entre dos grupos independientes. Las tablas

derivadas de la aplicación de esta prueba estadística (ver Anexo 15) muestran que en los estudiantes analizados existen diferencias significativas en los sexos respecto a las dimensiones “predominio de atribuciones causales externas” con un valor de significación de 0,011 y predominio de atribuciones causales internas” con un valor de 0,006. La orientación de las diferencias según los sexos se muestra al analizar las tablas de rangos y medias, las que en el primero de los casos, las atribuciones de naturaleza externa, se encuentran más dirigidas a los alumnos pertenecientes al sexo masculino (masculino: M=2,2652 y femenino: M=2,1079), mientras que en el segundo, las atribuciones internas, son las féminas las de mayor tendencia (femenino: M=3,8464 y masculino: M=3,7251).

Respecto a la comprobación de diferencias entre las dimensiones de las atribuciones causales y el año académico fue aplicada la prueba estadística de Kruskal-Wallis, la cual resulta útil en la comparación de más de dos grupos (el año académico). Al observar los valores de la significación en cada una de las dimensiones (ver Anexo 16) se constata que existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en dos de las tres dimensiones que conforman la subescala SEAT, “predominio de atribuciones causales externas con un valor de significación de 0,014 y “predominio de atribuciones causales de rendimiento” con un valor de 0,005.

Haciendo un análisis a través de los datos reportados en las tablas de rangos y medias de ambas variables, es posible deducir hacia donde se orientan las diferencias encontradas tras la aplicación de la prueba estadística (ver Anexo 16). En el caso de la dimensión “predominio de atribuciones externas” es evidente un descenso de los valores de las medias en el tránsito de 1^{ro} hasta 2^{do}, con un ligero aumento hacia 3^{ro}, volviendo a descender bruscamente hacia el 4^{to} y 5^{to} año de estudio. En el siguiente gráfico se puede observar claramente el comportamiento descrito en la muestra investigada.

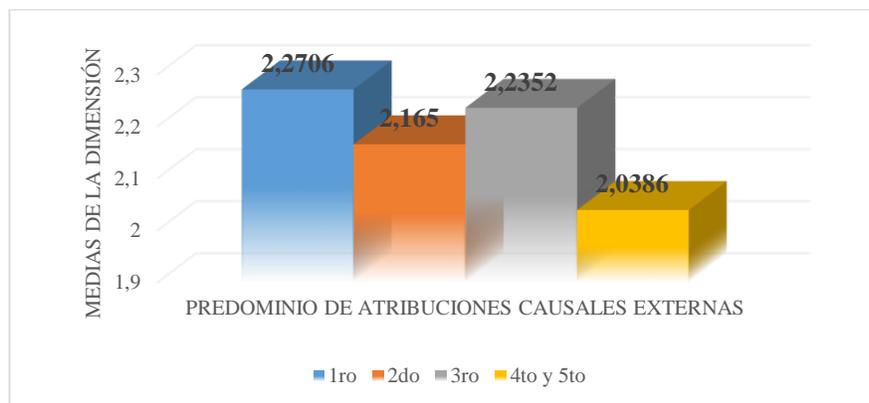


Gráfico 8: Diferencias entre la dimensión “predominio de atribuciones causales externas” y el año académico

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

En la dimensión referida a las atribuciones de rendimiento, puede observarse en el gráfico 9, como los valores de las medias van descendiendo a medida que aumenta el año de estudio.

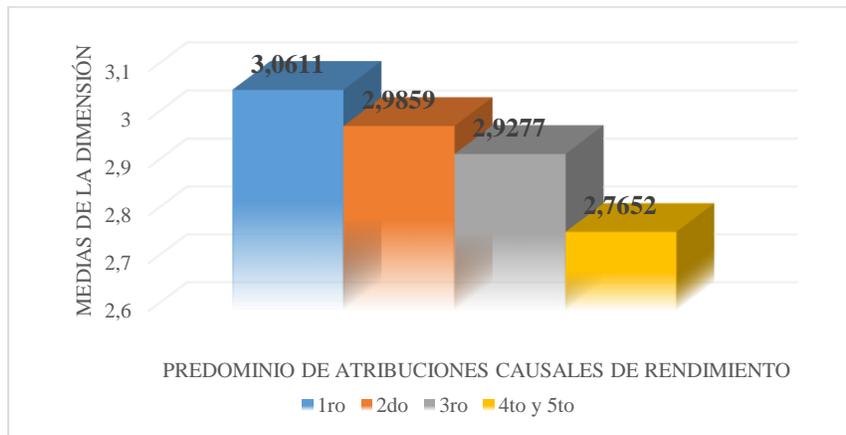


Gráfico 9: Diferencias entre la dimensión “predominio de atribuciones causales de rendimiento” y el año académico

Fuente: Excel. SPSS, versión 23.0.

A partir de estos análisis, se llega a la conclusión que para la subescala de atribuciones causales se acepta H_1 vinculada a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de las atribuciones causales respecto a las variables sexo y año académico.

3.4.3 Relaciones entre las dimensiones de la subescala de motivación académica y las dimensiones de la subescala de atribuciones causales

Finalmente, para el estudio de las relaciones entre las dimensiones que componen ambas subescalas pertenecientes a la Escala CEAP48, se aplicó la prueba estadística Rho de Spearman, obteniéndose los resultados que se resumen en la tabla 11 (ver Anexo 17).

A partir de los hallazgos encontrados se revelan relaciones entre las dimensiones referidas a la motivación académica y las atribuciones causales, evidentes también en los estudios de Barca, et al. (2005), Barca-Lozano, et al. (2005), Barca-Lozano, et al. (2014), Barca, et al. (2004) y Barca, et al. (2000). Con estos elementos se acepta H_1 en la que se declara la existencia de relaciones significativas entre las dimensiones de estas variables (motivación académica y atribuciones causales).

Tabla 11: Correlaciones entre las dimensiones de las subescalas de motivación académica (SEMAP) y de atribuciones causales (SEAT)

Correlaciones bivariadas entre las dimensiones motivación académica y atribuciones causales			Predominio de Atribuciones Causales Externas (ATEX)	Predominio de Atribuciones Causales Internas (ATIN)	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento (ATRE)
Rho de Spearman	Motivación Profunda (MP)	Coefficiente de correlación	-,302**	,569**	,295**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
		N	416	416	416
	Motivación Superficial (MS)	Coefficiente de correlación	,448**	-,049	,114*
		Sig. (bilateral)	,000	,323	,020
		N	416	416	416
	Motivación de Rendimiento (MR)	Coefficiente de correlación	,158**	,223**	,491**
		Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
		N	416	416	416

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

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

Fuente: SPSS, versión 23.0.

La dimensión 1 referida a la motivación profunda (MP) correlaciona de forma altamente significativa al nivel de 0,01 con las tres dimensiones de la subescala de atribuciones causales y viceversa: predominio de Atribuciones Causales Externas (ATEX), predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento (ATRE) y predominio de Atribuciones Causales Internas (ATIN). La correlación más fuerte se orienta de manera positiva entre la dimensión MP y la dimensión ATIN, mientras que la correlación entre la MP y ATEX se orientan de manera negativa. Los alumnos que presentan mayores valores en la motivación profunda, también lo hacen en las atribuciones referidas a causas internas y de rendimiento y menores en las atribuciones de naturaleza externa.

La segunda de las dimensiones definida como motivación superficial (MS) correlaciona de manera altamente significativa al nivel de 0,01, con dirección positiva con la dimensión ATEX, y viceversa. Mientras que con la dimensión ATRE correlaciona con menor intensidad y al nivel de 0,05. Estos análisis se traducen en que a medida que aumenta los valores de la dimensión de la motivación superficial también lo hacen las dimensiones relacionadas con las atribuciones externas (suerte, facilidad o dificultad de asignaturas) y de rendimiento (sobresalir en clases, obtención de las mejores notas).

La tercera de las dimensiones pertenecientes a la subescala SEMAP, motivación de rendimiento (MR), correlaciona de forma altamente significativa al nivel de 0,01 y con dirección positiva, con las

tres dimensiones de la subescala de atribuciones causales y viceversa (ATEX, ATRE y ATIN). La correlación de mayor intensidad se sitúa entre la MR y la ATRE, siendo las de menos fuerza las correlaciones entre MR, ATEX y ATIN. Es evidente que en la medida que aumentan los valores en la motivación relacionada con el logro, buenas notas, la competencia, aumentan los valores de las atribuciones tanto del locus de control (interno-externo) como las de rendimiento vinculado también a la valoración social, mejores notas, competencia, entre otras.

Haciendo un breve análisis desde las dimensiones de la segunda subescala SEAT (aunque queda implícito en los análisis anteriores debido a la naturaleza bivariadas de las correlaciones establecidas) se deja entrever que en la dimensión 1 predominio de atribuciones causales externas (ATEX) existen correlaciones altamente significativo al nivel de 0,01 con las tres dimensiones de la subescala de motivación académica. De manera positiva con las dimensiones MS y MR, esta última con menos fuerza en su correlación, y en sentido contrario con la dimensión MP. Esto significa que a medida que aumentan los valores en las atribuciones de éxito y fracaso de origen externo, aumentan los valores referidos a la motivación superficial o externa y la de rendimiento o logro, y disminuyen los de la motivación profunda o intrínseca. Tanto la dimensión 2, ATIN como la 3, ATRE correlacionan de manera positiva con las dimensiones MP y MR. En el caso de esta última dimensión, correlaciona también con la MS, aunque la intensidad de la correlación es mucho menor. A mayores valores en las atribuciones causales que realizan los estudiantes de naturaleza interna, mayores en los valores de la motivación profunda y de rendimiento. A mayores valores en las atribuciones causales de rendimiento, mayores valores en las tres dimensiones de la motivación académica; profunda, superficial y de rendimiento.

Es interesante destacar que tanto la dimensión de la motivación académica y de las atribuciones causales referidas al rendimiento (MR y ATRE) se relacionan de manera positiva con las demás dimensiones de ambas subescalas (MR con las tres dimensiones de las atribuciones causales ATEX, ATIN y ATRE y esta a su vez con MP, MS y MR). De estos resultados puede inferirse que este tipo de motivación y atribuciones vinculadas a la valoración social, la obtención de buenas notas y la competencia están presente tanto en los estudiantes que presentan una motivación superficial hacia el aprendizaje, que realizan atribuciones de naturaleza externa, como aquellos que se orientan de manera intrínseca por el interés o satisfacción por aprender y sus atribuciones se vinculan con los elementos internos.

3.5. Discusión de resultados

Los diferentes análisis realizados permitieron la evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48) en una muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey. El procedimiento de investigación desarrollado con ajuste a las directrices para la adaptación de los test, orientadas por la ITC (Muñiz, et al., 2013), permitió la adaptación de la escala CEAP48 como primer paso para su validación a través de la validez de expertos y proceso de pilotaje, lo que facilitó complementar la evidencia relacionada con la validez de contenido y las consecuentes correcciones lingüísticas y de adecuación práctica-cultural del instrumento.

Los resultados obtenidos avalan la estructuración de ambas subescalas que componen la escala CEAP48 en tres dimensiones cada una. Por un lado la subescala SEMAP, en las que se agrupan las dimensiones clásicas referidas a la motivación: profunda, superficial y de rendimiento. Por otro, la subescala SEAT compuesta por las dimensiones predominio de atribuciones causales externas, internas y de rendimiento. De igual modo, los índices de confiabilidad obtenidos, fueron satisfactorios para cada una de las subescalas que componen la escala CEAP48, así como de las dimensiones que las conforman. Esto se traduce en que las respuestas a los ítems del instrumento son coherentes. Tales deducciones se corresponden con diferentes investigaciones que analizan la estructura factorial y confiabilidad de esta técnica en diferentes contextos culturales y educativos como España, Brasil, entre otros (Barca, et al., 2005; Barca, et al., 2009 & Barca-Lozano, et al., 2014). Con estos resultados queda demostrado que la escala CEAP48 compuesta por sus dos subescalas, una de motivación académica (SEMAP) y otra de atribuciones causales (SEAT), posee adecuadas propiedades psicométricas para cada una de las subescalas.

En la muestra de estudiantes universitarios existe como tendencia un predominio de la motivación profunda o intrínseca respecto a la superficial y de rendimiento. Resultados similares se obtienen en diferentes estudios donde el interés por aprender se pronuncia con mayor prevalencia (Barca, et al., 2005; Salim, 2004; Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003; Mirete, Pérez & Maquilón, 2018; Maquilón, Sánchez & Cuesta, 2016; Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Robles, Galicia & Sánchez, 2017). Sin embargo, se han encontrado puntos distantes con aquellas investigaciones donde se demuestra la prevalencia de la orientación superficial hacia el aprendizaje (Fernández-Castillo, et al., 2013), o la motivación de rendimiento o logro (Ruiz, Molina & Acosta, 2011). A pesar de la tendencia general antes expuesta, en la presente investigación, aunque en menor medida, se expresan también

motivos superficiales: estudiar para aprobar solamente los contenidos que preguntan en los exámenes, el miedo y desánimo por desaprovechar, las bajas calificaciones, la necesidad de la ayuda constante del profesor, limitando la autogestión del aprendizaje. Estos hallazgos fundamentan la necesidad de repensar las prácticas educativas, comprenderlas como proceso social, cultural e intersubjetivo, de forma tal que se facilite la calidad en la educación o de una educación de calidad.

Haciendo un análisis hacia el interior de las dimensiones de la motivación académica, se encontraron diferencias respecto al sexo. En la motivación profunda prevalece el sexo femenino, mientras que la orientación al rendimiento prevalece el masculino. Resultados similares son hallados en los estudios de Cerezo y Casanova (2004), donde se obtuvo que los alumnos presentan una mayor motivación extrínseca respecto a las alumnas. Estudios realizados con estudiantes universitarios reconocen la diferenciación entre alumnos y alumnas en cuanto a su motivación hacia el aprendizaje tal y como reconocen, entre otros autores, Fernández-Castillo, et al. (2013).

Se pudo constatar además, en la subescala de motivaciones, diferencias en relación al año académico, en la cual los valores de la motivación superficial van disminuyendo al pasar a cursos posteriores, elementos estos coincidentes en las investigaciones de Hernández-Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002), en los que concluyen que a medida que aumentan los años de estudio en la institución de educación superior, aumenta la tendencia de abandono del enfoque superficial y la adopción del enfoque profundo. A su vez contradicen los estudios de Baeten, Kyndt, Struyven y Dochy (2010) y Fernández-Castillo y Nieves-Achón (2015), donde los valores de la orientación superficial del aprendizaje van creciendo con el año académico. Quedan entonces abiertas nuevas interrogantes para el quehacer investigativo.

En el estudio de la motivación, particularmente en situaciones educativas o de logro, la teoría de las atribuciones causales ha sido un punto de análisis fundamental, debido a la influencia de estos procesos inferenciales como hechos mentales que afectan las conductas de logro (García, 2006; Weiner, 1985). Variados estudios reflejan que las atribuciones causales poseen una serie de funciones que indican el por qué las personas hacen atribuciones, integrándose entonces al proceso motivacional (Matalinares, et al. 2009). Precisamente, los hallazgos del presente estudio avalan la prevalencia de estudiantes que consideran como principales responsables de su éxito escolar las atribuciones causales de origen interno, seguidas de las de rendimiento y con menos ocurrencia las atribuciones de éxito y fracaso de naturaleza externa. Se coincide en que la atribución del éxito por causas internas, potencia las emociones positivas, reforzando los sentimientos vinculados a la autoestima, a la persistencia y a la

propia motivación hacia el aprendizaje (Weiner, 1985). Otros estudios contrastan con tales resultados, al hallar en muestras de estudiantes universitarios coincidencias en cuanto al esfuerzo y la capacidad como causas internas responsable de sus éxitos (Sáez, Bustos, Pérez, Mella, Lobos & Díaz, 2018; Zubeldia, et al., 2018) y en menor medida el fracaso por capacidad o atribuciones a factores externos (Sáez, et al., 2018). De igual modo, los estudios de Almeida, Miranda y Guisande (2008) y Fernández, et al. (2015), demuestran que los estudiantes recurren especialmente a las causas internas en detrimento de las causas externas para explicar su rendimiento.

Las diferencias en la segunda subescala están dadas en que son precisamente los alumnos del sexo masculino los de mayor tendencia al predominio de atribuciones causales externas. Mientras que en el sexo femenino predominan las atribuciones causales de naturaleza interna. En este sentido, se coincide parcialmente con las investigaciones de Zubeldía, et al. (2018) en los que las féminas obtienen una media significativamente más alta en la atribución al esfuerzo, mientras que, en los chicos, se hace más alta la atribución a la capacidad a la hora de explicar sus éxitos. Por su parte, en los fracasos, las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres tanto en la habilidad como en la suerte. En los estudios de Durán-Aponte y Pujol (2012) los resultados son relativamente diferentes. Las mujeres atribuyen más sus resultados a las características de la tarea, la evaluación del profesor y al esfuerzo. A pesar de los puntos de encuentro y desencuentro en tales hallazgos, sí se hace evidente la importancia que se le atribuye a las atribuciones como mediadores de la actuación en situaciones de aprendizaje escolar.

Es precisamente en la atribución relacionada con causas externas, donde también existen diferencias respecto al año académico. Se percibe un descenso de dicho predominio en el tránsito de 1^{ro} hasta 2^{do}, con un ligero aumento hacia 3^{ro}, volviendo a descender bruscamente hacia el 4^{to} y 5^{to} año de estudio. En las atribuciones relacionadas con el rendimiento, existe un descenso total a medida que aumentan los años de estudio. De manera general los datos obtenidos resultan en cierta medida, similares a los arrojados en los estudios de Boruchovitch, (2004), Inglés, Díaz, García y Ruiz (2011) e Inglés, et al. (2012), en los que refieren que los estudiantes de cursos inferiores tienden a atribuir significativamente más sus resultados académicos a causas externas. Conforme avanzan en sus estudios, se responsabilizaban más de sus logros y fracasos, atribuyéndolos en mayor medida a causas internas como el esfuerzo y la capacidad.

Como se expuso en epígrafes anteriores se hallaron relaciones entre las dimensiones de ambas subescalas, la motivación académica y las atribuciones causales. La motivación profunda se relaciona

de manera positiva con las atribuciones causales internas y de rendimiento y de manera negativa con las atribuciones de naturaleza externa y viceversa. Esta última se relaciona positivamente con la motivación de rendimiento y superficial y viceversa, la que a su vez se relaciona con las atribuciones de rendimiento. La motivación de rendimiento se relaciona de forma positiva con las tres dimensiones de los estilos de atribuciones, aunque con mayor intensidad con la atribución al rendimiento y viceversa. Asimismo, sucede con la dimensión en la que predominan las atribuciones de rendimiento, la que se relacionan con las tres dimensiones de la motivación académica.

A partir de estos resultados se avalan los supuestos teóricos donde se enfatiza la importancia del estudio del proceso motivacional desde uno de sus principales enfoques, las atribuciones causales, resaltándose cómo el aprendizaje depende en gran medida de las atribuciones que los alumnos sustentan en causas externas-internas, su relación con la durabilidad en el tiempo, así como con el mayor o menor grado de controlabilidad (Weiner, 1985).

Desde esta perspectiva, cuando el alumno se encuentra motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico donde utilice el menor esfuerzo posible para la obtención de incentivos externos como las notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc. (García & Doménech, 1997; González-Pianda, 2003; Heyman & Dweck, 1992), predominan estilos atribucionales de tipo externo, que pueden conducir a la obtención de resultados académicos negativos o bajos (Barca, 2000b citado en Barca, et al., 2005). Sin embargo, si un alumno se encuentra motivado intrínsecamente por aprender, y optan por metas de aprendizaje, los estilos o patrones atribucionales de estos estudiantes suelen coincidir con factores internos como el esfuerzo y la capacidad y, en menor medida, con la suerte como causas de origen interno, provocando a su vez mejores resultados en el aprendizaje (Barca, 1999a; 2000; Rosario y Almeida, 2000 citado en Barca-lozano, et al., 2005).

Los hallazgos encontrados en la investigación confirman riesgos y desafíos para el proceso educativo. No se es partidario de un prototipo ideal, pero sí hay una condición básica, un continuum, donde se cambien formas de pensar, modos de ver, de sentir, de educar, en resumen, de ser.

Conclusiones

La Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48) compuesta por dos subescalas, una de motivación académica (SEMAP) y otra de atribuciones causales (SEAT) mostró adecuadas propiedades psicométricas para ambas subescalas, en tanto se demostró la validez de contenido, de constructo y la confiabilidad del test, en la muestra de estudiantes universitarios de la Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.

El procedimiento de investigación desarrollado con ajuste a las directrices de la ITC permitió la adaptación de la escala CEAP48 como primer paso para su validación a través de la validez de expertos y proceso de pilotaje, lo que facilitó complementar la evidencia relacionada con la validez de contenido y las consecuentes correcciones lingüísticas y de adecuación práctica-cultural del instrumento.

Los resultados obtenidos avalan la estructuración de ambas subescalas que componen la escala CEAP48 en tres dimensiones cada una, por un lado la subescala SEMAP en las que se agrupan las dimensiones referidas a la motivación profunda, superficial y de rendimiento y por otro, la subescala SEAT compuesta por las dimensiones predominio de atribuciones causales externas, predominio de atribuciones causales internas y predominio de atribuciones causales de rendimiento.

Los índices de confiabilidad obtenidos fueron satisfactorios para cada una de las subescalas que componen la escala CEAP48, así como de las dimensiones que las conforman.

En la muestra de estudiantes universitarios existe como tendencia un predominio de la motivación profunda o intrínseca respecto a la superficial y de rendimiento.

Prevalecen los estudiantes que se orientan hacia la dimensión de atribuciones causales internas, seguidas de las de rendimiento y con menos ocurrencia las de naturaleza externa.

En ambas subescalas, motivación académica (SEMAP) y estilos atribucionales (SEAT) se expresan diferencias respecto a las variables sexo y año académico.

En la subescala SEMAP, en el sexo femenino predomina la motivación profunda, mientras que en el sexo masculino prevalece la orientación al rendimiento. En la variable año académico los valores de la motivación superficial disminuyen al pasar a cursos posteriores.

En la subescala SEAT, las diferencias por sexo muestran, que en los estudiantes del sexo masculino predominan atribuciones causales externas, mientras que en el sexo femenino prevalecen las atribuciones causales de naturaleza interna. En la variable año académico, la atribución a causas externas demuestra las diferencias de 1^{ro} a 5^{to} año: descenso en este tipo de atribuciones de 1^{ro} a 2^{do}, ligero aumento hacia 3^{ro} y nuevamente un declive hacia el 4^{to} y 5^{to} año. En las atribuciones relacionadas con el rendimiento existe un descenso total a medida que aumentan los años de estudio.

Se encontraron relaciones entre las dimensiones de ambas subescalas. La motivación profunda se relaciona de manera positiva con las atribuciones causales internas y de rendimiento y de manera negativa con las atribuciones de naturaleza externa y viceversa. Las atribuciones externas se relacionan positivamente con la motivación de rendimiento y superficial y viceversa, la que a su vez se relaciona con las atribuciones de rendimiento. La motivación de rendimiento se relaciona de forma positiva con las tres dimensiones de los estilos de atribuciones, aunque con mayor intensidad con la atribución al rendimiento y viceversa. Asimismo sucede con la dimensión en la que predominan las atribuciones de rendimiento, la que se relacionan con las tres dimensiones de la motivación académica.

Recomendaciones

Ampliar las evidencias de validez y confiabilidad de la escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48).

Extender los estudios de relación entre las variables y componentes motivacionales hacia la búsqueda de causalidad y predicción, así como de estas, con el rendimiento académico y otras variables de carácter sociodemográfico.

Informar los resultados a las instancias pertinentes de la Universidad de Camagüey en aras de contribuir al quehacer científico y educativo de la institución.

Trazar estrategias educativas que permitan transformar la calidad del proceso de aprendizaje desde los componentes o variables motivacionales.

Divulgar los resultados de la investigación en Revistas y Eventos Científicos especializados.

Referencias bibliográficas

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). Introducción a la Psicometría. Teoría Clásica de los Tests y Teoría de la Respuesta al Ítem. Madrid: UAM.
- Aguilar, M. C., & Gámez, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 89-108.
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior, *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 21(1), 125-136.
- Almeida, L., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3953/395335888001.pdf>
- Álvarez, G., Bernal, Y., Romero, G., & Reyes, D. R. (2015). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4). Recuperado de: <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/380/419>
- Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Princenton, NJ: Van Nostrand.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness [El uso de entornos de aprendizaje centrados en el estudiante para estimular enfoques profundos de aprendizaje: Factores alentadores o desalentadores de su eficacia]. *Educational Research Review* 5, 5 (3), 243-260. Doi: 10.1016/j. edurev.2010.06.001
- Bandura, A. (1977). Self.efficacy: Toward aunifying theory of bahavioral change. *Psychological Review*, 84, 91-215.
- Barbón, O., Fonseca, R., Boada, C., Bravo, I., & González, Y. (2018). Universidad y sociedad. Retos desde la Pedagogía Universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y*

Valores, (1), 1-20. Recuperado de:
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

- Barca, A., & Brenlla, J.C. (2006). Los enfoques de aprendizaje: un modelo bifactorial. *Revista Galego-Poutuguesa de Psicología y Educación*, 13, 389-398. Recuperado de:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/355.pdf>
- Barca, A., Almeida, L.S., Porto, A., Peralbo, M., & Brenlla, J.C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de las estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Barca, A., Mascarenhas, S.A., Castro, F.V., & Porto, A. (2009). Motivação académica e atribuições causais: A escala QEAP48 numa amostra de alunos universitários de Rondônia e Humaitá (Amazônia, Brasil). In *Actas do X Congresso internacional Galeco-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 4497-4508). Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Alfonso_Lozano/publication/265811127_MOTIVACAO_ACADEMICA_E_ATRIBUICOES_CAUSAIS_A_ESCALA_QEAP48_NUMA_AMOSTRA_DE_ALUNOS_UNIVERSITARIOS_DE_RONDONIA_E_HUMAITA_AMAZONIA_BRASIL/links/564246fc08aeacfd89381a81/MOTIVACAO-ACADEMICA-E-TRIBUICOES-CAUSAIS-A-ESCALA-QEAP48-NUMA-AMOSTRA-DE-ALUNOS-UNIVERSITARIOS-DE-RONDONIA-E-HUMAITA-AMAZONIA-BRASIL.pdf
- Barca, A., Peralbo, M., & Muñoz, M.A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: Un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoría, Investigación e Prática*, 1(1), 17-30.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala. *Psicothema*, 16(1), 94-103. Recuperado de:
<http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8194>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Marcos, J. L., & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de educación* (354), 297-299. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_14.pdf
- Barca, A., Pesutti, C. R., Brenlla, J. C., & Santamaría, S. (2000). Propiedades psicométricas de la escala SIACEPA (Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje) en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil. *V Congreso Galego-Portugués de*

Psicopedagogía. Actas (Comunicaciones e Posters), 6(4), 793-815. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/61899898.pdf>

- Barca, A., Porto, A.M., Santorum, R., Brenlla, J.C., Morán, H., & Barca, E. (2005). La Escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136.
- Barca, A., Porto, A.M., Vicente, F., Brenlla, J. C., & Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. Oviedo: *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro*. 670-688.
- Barca-Lozano, A., Porto, A., Santorum, R., & Barca-Enríquez, E. (2014). *Manual de la escala CEAP48: Escala de motivación académica y estilos atribucionales*. Universidad de la Coruña.
- Barca-Lozano, A., Porto, A.M., Santorum, R., & Barca-Enríquez, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP48. *Revista de psicología y educación*, 1(2), 103-136. Recuperado de:
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102.pdf#page=103>
- Beltrán, F.D., & Mayorga, P. M. (2018). *El sedentarismo y su correlación con la motivación académica en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato. Ecuador: Ambato*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de:
<http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2467>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Bornas, X. (1988). Atribuciones causales y fracaso escolar: Una revisión. Recuperado de:
http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69307/1/Atribuciones_causales_y_fracaso_escolar_.pdf
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista interamericana de psicología= Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 53-60. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3020203&orden=218665&info=link>

- Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bueno, J.A. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. España. Recuperado de: <http://www.academia.edu/download/32497437/S5000201.pdf>
- Camacho, S., & Ceballos, C.A. (2018). *Cambios en la motivación intrínseca y extrínseca en el paso de primaria a bachillerato con el uso de las escalas psicométricas de Harter y CEAP48* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: <http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/1506>.
- Cardoso, C., Gómez, A & Hidalgo, M.D. (2010). Metodología para la adaptación de instrumentos de evaluación. *Fisioterapia*, 32(6), 264-270. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ft.2010.05.001>
- Castilleja, S. (2015). Percepción de estrategias docentes y variables motivacionales en la búsqueda de ayuda académica en matemáticas. In *XIII Congreso Nacional de Investigación educativa: Universidad popular autónoma del estado de Puebla* (pp. 1-14). Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2151.pdf>
- Cerezo, M., & Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 97-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2931/293152878006/>
- Chapman, J. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357-365. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.357>
- Corral de Zurita, N. J. (2002). Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/09-Educacion/D-004.pdf>
- Corral de Zurita, N.J. (2003). Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-006.pdf>
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education I*. Student motivation (77-113). New York: Academic Press.
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Revista Estudios de Psicología*, (12), 35-45.

- Cruz, N., & Fernández, B. (2013). Las perspectivas de desarrollo de la educación superior contemporánea: contribución de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. *Revista Congreso Universidad*, 2(3), 1-11.
- De la Fuente, S. (2011). Análisis Factorial. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
- Durán-Aponte, E., & Elvira-Valdés, M.A. (2015). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: validez de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 201-222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939011>.
- Durán-Aponte, E., & 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.
- Durán-Aponte, E., & Durán-García, M. (2013). Aprendizaje cooperativo en la Enseñanza de Termodinámica: Estilos de Aprendizaje y Atribuciones Causales. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), 256-275. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/196/155>
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2012). Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*. 12(2), 39-51. Recuperado de: <http://andromeda.unimet.edu.ve/ojs/index.php/ra/article/view/70>
- Dweck, C.S., & Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review* 95, 256-273.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, (41). 1040-1048.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fernández, A., Arnáiz, P., & Barca, A. (2010). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de Universidad en la República Dominicana*. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/679/AmparoFernandez2009_TesisDoctoral.pdf?sequence=1
- Fernández, A., Arnáiz, P., Mejías, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de*

Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 2(1), 19-29. Doi: 10.17979/reipe.2015.2.1.1319

- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Castillo, E., Nieves, Z., & Grau, R. (2013). *Validación del Cuestionario de Procesos de Estudio en una población cubana* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad central Martha Abreu de las Villas, Santa Clara. Cuba.
- Fernández-Castillo, E., & Nieves-Achón, Z. (2015). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 37-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.3>
- García, F.J., & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(11), 55-65. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/35624922/Francisco_Garcia_Baceti_y_Fernando_D...pdf
- García, F. J., & Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4 (11), 73-87.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682.
- González, R., Valle, A., Núñez, J.C., & González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González-Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). Recuperado de: <http://reme.uji.es>
- González-Pienda, J. A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de la variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9(7), 247-258.
- González-Pienda, J. A., & Núñez, J.C. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.

- González-Torres, M.C. (1999). *La motivación. Sus determinantes y pautas de intervención*. (2da ed.). Pamplona: Eunsa,
- Guaglianone, A. (2018). Los rankings internacionales y el posicionamiento de América Latina. Una mirada reflexiva. *Revista CTS*, 13(37), 113-126.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Pina, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. M., & Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>
- Heyman, G.D., & Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Holgado, F. P., Navas, L., & Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2). Doi: 10.1387/RevPsicodidact.6942
- Iglesias, M.E. (2011). *Atribuciones causales en la elección de un campo de inserción laboral en los alumnos de último año de la carrera de Psicología* (Tesis de licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Sede Rosario-Campus Lagos. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC102425.pdf>
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388. Doi: 10.6018/analesps.27.2.123001
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 53-64. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a05.pdf>
- Jaimes, J. E. (2014). *Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5798/JAIMESSONCCORELACIONCOMPRESION.pdf?sequence=1>

- Jurado, P.J., Blanco, H., Zueck, M.C., & Peinado, J.E. (2016). Composición Factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Universitarios Mexicanos, *Formación Universitaria*, 9(6), 83-92. Doi: 10.4067/S0718-50062016000600008
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>
- Manassero, M. A., & Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2017262&orden=70861&info=link>
- Maquilón, J. J., Sánchez, M., & Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
- Matalinares, M., Tueros, R., & Yaringaño, J. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos, *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 173-189. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/3789/3049>
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Arenas, C., Díaz, G., & Huari, Y. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 101-116. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/3716/2981>
- Matos, A.G., Ramos, I., & Díaz, F.A. (2017). Atribuciones causales en estudiantes de secundaria básica, Santa Clara, Cuba. *Katharsis*, (24), 47-67. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Matsunaga, M. (2010). How to Factor-Analyze Your Data Right: Do 's, Don 'ts, and How-To 's. *International journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- McClelland, D.C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333.
- McClelland, D.C. (1989). Estudio de la motivación Humana. Madrid: Narcea.
- Mejía, C.A., & Mañaccasa, M.S. (2017). *Motivación en el área de educación para el trabajo en estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa "Miguel Grau"*,

- Magdalena, 2016. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/154580111.pdf>
- Messick, S. (1989). Validity. The specification and development of tests of achievement and ability. En R. L. Lino (Ed.), *Educational Measurement* (3th edition). Washington, DC: American Council on Education.
- Miñano, P., & Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 203-230.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mirete, A.B., Pérez, R., & Maquilón, J.J. (2018). Estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 173-194. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/j/324221>
- Mkumbo, K.A., & Amani, J. (2012). Perceived university students' attributions of their academic success and failure, *Asian Social Science*, 8(7), 247-255. Doi: 10.5539/ass.v8n7p247
- Montero, I., & León, O.G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502904>
- Morales, P., & Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Investigación Pedagógica*. 12(3), 33-52.
- Moreno-Murcia, J.A., & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>
- Moreno, P., Flores, M., & Barranco, N. (2017). *Motivación del alumnado del Grado en Educación Primaria. La lengua extranjera-inglés como elemento motivador*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27383>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Doi: 10.7334/psicothema2013.2

- Muñoz, E., & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/110171/104781#page=132>
- Navarro, J. M., Casas, G. M. & González, E. (2010). Análisis de Componentes Principales y Análisis de Regresión para Datos Categóricos. Aplicación en la Hipertensión Arterial. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 17(2), 199-230. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45326933006>
- Navea, A., & Suárez, J.M. (2015). *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. UNED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Anavea>
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J.C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. D. da Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano y M. P. Uzquiano (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, (41-67). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1
- Patiño, L., & Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21(1), 9-20. Recuperado de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RT/article/view/1241/1192>
- Paz, L.E., Hernández, E. A., & Van de Water, H. (2016). Los retos de la Educación Superior en el Siglo XXI. *Revista Conrado [seriada en línea]*. 12(55), 17-24. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pila, J.E., & Yépez, E. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de Inglés del convenio héroes del CENEPA-ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente* (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Ecuador. Recuperada de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/1659>
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación.
- Prieto, G., & Delgado, A.R. (2010) Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441007>
- Ramudo, I., Barca-Lozano, A., Brenlla, J. C., & Barca-Enríquez, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. (1), 143-147. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Richaud de Minzi, C. (2005). La evaluación de la personalidad desde la perspectiva cognitiva: el proceso atribucional. *Revista de Psicología*, 1(1), 27-40.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1), 107-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/167/16701911/>
- Robles, F. J., Galicia, I. X., & Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 502-518. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num2/Vol20No2Art6.pdf>
- Rodríguez, M. (2009). Motivar para aprender en situaciones académicas. En La crisis de la escuela educadora. (pp. 207-242). Barcelona: Laertes. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2011/RdzMoneo/2009_RodriguezMoneo_Motivar_aprender.pdf.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2011/RdzMoneo/2009RodriguezMoneo_Motivaraprender.pdf
- Ruiz, B. L., Molina, M., & Acosta, D. (2011). Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios. *Encuentros*, 9(1), 21-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4049582>

- Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Salim, S. (2004). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/1060Salim.PDF>
- Salvador C., & Mayoral L. (2011). Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 243-251.
- Sánchez, E. (2017). Retos de la educación superior en América Latina: el caso de República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 9-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902002>.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Suárez, J., & Suárez, A. (2004). El Aprendizaje Autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. Madrid: UNED
- Suriá, R. (2010). Psicología Social. Tema 4: Procesos de atribución. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14288/1/TEMA4.PROCESOSDEATRIBUCION.pdf>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 351-361. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100021&script=sci_arttext&tlng=pt
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En González-Pienda, González R., Núñez, J.C., & Valle, A.: Manual de Psicología de la Educación. Madrid: Pirámide.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of a achievement motivation and emotion. *Psychologist Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. *Big theories revisited*, 4, 13-29. Recuperado de: <https://books.google.es/bookshlesridSnoAXJUACoifndpgPAdqAttributiontheoryrevisitedtransformingculturalpluralityintotheoreticalunityotsLwYtlPrvsigVRqCyJWGZVGPwEBYKJBqptsYonepageqAttributiontheoryrevisitedAtransformingculturalpluralityintotheoreticaunityfals>

- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. En A. E. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford.
- Zubeldia, M., Díaz, M., & Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*, *10*(1), 79-102. Doi 10.25115/psye.v10i1.1048

Anexos

Anexo 1:

Estructura factorial y coeficiente de fiabilidad de la Escala CEAP48 en una muestra de estudiantes españoles

Estructura factorial y coeficiente de fiabilidad de la Subescala de Motivación Académica (SEMAP-01).

Secundaria Básica y Bachillerato				Universidad		
Factores de la subescala SEMAP-01	Alfa de Cronbach	% de Varianza explicada	Ítems	Alfa de Cronbach	% de Varianza explicada	Ítems
Factor I Motivación Profunda	.718	20.30	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20	.679	15.43	2, 5, 8, 11, 13, 14, 17, 20, 23
Factor II Motivación de Rendimiento	.745	16.66	3, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23	.687	12.16	3, 9, 12, 15, 18, 21, 22
Factor III Motivación Superficial	.641	8.52	1, 4, 6, 9, 10, 16, 19, 24	.644	8.62	1, 4, 6, 10, 16, 19, 24
Alfa de Cronbach y varianza total	.659	39.52		.683	36.22	

Fuente: Investigaciones de Barca, et al. (2005).

Tabla 2: Estructura factorial y coeficiente de fiabilidad de la Subescala de Atribuciones Causales (SEAT-01).

Secundaria Básica y Bachillerato			
Factores de la subescala SEAT-01	Alfa de Cronbach	% de Varianza explicada	Ítems
Factor I Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas deseadas	.821	17.39	1,7,8,9,14,15,16,21
Factor II Atribución de éxitos y fracasos a la suerte y a la mala suerte	.671	15.85	5,12,19,23
Factor III Atribución de éxitos a la Facilidad de las materias, Capacidad y Esfuerzo y éxitos y fracaso al Profesorado	.661	8.67	2,4,6,10,13,17
Factor IV Atribución de éxitos y fracasos a la facilidad o dificultad de las materias	.781	6.96	20,24
Factor V atribución del éxito al profesorado y facilidad de las materias y fracasos a la falta de capacidad, de esfuerzo y dificultad de las materias	.274	5.54	3,11,18,22
Alfa de Cronbach y varianza total	.691	54.44	
Universidad			
Factores de la subescala SEAT-01	Alfa de Cronbach	% de Varianza explicada	Ítems
Factor I Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas relacionadas con la valoración social y autovaloración. Atribución de éxitos y fracasos a la capacidad o su falta	.708	17.23	1,4,8,11,15,16
Factor II Esfuerzo en el estudio para la aproximación a las metas relacionadas con la tarea (motivación de competencia/percepción de utilidad/motivación intrínseca)	.703	11.56	7,9,14,21
Factor III Atribución de éxitos y fracasos a la facilidad o dificultad de las materias, al profesorado y fracasos por falta de capacidad	.627	8.73	3,10,17,18,20,24
Factor IV Atribución de éxitos y fracasos a la suerte y a la mala suerte	.717	6.89	5,12,19,23
Factor V Atribución de éxitos a la facilidad de las materias y de éxitos y fracasos al esfuerzo o su falta	.385	6.24	2,6,13,22
Alfa de Cronbach y varianza total	.702	50.62	

Fuente: Investigaciones de Barca, et al. (2005)

Anexo 2

Consentimiento al autor de la Escala CEAP48 para su utilización en la investigación



re: Universidad "Ignacio Agramonte Loynaz", de Camagüey, Cuba (ENVÍO 1)

Eliseo Alfonso Barca Lozano <barca@udc.es> 11 de febrero de 2018 21:52

Aria: "ariadna matos" <ariadna.matos@reduc.edu.cu>

ola Adriana

parte de la Escala SIACEPA, adaptación, en parte de la Escala LPQ de Biggs, yo he elaborado con i equipo una Escala propia semejante a la Escala Siacepa, aunque más sencilla en su aplicación y con buenos resultados para la investigación y para la orientación personal psicopedagógica. Se puede utilizar con alumnos de Ed. Secundaria y Universidad. De hecho tengo los Baremos para los dos colectivos de alumnos. Te la remito por si puede ser de tu interés. Van los cuadernillos en dos versiones de escalas Liker (de 5 y 7 intervalos de respuesta) con las hojas de respuesta, de perfil y los baremos/normas típicas correspondientes para estos dos tipos de notación (Likert-5 o Likert-7). Aparte te reenvío el Manual para que te oriente en su aplicación y utilización para lo que desees. Lo único importante es si vas a publicar algo, en ese momento, te rogaría me envíes una copia del trabajo o trabajos que realices con esta Escala CEAP48.

Recibe un cordial saludo,

Prof. Dr. Alfonso Barca.
Universidad de A Coruña.
Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología.
Campus de Elviña, S/N. 15008 A Coruña. España.

----- Mensaje original -----
De: "ariadna matos" <ariadna.matos@reduc.edu.cu>
Para: barca@udc.es
Enviados: Lunes, 5 de Febrero 2018 1:32:45
Asunto: Universidad "Ignacio Agramonte Loynaz", de Camagüey, Cuba

Anexo 3

Escala de motivación académica y estilos atribucionales (CEAP48). Versión original.

CEAP48

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS ATRIBUCIONALES

CUADERNILLO

En este Cuadernillo encontrarás una serie de cuestiones/frases que hacen referencia a expectativas o metas de estudio, aspectos de atribución y motivacionales que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje.

Rogamos leas cuidadosamente **todas las cuestiones/frases** que se presentan y contestes con la mayor objetividad que te sea posible. No existen contestaciones o respuestas correctas o erróneas porque las personas tienen distintas formas de abordar sus tareas estudio y de aprendizaje en función de sus creencias, conocimientos y convicciones sobre la forma de desarrollar y realizar su trabajo.

Verás que cada cuestión/frase tiene 5 posibles alternativas de respuesta.

A continuación, indica tu respuesta trazando una cruz en aspa (**X**) en la **Hoja de Respuestas**, justo debajo de la sigla que consideres la más apropiada a tu persona, teniendo en cuenta que **TD** significa Totalmente en desacuerdo, **D**: En desacuerdo, **EDA**: Entre Desacuerdo y Acuerdo; **A**: Acuerdo; **TA**: Totalmente de acuerdo

RECUERDA:

TD: Totalmente en desacuerdo, D: En desacuerdo,

EDA: Entre Desacuerdo y Acuerdo, A: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.

Las cuestiones/frases, están ordenadas numéricamente por filas en la hoja de respuestas. Sigue esta numeración al contestar. Procura no dejar ninguna cuestión/frase sin contestar.

Autores: Alfonso Barca Lozano y Ana Porto Rioboo (Universidad de A Coruña) (2009). Prohibida la reproducción por cualquier procedimiento fotostático, electrónico o informático. Todos los derechos están reservados. © Copyright by Alfonso Barca Lozano. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. A Coruña (España). E-mail: barca@udc.es

I. SUBESCALA MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJE (SEMAP)

1. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.
5. Reconozco que estudio sólo para aprobar.

6. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias.
7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.
9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.
10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.
12. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.
13. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.
14. Me considero/ un/a alumno/a del montón.
15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.
16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.
17. Es muy importante para mí que las profesoras y profesores señalen exactamente lo que debemos hacer.
18. Creo que soy un/a buen/buena alumno/a.
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as.
21. Tengo buenas cualidades para estudiar.
22. A la hora de hacer exámenes tengo miedo de reprobado/suspender.
23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.
24. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as.

II. SUBESCALA DE ESTILOS ATRIBUCIONALES (SEAT)

RECUERDA:

TD: Totalmente en desacuerdo, D: En desacuerdo,

EDA: Entre Desacuerdo y Acuerdo, A: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.

1. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.
2. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.
3. Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.
4. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.
5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.
6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.
7. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.
8. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.
9. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes.
10. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.
11. Es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas.

12. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.
13. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.
16. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias.
17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.
18. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.
19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.
20. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.
21. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.
22. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles.
23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.
24. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles.

Asegúrate de que todas las cuestiones/frases están contestadas.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION Y AYUDA.

ESCALA CEAP-48

HOJA DE RESPUESTAS DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS ATRIBUCIONALES

© Alfonso Barca Lozano, Amparo Fernández y Radhamés Mejía

MP

MS

MR

ATEX

ATIN

ATR

TD D EDA A TA

A TA

- | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. [] [] [] [] [] | 2. [] [] [] [] [] | 3. [] [] [] [] [] | 1. [] [] [] [] [] | 2. [] [] [] [] [] | 3. [] [] [] [] [] |
| 4. [] [] [] [] [] | 5. [] [] [] [] [] | 6. [] [] [] [] [] | 4. [] [] [] [] [] | 5. [] [] [] [] [] | 6. [] [] [] [] [] |
| 7. [] [] [] [] [] | 8. [] [] [] [] [] | 9. [] [] [] [] [] | 7. [] [] [] [] [] | 8. [] [] [] [] [] | 9. [] [] [] [] [] |
| 10. [] [] [] [] [] | 11. [] [] [] [] [] | 12. [] [] [] [] [] | 10. [] [] [] [] [] | 11. [] [] [] [] [] | 12. [] [] [] [] [] |
| 13. [] [] [] [] [] | 14. [] [] [] [] [] | 15. [] [] [] [] [] | 13. [] [] [] [] [] | 14. [] [] [] [] [] | 15. [] [] [] [] [] |
| 16. [] [] [] [] [] | 17. [] [] [] [] [] | 18. [] [] [] [] [] | 16. [] [] [] [] [] | 17. [] [] [] [] [] | 18. [] [] [] [] [] |
| 19. [] [] [] [] [] | 20. [] [] [] [] [] | | 19. [] [] [] [] [] | | 20. [] [] [] [] [] |
| 21. [] [] [] [] [] | 22. [] [] [] [] [] | | 21. [] [] [] [] [] | | 22. [] [] [] [] [] |
| | | | 24. [] [] [] [] [] | | |

Anexo 4

Encuesta de evaluación de la Escala de Motivación Académica y Atribuciones Causales (CEAP48) dirigida a los especialistas.

Usted ha sido seleccionado para formar parte de un grupo de especialistas que evaluará la Escala CEAP48, creada por Alfonso Barca Lozano y colaboradores, Universidad de La Coruña. De los criterios emitidos por ustedes se realizarán las modificaciones pertinentes, para realizar un proceso de pilotaje, en la provincia de Camagüey. Sus resultados pueden facilitar alternativas que promuevan el cambio en las prácticas educativas y el perfeccionamiento en estos contextos. La escala está integrada por dos subescalas:

- la primera valora la motivación académica de los estudiantes al enfrentar las tareas de aprendizaje (SEMAP).
- la segunda valora las atribuciones causales: internas, externas y de rendimiento, tipos de estilos o patrones de atribuciones causales que realizan los alumnos a partir de sus resultados académicos o de su rendimiento (SEAT).
- Para su orientación le ofreceremos la síntesis de los constructos teóricos fundamentales (en situaciones educativas y contextos escolares):

Motivación académica: fenómeno esencialmente complejo que incluye el sistema de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta en situaciones de aprendizaje. Se construye sobre la base de la integración entre las influencias contextuales con las percepciones y creencias que el alumno tiene sobre sí mismo (autoconcepto y autoestima), las percepciones sobre las causas que condicionan su éxito y fracaso escolar (atribuciones causales) y de las tareas que va a realizar, las actitudes, los intereses, las expectativas, el tipo de metas y resultados que pretende alcanzar dentro del contexto educativo (Beltrán, 1993; Barca-Lozano, Porto, Santorum & Barca-Enríquez (2014); Barca, Almeida, Porto, Peralbo & Brenlla, 2012; González, Valle, Núñez & González-Pienda, 1996).

- Motivación profunda: La motivación es intrínseca pues se centra en el propio interés por los contenidos y otros temas relacionados. Existe una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de determinado argumento.
- Motivación superficial: La motivación es extrínseca, impuesta desde fuera, abordando las tareas de estudio como una imposición externa. Se centra en el logro de requisitos mínimos de la tarea para aprobar (motivación utilitarista, pragmática) con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado.
- Motivación de rendimiento o logro: Se basa en el incremento del ego o autoestima por medio de la competencia al obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir (necesidad de rendimiento), aunque los temas resulten o no interesantes.

Atribuciones Causales: constituyen percepciones, explicaciones, interpretaciones y causas a la que los estudiantes atribuyen sus resultados de éxito o fracaso ante su proceso de aprendizaje y rendimiento académico; son reconocidas como determinantes primarios de la motivación y por tanto inciden en la regulación del comportamiento (Barca, Almeida, Porto, Peralbo & Brenlla, 2012; González & Valle, 1998; Weiner, 1985).

- Atribuciones causales externas: atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los factores externos al estudiante.
- Atribuciones causales internas: atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a los factores internos del estudiante.
- Atribuciones causales de rendimiento o logro: atribuye como principales causas responsables de los resultados de éxito y fracaso escolar a elementos vinculados con la competencia de los estudiantes por las altas calificaciones.

Teniendo en cuenta estos elementos y revisando la escala que se adjunta, le pedimos responda las siguientes preguntas:

1. Datos generales:

Profesión: _____ Años de experiencia: _____ Ocupación: _____

Grado Científico: _____ Título académico: _____ Categoría docente: _____

2. ¿Considera Ud. necesario el pilotaje de un instrumento de evaluación de motivación académica y atribuciones causales en estudiantes universitarios?

Muy necesario _____ Relativamente necesario _____ Poco necesario _____

3. Seguidamente se le presenta una escala del 1 al 10 para que evalúe marcando con una X el grado de conocimiento que usted posee sobre motivación académica y atribuciones causales presentes en los estudiantes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. A continuación, se le presenta una escala del 1 al 10 para que evalúe el grado de conocimiento que usted posee sobre la construcción y/o pilotaje de cuestionarios.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Indique en una escala del 1 al 5 en qué medida los ítems que pertenecen a cada una de las 2 subescalas, y sus respectivas dimensiones evalúan realmente los constructos para el cual fueron concebidos. Se anexa el documento CEAP48 en sus dos Subescalas y sus respectivas dimensiones.

El valor de la escala es el siguiente: 1 en nada. 2 en una mínima parte. 3 en parte. 4 en parte considerable. 5 completamente.

5. ¿Considera Ud. necesario modificar algunas de los términos o palabras empleados en los ítems por no ser conocidos o apropiados a nuestro contexto?

No _____ Sí _____ Justifique sus propuestas.

En caso afirmativo señale:

Ítems _____ Palabra (s) a modificar _____

Ítems _____ Palabra(s) a modificar _____

Ítems _____ Palabra (s) a modificar _____

6. ¿Considera Ud. necesario incorporar o eliminar otros ítems u otras dimensiones para evaluar motivación académica y atribuciones causales?

Sí _____ No _____. Justifique sus propuestas.

En caso afirmativo señale:

Propuesta de ítems a eliminar: _____

Propuesta de ítems a incorporar: _____

Propuesta de dimensiones a eliminar: _____

Propuesta de dimensiones a incorporar: _____

7. ¿Algún(os) señalamiento(os) o recomendación(es) que quisiera agregar?

Sí ___ No ___

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 5

Escala de motivación académica y estilos atribucionales (CEAP48) versión final (adaptada por el juicio de especialistas y proceso de pilotaje).

Autores: Alfonso Barca Lozano y colaboradores (Universidad de La Coruña, España) (2005).

Estimado estudiante:

En estos momentos se está realizando un trabajo de investigación con la finalidad de encaminar el desarrollo académico de la institución y se requiere su participación proporcionando la información solicitada en el cuestionario anexo. Por la naturaleza de los aspectos investigados, te agradecemos que respondas con la mayor exactitud y sinceridad posible. Las respuestas que usted proporcione, serán estrictamente confidenciales.

En la siguiente escala encontrarás una serie de frases que hacen referencia a expectativas o metas de estudio, aspectos de atribución y motivacionales que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje.

Lea cuidadosamente todas las frases que se presentan a continuación y conteste con la mayor sinceridad que le sea posible. No existen respuestas correctas o erróneas, porque las personas tienen distintas formas de orientarse hacia el estudio y el aprendizaje.

Indica tu respuesta trazando una cruz (x) en la **Hoja de Respuestas**, justo debajo de la sigla que consideres la más apropiada a tu persona. Cada frase tiene **5 posibles alternativas de respuesta**.

Fíjate bien lo que significa cada sigla:

<p>TD: Totalmente en desacuerdo, D: En desacuerdo, EDA: Entre Desacuerdo y Acuerdo, A: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.</p>
--

Por último, te pedimos coloques los datos personales que te solicitamos.

Datos personales:

Facultad: _____

Sexo: Masculino Femenino

Año que está cursando: Primero Segundo Tercero Cuarto Quinto

Edad: _____

I. SUBESCALA MOTIVACIONAL DE APRENDIZAJE (SEMAP)

1. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.
2. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.
4. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.
5. Reconozco que estudio sólo para aprobar.
6. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las asignaturas.
7. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.
8. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.
9. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.
10. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.
11. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.
12. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.
13. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.
14. Me considero un/a alumno/a del montón.
15. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.
16. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.
17. Es muy importante para mí que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer.
18. Creo que soy un/a buen/buena estudiante.
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as.
21. Tengo buenas cualidades para estudiar.
22. A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobar.

23. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.
24. Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as.

II. SUBESCALA DE ESTILOS ATRIBUCIONALES (SEAT)

1. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.
2. Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.
3. Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.
4. Los contenidos de estudio en general son fáciles, por eso obtengo buenas notas.
5. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.
6. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.
7. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.
8. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.
9. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes.
10. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.
11. Es fácil para mí comprender los contenidos de las asignaturas que tengo que estudiar para obtener buenas notas.
12. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.
13. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.
14. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.
16. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas asignaturas.
17. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé, me sirve para aprender cosas nuevas.
18. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.

19. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.
20. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.
21. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.
22. Mis buenas notas reflejan que algunas de las asignaturas que tengo son fáciles.
23. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.
24. Mis malas notas reflejan que las asignaturas son difíciles.

Asegúrate de que todas las frases están contestadas.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

HOJA DE RESPUESTAS

RECUERDA:

TD: Totalmente en desacuerdo, D: En desacuerdo,

EDA: Entre Desacuerdo y Acuerdo, A: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.

Nota importante: Las cuestiones/frases, están ordenadas numéricamente por **columnas**. Sigue esta numeración al contestar.

1. Subescala de motivación académica (SEMAP/01)

	TD	D	EDA	A	TA		TD	D	EDA	A	TA		TD	D	EDA	A	TA		TD	D	EDA	A	TA
1.	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>																
2.	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>																
3.	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>																
4.	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>																
5.	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>																
6.	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>																

2. Subescala de metas y estilos atribucionales (SEAT/01)

	TD	D	EDA	A	TA		TD	D	EDA	A	TA		TD	D	EDA	A	TA		TD	D	EDA	A	TA
1.	<input type="checkbox"/>	7.	<input type="checkbox"/>	13.	<input type="checkbox"/>	19.	<input type="checkbox"/>																
2.	<input type="checkbox"/>	8.	<input type="checkbox"/>	14.	<input type="checkbox"/>	20.	<input type="checkbox"/>																
3.	<input type="checkbox"/>	9.	<input type="checkbox"/>	15.	<input type="checkbox"/>	21.	<input type="checkbox"/>																
4.	<input type="checkbox"/>	10.	<input type="checkbox"/>	16.	<input type="checkbox"/>	22.	<input type="checkbox"/>																
5.	<input type="checkbox"/>	11.	<input type="checkbox"/>	17.	<input type="checkbox"/>	23.	<input type="checkbox"/>																
6.	<input type="checkbox"/>	12.	<input type="checkbox"/>	18.	<input type="checkbox"/>	24.	<input type="checkbox"/>																

MUCHAS GRACIAS

Anexo 6

Consentimiento informado a la institución educativa (Universidad de Camagüey)

Camagüey, 2 de mayo, 2018
"Año 60 de la Revolución"

A: DrC. Pablo Galindo Llanes. Vicerrector de Investigación.
De: Lic. Ariadna Gabriela Matos Matos

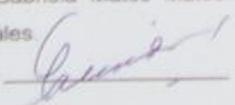
Por medio del presente documento se solicita realizar la investigación, que tributa a la tesis de Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Central "Marta Abreu de Las Villas", en esta institución, teniendo como objeto de estudio a los estudiantes del centro.

Las principales acciones se encuentran dirigidas a la **adaptación y validación** de la Escala de Motivación Académica y Estilos Atribucionales (CEAP 48), así como a una caracterización detallada de las **metas de estudio**, aspectos de **atribución al éxito y fracaso escolar** y otros elementos relacionados con la **motivación** que los estudiantes desarrollan cuando realizan sus tareas de aprendizaje. Estos resultados serán utilizados exclusivamente con fines científicos.

El estudio de estos constructos es de gran importancia para el proceso de aprendizaje, particularmente por la incidencia de los mismos en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta premisa constituye la base del análisis y la evaluación integrada que se pretende con la aplicación del instrumento, que permite además la posibilidad, para los profesionales encargados del proceso de Educación, de una evaluación y un seguimiento del proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos de la educación superior, sus percepciones e interpretaciones del proceso del forman cual parte como protagonistas esenciales.

La realización de este tipo de investigaciones supone además, el contar con instrumentos validados que nos permitan explorar las particularidades del proceso motivacional, de manera confiable, profundizando específicamente en cuestiones relativas a las metas académicas y las atribuciones causales que utilizan los estudiantes en el contexto universitario; para de esta forma poder trazar estrategias que nos permitan potenciar la calidad de la educación superior cubana.

Atentamente:
Lic. Ariadna Gabriela Matos Matos. Profesora del departamento de Psicología-Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.

Firma y Cuiño: 

 Universidad de Camagüey
Ignacio Agramonte Loynaz
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

RECIBIDO

Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
Carretera Circunvalación Norte, entre Camino Viejo a Nuevitas y Avenida Ignacio Agramonte.
74650, Camagüey, Cuba. Teléf.: (5332) 262336 - (5332) 261334 Email: uc@reduc.edu.cu
<http://www.reduc.edu.cu>

CP:

Anexo 7

Consentimiento informado al estudiante.

Estimado estudiante:

En estos momentos se está realizando un trabajo de investigación con la finalidad de encaminar el desarrollo académico de la institución y se requiere su participación proporcionando la información solicitada. Las respuestas que usted proporcione, serán estrictamente confidenciales. Para ello es importante que firme el siguiente consentimiento como constancia de su aprobación de participar en la investigación.

Hago constar que participo de manera voluntaria en la investigación, cuyos resultados serán utilizados exclusivamente con fines científicos, manteniendo los registros de forma absolutamente confidencial.

FIRMA: _____

Anexo 8

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación Profunda	,128	416	,000	,894	416	,000
Motivación Superficial	,070	416	,000	,991	416	,016
Motivación de Rendimiento	,097	416	,000	,972	416	,000
Predominio de Atribuciones Causales Externas	,082	416	,000	,975	416	,000
Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento	,066	416	,000	,979	416	,000
Predominio de Atribuciones Causales Internas	,122	416	,000	,937	416	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	Año reconstituido	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación Profunda	1,00	,104	131	,001	,942	131	,000
	2,00	,174	99	,000	,833	99	,000
	3,00	,161	94	,000	,917	94	,000
	4,00	,146	92	,000	,864	92	,000
Motivación Superficial	1,00	,074	131	,073	,986	131	,207
	2,00	,088	99	,058	,984	99	,286
	3,00	,082	94	,145	,987	94	,492
	4,00	,098	92	,030	,978	92	,124
Motivación de Rendimiento	1,00	,085	131	,020	,971	131	,006
	2,00	,101	99	,014	,964	99	,008
	3,00	,107	94	,009	,970	94	,030
	4,00	,156	92	,000	,943	92	,001
Predominio de Atribuciones Causales Externas	1,00	,079	131	,046	,979	131	,039
	2,00	,088	99	,054	,978	99	,101
	3,00	,087	94	,076	,969	94	,026
	4,00	,132	92	,000	,928	92	,000
Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento	1,00	,075	131	,067	,972	131	,008
	2,00	,096	99	,024	,964	99	,008
	3,00	,090	94	,058	,969	94	,023

	4,00	,075	92	,200*	,981	92	,199
Predominio de Atribuciones	1,00	,145	131	,000	,951	131	,000
Causales Internas	2,00	,138	99	,000	,899	99	,000
	3,00	,130	94	,001	,952	94	,002
	4,00	,109	92	,009	,907	92	,000

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad

	SEXO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación Profunda	Masculino	,126	207	,000	,904	207	,000
	Femenino	,128	209	,000	,875	209	,000
Motivación Superficial	Masculino	,073	207	,009	,989	207	,109
	Femenino	,077	209	,004	,990	209	,140
Motivación de Rendimiento	Masculino	,091	207	,000	,975	207	,001
	Femenino	,123	209	,000	,967	209	,000
Predominio de Atribuciones Causales Externas	Masculino	,102	207	,000	,974	207	,001
	Femenino	,075	209	,007	,974	209	,001
Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento	Masculino	,091	207	,000	,964	207	,000
	Femenino	,081	209	,002	,983	209	,013
Predominio de Atribuciones Causales Internas	Masculino	,113	207	,000	,962	207	,000
	Femenino	,146	209	,000	,903	209	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Anexo 9

Estadísticas de fiabilidad del proceso de pilotaje en ambas subescalas:

Estadísticas de fiabilidad de la subescala SEAT

Alfa de Cronbach	N de elementos
,650	24

Estadísticas de fiabilidad de la subescala SEMAP

Alfa de Cronbach	N de elementos
,706	24

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	60	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	60	100,0

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	60	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	60	100,0

Anexo 10

Análisis CATPCA de la subescala de motivación académica (SEMAP). Consistencia interna: Alfa de Cronbach. Dimensiones: varianza para autovalores y % de varianza

Resumen de procesamiento de casos

Casos activos válidos	416
Casos activos con valores perdidos	0
Casos complementarios	0
Total	416
Casos utilizados en análisis	416

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	,830	4,889	20,370
2	,555	2,137	8,904
3	,458	1,784	7,433
Total	,925 ^a	8,809	36,706

a. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Model Summary Rotation^a

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	,828	4,783	19,928
2	,551	2,076	8,648
3	,542	1,951	8,130
Total	,925 ^b	8,809	36,706

a. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

b. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Tabla de correlaciones de la subescala de motivación académica (SEMAP). Dimensiones y autovalores

	Variables transformadas de correlaciones																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
SEMAP1 Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.	1	0,065	0,252	0,307	-0,127	0,191	0,335	-0,119	0,297	0,588	-0,124	0,146	0,415	-0,197	0,101	0,465	0,176	0,403	0,463	-0,01	0,225	0,147	-0,06	-0,185
SEMAP2 Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.	0,065	1	0,126	0,028	0,044	0,221	0,005	0,052	0,061	0,082	0,03	-0,005	-0,033	-0,001	-0,08	0,085	0,092	0,083	0,044	-0,02	-0,029	0,227	-0,01	0,168
SEMAP3 Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.	0,252	0,126	1	0,249	-0,038	0,438	0,345	0,015	0,326	0,277	-0,01	0,212	0,278	-0,1	0,153	0,285	0,31	0,208	0,248	0,025	0,255	0,143	-0,01	-0,057
SEMAP4 Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.	0,307	0,028	0,249	1	-0,039	0,228	0,278	-0,058	0,356	0,401	0,026	0,062	0,302	-0,097	0,105	0,369	0,232	0,228	0,218	-0,02	0,245	0,072	0,084	-0,008
SEMAP5 Reconozco que estudio sólo para aprobar.	-0,127	0,044	-0,038	-0,039	1	0,065	-0,135	0,289	-0,04	-0,126	0,166	-0,048	-0,129	0,194	-0,166	-0,014	0,035	-0,129	-0,151	0,05	-0,056	0,022	0,208	0,155
SEMAP6 Lo importante para mi es conseguir buenas notas en todas las asignaturas.	0,191	0,221	0,438	0,228	0,065	1	0,226	0,133	0,227	0,236	0,099	0,197	0,181	-0,089	0,17	0,208	0,241	0,214	0,158	0,022	0,197	0,195	0,018	0,005
SEMAP7 Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.	0,335	0,005	0,345	0,278	-0,135	0,226	1	-0,075	0,244	0,345	-0,036	0,2	0,447	-0,109	0,208	0,375	0,194	0,25	0,344	0,077	0,313	0,091	0,009	-0,126
SEMAP8 Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.	-0,119	0,052	0,015	-0,058	0,289	0,133	-0,075	1	0,061	-0,139	0,124	0,06	-0,068	0,129	-0,002	-0,023	0,101	-0,097	-0,045	0,062	-0,178	0,076	0,148	0,066
SEMAP9 Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.	0,297	0,061	0,326	0,356	-0,04	0,227	0,244	0,061	1	0,33	-0,02	0,073	0,266	-0,093	0,062	0,368	0,196	0,228	0,22	-0,01	0,192	0,107	0,086	-0,165
SEMAP10 Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.	0,588	0,082	0,277	0,401	-0,126	0,236	0,345	-0,139	0,33	1	-0,112	0,133	0,438	-0,123	0,139	0,533	0,201	0,366	0,433	0,031	0,291	0,178	-0,01	-0,092
SEMAP11 Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.	-0,124	0,03	-0,01	0,026	0,166	0,099	-0,036	0,124	-0,02	-0,112	1	0,118	-0,097	0,224	0,121	-0,068	0,116	-0,104	-0,006	0,092	-0,026	-0,018	0,042	0,114
SEMAP12 Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.	0,146	-0,005	0,212	0,062	-0,048	0,197	0,2	0,06	0,073	0,133	0,118	1	0,275	0,012	0,553	0,079	0,159	0,152	0,195	0,283	0,116	0,067	-0,02	0,023
SEMAP13 Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios.	0,415	-0,033	0,278	0,302	-0,129	0,181	0,447	-0,068	0,266	0,438	-0,097	0,275	1	-0,123	0,197	0,4	0,189	0,277	0,396	0,034	0,282	0,024	0,049	-0,131
SEMAP14 Me considero un alumno de la media, igual que otro cualquiera.	-0,197	-0,001	-0,1	-0,097	0,194	-0,089	-0,109	0,129	-0,093	-0,123	0,224	0,012	-0,123	1	-0,02	-0,102	-0,009	-0,215	-0,091	0,059	-0,153	0,066	0,054	0,282
SEMAP15 Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.	0,101	-0,08	0,153	0,105	-0,166	0,17	0,208	-0,002	0,062	0,139	0,121	0,553	0,197	-0,02	1	0,039	0,12	0,156	0,158	0,248	0,064	-0,045	-0,09	-0,008
SEMAP16 Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.	0,465	0,085	0,285	0,369	-0,014	0,208	0,375	-0,023	0,368	0,533	-0,068	0,079	0,4	-0,102	0,039	1	0,25	0,311	0,286	-0,05	0,219	0,194	0,071	-0,07
SEMAP17 Es muy importante para mi que las profesoras/es señalen exactamente lo que debemos hacer.	0,176	0,092	0,31	0,232	0,035	0,241	0,194	0,101	0,196	0,201	0,116	0,159	0,189	-0,009	0,12	0,25	1	0,183	0,078	0,097	0,13	0,127	-0,05	-0,013
SEMAP18 Creo que soy un buen estudiante.	0,403	0,083	0,208	0,228	-0,129	0,214	0,25	-0,097	0,228	0,366	-0,104	0,152	0,277	-0,215	0,156	0,311	0,183	1	0,279	0,017	0,323	0,111	-0,12	-0,193
SEMAP19 Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.	0,463	0,044	0,248	0,218	-0,151	0,158	0,344	-0,045	0,22	0,433	-0,006	0,195	0,396	-0,091	0,158	0,286	0,078	0,279	1	0,022	0,192	0,076	-0,01	-0,175
SEMAP20 Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as.	-0,006	-0,017	0,025	-0,017	0,05	0,022	0,077	0,062	-0,014	0,031	0,092	0,283	0,034	0,059	0,248	-0,048	0,097	0,017	0,022	1	-0,008	0,01	0,025	0,168
SEMAP21 Tengo buenas cualidades para estudiar.	0,225	-0,029	0,255	0,245	-0,056	0,197	0,313	-0,178	0,192	0,291	-0,026	0,116	0,282	-0,153	0,064	0,219	0,13	0,323	0,192	-0,01	1	0,116	0,062	-0,107
SEMAP22 A la hora de hacer exámenes me da miedo desaprobado.	0,147	0,227	0,143	0,072	0,022	0,195	0,091	0,076	0,107	0,178	-0,018	0,067	0,024	0,066	-0,045	0,194	0,127	0,111	0,076	0,01	0,116	1	0,067	0,229
SEMAP23 Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.	-0,055	-0,013	-0,008	0,084	0,208	0,018	0,009	0,148	0,086	-0,012	0,042	-0,02	0,049	0,054	-0,086	0,071	-0,047	-0,115	-0,005	0,025	0,062	0,067	1	0,152
SEMAP24 Cuando realizo un examen pienso que voy a salir peor que mis compañeros/as.	-0,185	0,168	-0,057	-0,008	0,155	0,005	-0,126	0,066	-0,165	-0,092	0,114	0,023	-0,131	0,282	-0,008	-0,07	-0,013	-0,193	-0,175	0,168	-0,107	0,229	0,152	1
Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Autovalor	4,889	2,137	1,784	1,295	1,24	1,046	1,018	0,915	0,893	0,843	0,793	0,736	0,717	0,673	0,641	0,624	0,571	0,532	0,526	0,497	0,454	0,428	0,397	0,351

Anexo 11

Análisis CATPCA de la subescala de atribuciones causales (SEAT). Consistencia interna: Alfa de Cronbach. Dimensiones: varianza para autovalores y % de varianza

Resumen de procesamiento de casos

Casos activos válidos	416
Casos activos con valores perdidos	0
Casos complementarios	0
Total	416
Casos utilizados en análisis	416

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	,777	3,916	16,315
2	,742	3,466	14,443
3	,407	1,640	6,834
Total	,928 ^a	9,022	37,593

a. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Model Summary Rotation^a

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	,769	3,651	15,213
2	,735	3,268	13,616
3	,616	2,103	8,765
Total	,928 ^b	9,022	37,593

a. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

b. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Tabla de correlaciones de la subescala de atribuciones causales (SEAT). Dimensiones y autovalores

	Variables transformadas de correlaciones																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
SEAT1 Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.	1	-0,111	-0,026	0,181	-0,138	-0,054	0,248	0,017	0,06	0,19	0,021	0,264	0,434	-0,06	0,17	0,21	-0,07	0,199	0,327	-0,01	0,021	0,273	0,356	0,277
SEAT2 Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.	-0,111	1	0,212	0,117	0,337	0,176	0,033	0,076	0,181	-0,03	0,196	0,072	-0,07	0,229	0,141	-0,093	0,223	0,118	-0,045	0,05	0,251	0,103	-0,11	-0,06
SEAT3 Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.	-0,026	0,212	1	0,136	0,355	0,146	-0,06	0,097	0,16	0,024	0,107	0,218	-0,01	0,255	0,126	0,023	0,26	0,197	-0,003	0,037	0,156	0,048	-0,09	-0,05
SEAT4 Los contenidos de estudio en general son fáciles, por eso obtengo buenas notas.	0,181	0,117	0,136	1	0,079	0,127	0,06	0,116	0,086	0,105	0,344	0,263	0,199	0,096	0,142	0,098	0,109	0,075	0,063	-0,02	0,066	0,285	0,066	0,077
SEAT5 Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.	-0,138	0,337	0,355	0,079	1	0,222	-0,07	0,179	0,137	0,026	0,207	0,069	-0,14	0,39	0,197	-0,165	0,436	0,119	-0,17	0,093	0,249	0	-0,16	-0,14
SEAT6 Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.	-0,054	0,176	0,146	0,127	0,222	1	-0,11	0,159	0,18	-0,07	0,209	0,045	-0,23	0,207	0,093	-0,132	0,333	0,012	-0,196	0,194	0,26	0,028	-0,2	-0,08
SEAT7 El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.	0,248	0,033	-0,064	0,06	-0,068	-0,114	1	0,023	0,137	0,117	-0,031	0,088	0,279	-0,04	0,031	0,208	-0,06	0,049	0,163	-0,13	0,029	0,12	0,262	0,226
SEAT8 Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.	0,017	0,076	0,097	0,116	0,179	0,159	0,023	1	-0,02	0,118	0,088	0,175	0,014	0,234	0,2	-0,059	0,152	0,192	-0,04	-0,18	-0,09	0	0,053	-0,04
SEAT9 Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en los exámenes.	0,06	0,181	0,16	0,086	0,137	0,18	0,137	-0,017	1	0,014	0,241	0,185	-0,03	0,07	0,054	0,094	0,315	0,103	-0,009	0,018	0,355	0,156	-0,01	0,113
SEAT10 Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.	0,19	-0,031	0,024	0,105	0,026	-0,065	0,117	0,118	0,014	1	0,003	0,302	0,235	0,099	0,209	0,27	0,05	0,2	0,24	-0,03	-0,01	0,174	0,313	0,223
SEAT11 Es fácil para mí comprender los contenidos de las asignaturas que tengo que estudiar para obtener buenas notas.	0,021	0,196	0,107	0,344	0,207	0,209	-0,03	0,088	0,241	0,003	1	0,188	0,002	0,146	0,143	-0,08	0,254	0,125	-0,119	0,047	0,203	0,124	-0,1	-0,05
SEAT12 Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.	0,264	0,072	0,218	0,263	0,069	0,045	0,088	0,175	0,185	0,302	0,188	1	0,199	0,104	0,369	0,194	0,085	0,401	0,175	-0,09	0,107	0,241	0,143	0,115
SEAT13 Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.	0,434	-0,069	-0,009	0,199	-0,139	-0,233	0,279	0,014	-0,03	0,235	0,002	0,199	1	-0,1	0,123	0,32	-0,17	0,289	0,433	-0,11	-0,18	0,232	0,582	0,284
SEAT14 Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.	-0,064	0,229	0,255	0,096	0,39	0,207	-0,04	0,234	0,07	0,099	0,146	0,104	-0,1	1	0,169	-0,11	0,423	0,101	-0,027	0,038	0,142	0,078	-0,06	-0
SEAT15 Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.	0,17	0,141	0,126	0,142	0,197	0,093	0,031	0,2	0,054	0,209	0,143	0,369	0,123	0,169	1	0,083	0,124	0,431	0,043	-0,12	0,068	0,178	0,136	0,132
SEAT16 Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado para triunfar en esas asignaturas.	0,21	-0,093	0,023	0,098	-0,165	-0,132	0,208	-0,059	0,094	0,27	-0,08	0,194	0,32	-0,11	0,083	1	-0,21	0,118	0,339	-0,1	-0,09	0,135	0,366	0,312
SEAT17 Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver cómo lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.	-0,071	0,223	0,26	0,109	0,436	0,333	-0,06	0,152	0,315	0,05	0,254	0,085	-0,17	0,423	0,124	-0,209	1	0,086	-0,088	0,062	0,306	0,095	-0,12	-0,06
SEAT18 Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.	0,199	0,118	0,197	0,075	0,119	0,012	0,049	0,192	0,103	0,2	0,125	0,401	0,289	0,101	0,431	0,118	0,086	1	0,199	-0,21	-0,07	0,223	0,261	0,118
SEAT19 A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.	0,327	-0,045	-0,003	0,063	-0,17	-0,196	0,163	-0,04	-0,01	0,24	-0,119	0,175	0,433	-0,03	0,043	0,339	-0,09	0,199	1	-0,07	-0,08	0,112	0,508	0,294
SEAT20 Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.	-0,005	0,05	0,037	-0,02	0,093	0,194	-0,13	-0,175	0,018	-0,03	0,047	-0,09	-0,11	0,038	0,123	-0,104	0,062	-0,214	-0,072	1	0,196	-0,058	-0,07	0,012
SEAT21 Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.	0,021	0,251	0,156	0,066	0,249	0,26	0,029	-0,094	0,355	-0,01	0,203	0,107	-0,18	0,142	0,068	-0,087	0,306	-0,067	-0,077	0,196	1	0,073	-0,11	-0,03
SEAT22 Mis buenas notas reflejan que algunas de las asignaturas que tengo son fáciles.	0,273	0,103	0,048	0,285	0	0,028	0,12	0	0,156	0,174	0,124	0,241	0,232	0,078	0,178	0,135	0,095	0,223	0,112	-0,06	0,073	1	0,205	0,303
SEAT23 Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.	0,356	-0,109	-0,086	0,066	-0,162	-0,202	0,262	0,053	-0,01	0,313	-0,095	0,143	0,582	-0,06	0,136	0,366	-0,12	0,261	0,508	-0,07	-0,11	0,205	1	0,406
SEAT24 Mis malas notas reflejan que las asignaturas son difíciles.	0,277	-0,059	-0,045	0,077	-0,144	-0,077	0,226	-0,037	0,113	0,223	-0,049	0,115	0,284	-0	0,132	0,312	-0,06	0,118	0,294	0,012	-0,03	0,303	0,406	1
Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Autovalor	3,916	3,466	1,64	1,269	1,119	1,056	1,01	0,924	0,894	0,847	0,813	0,791	0,71	0,659	0,624	0,597	0,55	0,523	0,519	0,473	0,444	0,418	0,4	0,338

Anexo 12

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la subescala de motivación académica (SEMAP)

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la subescala SEMAP

		Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
N	Válido	416	416	416
	Perdidos	0	0	0
Media		3,9381	2,8681	2,6659
Desviación estándar		,53083	,53003	,94011

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la subescala de atribuciones causales (SEAT)

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la subescala SEAT

		Predominio de Atribuciones Causales Externas	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento
N	Válido	416	416	416
	Perdidos	0	0	0
Media		2,1862	3,7861	2,9476
Desviación estándar		,58656	,48792	,61847

Anexo 13

Diferencias por sexo en las dimensiones de la subescala de motivación académica (SEMAP)

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Motivación Profunda	Masculino	207	186,97	38702,50
	Femenino	209	229,83	48033,50
	Total	416		
Motivación Superficial	Masculino	207	214,49	44399,00
	Femenino	209	202,57	42337,00
	Total	416		
Motivación de Rendimiento	Masculino	207	228,13	47223,50
	Femenino	209	189,06	39512,50
	Total	416		

Estadísticos de prueba^a

	Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
U de Mann-Whitney	17174,500	20392,000	17567,500
W de Wilcoxon	38702,500	42337,000	39512,500
Z	-3,642	-1,013	-3,334
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,311	,001

a. Variable de agrupación: SEXO

Informe de las medias

SEXO		Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
Masculino	Media	3,8474	2,8959	2,8213
	N	207	207	207
	Desviación estándar	,55518	,52312	,94836
Femenino	Media	4,0279	2,8405	2,5120
	N	209	209	209
	Desviación estándar	,49058	,53661	,90817
Total	Media	3,9381	2,8681	2,6659
	N	416	416	416
	Desviación estándar	,53083	,53003	,94011

Anexo 14

Diferencias por año académico en las dimensiones de la subescala de motivación académica (SEMAP)

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	Año reconstituido	N	Rango promedio
Motivación Profunda	1ro	131	199,13
	2do	99	224,05
	3ro	94	200,29
	4to y 5to	92	213,49
	Total	416	
Motivación Superficial	1ro	131	229,92
	2do	99	220,71
	3ro	94	211,64
	4to y 5to	92	161,65
	Total	416	
Motivación de Rendimiento	1ro	131	221,87
	2do	99	200,81
	3ro	94	221,92
	4to y 5to	92	184,02
	Total	416	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
Chi-cuadrado	3,059	19,300	7,093
Gl	3	3	3
Sig. Asintótica	,383	,000	,069

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: año reconstituido

Informe de las medias

Año reconstituido		Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento
1ro	Media	3,9154	2,9652	2,7786
	N	131	131	131
	Desviación estándar	,48931	,54539	1,00818
2do	Media	3,9655	2,9181	2,5791
	N	99	99	99
	Desviación estándar	,62803	,52754	,94351
3ro	Media	3,9149	2,8783	2,7660
	N	94	94	94
	Desviación estándar	,51034	,54337	,90641
4to y 5to	Media	3,9647	2,6655	2,4964
	N	92	92	92
	Desviación estándar	,49927	,44368	,84515
Total	Media	3,9381	2,8681	2,6659
	N	416	416	416
	Desviación estándar	,53083	,53003	,94011

Anexo 15

Diferencias por sexo en las dimensiones de la subescala de atribuciones causales (SEAT)

Prueba de Mann-Whitney

Rangos				
	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Predominio de Atribuciones Causales Externas	Masculino	207	223,52	46269,00
	Femenino	209	193,62	40467,00
	Total	416		
Predominio de Atribuciones Causales Internas	Masculino	207	192,18	39780,50
	Femenino	209	224,67	46955,50
	Total	416		
Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento	Masculino	207	211,05	43688,00
	Femenino	209	205,97	43048,00
	Total	416		

Estadísticos de prueba^a

	Predominio de Atribuciones Causales Externas	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento
U de Mann-Whitney	18522,000	18252,500	21103,000
W de Wilcoxon	40467,000	39780,500	43048,000
Z	-2,541	-2,763	-,433
Sig. asintótica (bilateral)	,011	,006	,665

a. Variable de agrupación: SEXO

Informe de las medias

SEXO		Predominio de Atribuciones Causales Externas	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento
Masculino	Media	2,2652	3,7251	2,9488
	N	207	207	207
	Desviación estándar	,61021	,50966	,63175
Femenino	Media	2,1079	3,8464	2,9464
	N	209	209	209
	Desviación estándar	,55255	,45868	,60653
Total	Media	2,1862	3,7861	2,9476
	N	416	416	416
	Desviación estándar	,58656	,48792	,61847

Anexo 16

Diferencias por año académico en las dimensiones de la subescala de atribuciones causales (SEAT)

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos			
	año reconstituido	N	Rango promedio
Predominio de Atribuciones Causales Externas	1,00	131	227,09
	2,00	99	205,47
	3,00	94	217,86
	4,00	92	175,72
	Total	416	
Predominio de Atribuciones Causales Internas	1,00	131	206,93
	2,00	99	203,82
	3,00	94	207,70
	4,00	92	216,59
	Total	416	
Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento	1,00	131	229,21
	2,00	99	216,60
	3,00	94	206,97
	4,00	92	171,85
	Total	416	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Predominio de Atribuciones Causales Externas	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento
Chi-cuadrado	10,644	,596	13,023
Gl	3	3	3
Sig. Asintótica	,014	,897	,005

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: año reconstituido

Informe

Año reconstituido		Predominio de Atribuciones Causales Externas	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento
1,00	Media	2,2706	3,7702	3,0611
	N	131	131	131
	Desviación estándar	,61866	,50637	,57427
2,00	Media	2,1650	3,7758	2,9859
	N	99	99	99
	Desviación estándar	,56285	,50952	,66594
3,00	Media	2,2352	3,7840	2,9277
	N	94	94	94
	Desviación estándar	,62363	,47367	,60454
4,00	Media	2,0386	3,8217	2,7652
	N	92	92	92
	Desviación estándar	,49839	,45689	,60664
Total	Media	2,1862	3,7861	2,9476
	N	416	416	416
	Desviación estándar	,58656	,48792	,61847

Anexo 17

Correlaciones entre las dimensiones de las subescalas de motivación académica (SEMAP) y atribuciones causales (SEAT)

Correlaciones entre las dimensiones de ambas subescalas

			Motivación Profunda	Motivación Superficial	Motivación de Rendimiento	Predominio de Atribuciones Causales Externas	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento
Rho de Spearman	Motivación Profunda	Coefficiente de correlación	1,000	-,153**	,171**	-,302**	,569**	,295**
		Sig. (bilateral)	.	,002	,000	,000	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	Motivación Superficial	Coefficiente de correlación	-,153**	1,000	,097*	,448**	-,049	,114*
		Sig. (bilateral)	,002	.	,048	,000	,323	,020
		N	416	416	416	416	416	416
	Motivación de Rendimiento	Coefficiente de correlación	,171**	,097*	1,000	,158**	,223**	,491**
		Sig. (bilateral)	,000	,048	.	,001	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	Predominio de Atribuciones Causales Externas	Coefficiente de correlación	-,302**	,448**	,158**	1,000	-,174**	,209**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	.	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	Predominio de Atribuciones Causales Internas	Coefficiente de correlación	,569**	-,049	,223**	-,174**	1,000	,314**
		Sig. (bilateral)	,000	,323	,000	,000	.	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	Predominio de Atribuciones Causales de Rendimiento	Coefficiente de correlación	,295**	,114*	,491**	,209**	,314**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,020	,000	,000	,000	.
		N	416	416	416	416	416	416

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

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