

LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL INTRINSECO-EXTRINSECA EN EL AULA: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

M^a C. GONZÁLEZ

J. TOURÓN

J. L. GAVIRIA

En el presente trabajo se realiza un análisis de la escala de motivación intrínseca/extrínseca de Harter, cuyo soporte teórico se encuentra en la teoría de White (1959) acerca de la motivación de dominio o competencia (effectance motivation). El instrumento que se analiza mide cinco componentes de la orientación motivacional en el aula: Preferencia por el reto vs. Preferencia por el trabajo fácil; Curiosidad e interés vs. Agradar al profesor, obtención de notas; Tendencia al dominio y competencia independiente vs. Dependencia del profesor; Juicio Independiente de las actividades vs. Juicio dependiente del profesor; Criterio interno de evaluación de las tareas vs. Criterio externo.

Los análisis factoriales, tanto exploratorios como confirmatorios, han revelado una estructura consistente con el modelo de cinco factores postulado. La fiabilidad se encuentra dentro de límites aceptables y se ha comprobado que algunos ítems precisan de ligeras modificaciones en su redacción. No obstante puede considerarse un instrumento adecuado para medir la orientación motivacional de los escolares en el aula.

Desde el punto de vista teórico se aporta una evidencia de la validez de este constructo en un contexto cultural y lingüístico distinto de aquel en el que la escala ha sido desarrollada.

En general, los teóricos de la medida en el campo psicológico afirman que la investigación sobre la validez de constructo constituye el corazón del avance del conocimiento en las ciencias de la conducta (Marx y Winne, 1980). Sabemos que en el proceso de validación científica de un constructo se requiere: la definición clara del constructo; el desarrollo de un instrumento para medir dicho constructo y la colección de datos empíricos que reflejen algunos o todos los aspectos de ese constructo (García Ramos, 1986; Shavelson y Stuart, 1981; Tourón, 1989).

En el campo de la motivación académica, en los últimos años, se ha producido un gran interés por constructos tales como motivación intrínseca y extrínseca, que tienen gran importancia para comprender la conducta de los sujetos dentro del ámbito educativo. En el avance en esta línea de investigación ha contribuido, sin ninguna duda, el desarrollo de definiciones operacionales de dichos constructos y de otros con ellos implicados y de instrumentos de medida con los que poder cuantificar las diferencias de los sujetos en ellos (Cfr. McCombs, 1991a). Concretamente hay ya instrumentos de medida valiosos de motivación intrínseca (Harter, 1980, 1981a; Gottfried, 1990) y de variables asociadas con ella como percepciones de competencia o autoeficacia (Harter, 1985; Marsh, Relich y Smith, 1983), percepciones de

control (Connell, 1985; Lefcourt, 1982; Skinner, Wellborn, Connell, 1990), estrategias de aprendizaje (Weinstein, Palmer, Schulte, 1987) y escaias que miden conjuntamente todas o algunas de estas variables (Pintrich y cols., 1991; McCombs, 1983).

Entre los esfuerzos por ofrecer un modelo de motivación intrínseco-extrínseca y de sus determinantes, corroborado empíricamente destacan los trabajos realizados por Harter (cfr. Harter, 1980, 1981a, 1981b, 1986; Harter y Connell, 1984; Harter y Jackson, 1992). Esta autora ha diseñado una escala para medir la orientación motivacional intrínseco/extrínseca en el aula. Esta escala, que es un pilar básico de su investigación, cuenta con el suficiente apoyo empírico como para ser conocida y adaptada en nuestro contexto y empleada en investigaciones interesadas en la motivación en el aula.

De acuerdo con esta idea, el objetivo del presente trabajo es estudiar la validez de constructo del cuestionario *Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom* (Harter, 1980). i a validación de este cuestionario en el ámbito español tiene a nuestro juicio un doble interés. En primer lugar práctico, ya que nos permitirá ofrecer a los profesionales de la educación un instrumento de diagnóstico de la orientación motivacional general intrínseca/extrínseca psicométricamente adecuado y apoyado por un modelo que goza de suficiente apoyo empírico. De otra parte, el interés es teórico ya que nos permitirá comprobar en qué grado la estructura teórica sobre la que se basa el instrumento analizado se confirma en un contexto cultural y lingüístico diferente. De ser así, el soporte teórico de este constructo se verá reforzado.

Antes de pasar a exponer los resultados de nuestro estudio empírico de la escala de Harter comentaremos brevemente algunos aspectos de la investigación en el campo de la motivación intrínseco/extrínseca y describiremos también el modelo de motivación de Harter: sus bases, desarrollo y hallazgos más relevantes (para mayor detalle cfr. González y Tourón, 1992).

En general, la motivación intrínseca se puede definir como la realización de una actividad no por las recompensas externas sino por el disfrute directo de una actividad en sí misma. Cuando los sujetos están intrínsecamente motivados experimentan interés, curiosidad, tendencia al reto, sienten placer por el propio hecho de aprender, saber, comprender, etc. Por contra, se habla de motivación extrínseca cuando las conductas se realizan por algo distinto al propio interés en la actividad misma. La actividad en este caso se convierte en un medio para obtener ciertas recompensas o evitar ciertos eventos negativos. Es indudable que en el ámbito educativo una meta importante de los educadores tiene que ser fomentar en lo posible la motivación intrínseca de los estudiantes por los beneficios que ésta puede reportar en su aprendizaje.

De dónde surge la motivación intrínseca, cuáles son los factores internos del sujeto que la determinan, qué factores del contexto instructivo y familiar la fomentan o mitigan y cómo influye en la implicación cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje y el rendimiento han sido cuestiones objeto de numerosas investigaciones en los últimos años. De hecho, contamos en la actualidad con un gran cuerpo de hallazgos empíricos que avalan la importancia de atender a este constructo en el medio escolar y ello a pesar de que el término motivación intrínseca no tiene una larga historia dentro de la investigación psicológica empírica (cfr. Deci y Ryan, 1985).

El interés por la motivación intrínseca se inicia en los años cincuenta de la mano de White (1959) que, como señalan Koestner y McClelland (1990), dio el golpe de gracia a las teorías de la motivación basadas en “la reducción del impulso” (teorías del drive) hasta entonces imperantes en la investigación psicológica empírica. Tales teorías, basadas en una concepción mecanicista del hombre, asumían que la conducta humana estaba orientada hacia la reducción de ciertas necesidades fundamentalmente biológicas y que las condiciones externas de refuerzos y castigos son las que explican la regulación y dirección de la conducta. Sin embargo, como bien señala Weiner (1990) estos modelos podían explicar la conducta subhumana pero no la conducta humana superior.

Con White (1959) se introduce un nuevo concepto de motivación, la motivación de dominio -effectance motivacion-. En su artículo titulado “La reconsideración de la motivación: el concepto de competencia” este autor señala que los seres humanos en lugar de moverse por la reducción del impulso buscan experiencias que les permitan desarrollar y extender sus capacidades. Afirma que en todos existe una necesidad innata de ser competentes y que conductas tales como la curiosidad, la exploración, los intentos de dominio del ambiente nacen de esa necesidad intrínseca de competencia. El sentimiento de eficacia que sigue a las interacciones competentes con el ambiente es la recompensa de esta clase de conductas. White perfila ya lo que otros autores como Harlow (1953) habían señalado, la importancia de la motivación intrínseca como motor de la conducta humana.

Con respecto a las raíces de la motivación intrínseca hemos mencionado que White pone el acento en la necesidad de competencia. Otros autores relevantes en este campo como Deci y Ryan (1985) lo ponen en la necesidad de autodeterminación. Así dicen que no es la necesidad de competencia por sí sola la que subyace en la motivación intrínseca si no que es la necesidad de competencia autodeterminada. DeCharms (1976) en este sentido destaca que en la base de la motivación intrínseca está la necesidad de sentirse “persona origen”, de experimentar lo que él denomina “causación personal”.

Basados en estos planteamientos, entre otros, a lo largo de los años 70 y fundamentalmente en los 80 se ha desarrollado, como hemos indicado, un gran interés por el estudio empírico de la motivación intrínseca: sus componentes, sus determinantes y su papel en el aprendizaje escolar y en el rendimiento. Autores como Csikszentmihalyi y Yakamura (1989); Deci y Ryan (1985), DeCharms (1976); Dweck (1983, 1986, 1989); Harter (1986); Lepper y Hodell (1989); Nicholls (1984); Pintrich (1988, 1989) son figuras relevantes en este campo.

Una cuestión que ha intrigado a los autores es cómo explicar que los sujetos, concretamente en el medio escolar, se sitúen diferencialmente dentro de un continuo cuyos polos son la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, si se parte de la premisa de que la motivación intrínseca es innata y emana de necesidades tales como la competencia, el control personal y la autodeterminación. Es decir, por qué no todos los sujetos muestran en el aprendizaje deseo de explorar, descubrir, interés, satisfacción por la propia realización de las actividades escolares, etc. Para contestar a esta pregunta es inevitable referirse a las variables internas del sujeto y externas, del contexto ambiental, que influyen sobre la motivación.

Antes de acercarnos a esta cuestión es necesario señalar que las teorías de la motivación académica actuales, aún desde diferentes planteamientos, destacan que los sujetos en las

situaciones de aprendizaje adoptan diferentes orientaciones de meta que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca. Así, por ejemplo, Harter (1981) distingue entre estudiantes que se mueven por el deseo de dominio, preferencia por el reto, interés, curiosidad mientras que otros están más orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtener notas, refuerzos, aprobación de otros, evitación de la censura. De modo paralelo, desde enfoques conocidos como *goals approach*, Dweck (1986) distingue entre sujetos orientados hacia metas de aprendizaje y sujetos orientados hacia metas de rendimiento. Nicholls (1984) habla de sujetos centrados en la tarea y sujetos centrados en el yo. Los hallazgos indican que las metas de aprendizaje y la atención centrada en la tarea promueve, más eficazmente la motivación intrínseca que las metas de rendimiento. Asimismo, Covington y Beery e (1976), en su teoría de la autovalía, señalan que muchas veces los sujetos más que mostrar una motivación intrínseca se hallan más motivados por la defensa de su autovalía por lo que, recogiendo las Ideas de Dweck y Nicholls, se orientan con más probabilidad hacia metas de rendimiento.

Todos los autores a los que nos hemos referido parecen estar de acuerdo en que el patrón motivacional más adaptativo de cara al aprendizaje es aquel en que los sujetos persiguen metas de aprendizaje, están centrados en la tarea y se orientan hacia el dominio (*mastery*). Se considera más desadaptativa la orientación motivacional que Dweck denomina *helpless* en la que los sujetos buscan ante todo defender sus creencias de capacidad, están motivados por obtener juicios positivos acerca de su capacidad y evitar los negativos (metas de rendimiento) y se interesan por el aprendizaje no como un fin sino como un medio para obtener incentivos externos tales como las notas, aprobación del profesor (cfr. Dweck, 1983; Heyman y Dweck, 1992; Harter, 1986; Nicholls, 1984; Pintrich y Schrauben, 1992).

Retomando la cuestión anterior, los modelos motivacionales actuales se refieren a las variables tanto internas del sujeto como externas (del contexto social e instructivo) que contribuyen a reforzar o mitigar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

Dentro de los determinantes internos se sitúan las percepciones de competencia (Harter, 1981a; Gottfried, 1990) o autoeficacia (Bandura, 1978; Schunk, 1989); las percepciones de control (Harter y Conne11, 1984; Skinner, Weliborn, Conneli, 1990; Pintrich, 1989) donde las atribuciones juegan un papel esencial; las teorías de la inteligencia (incremental/estable) sobre las que se fundan las percepciones de competencia (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Pardo y Alonso Tapia, 1992); las capacidades de autorregulación cognitiva (Covington, 1985; Weinert, 1987; McCombs, 1984, 1988, 1991b. 1992); la percepción que el sujeto tiene del valor y utilidad de las tareas (Pintrich, 1989). Estas variables están íntimamente asociadas entre SIA. sí, se ha demostrado que los sujetos que se perciben competentes, sienten control y se responsabilizan de sus éxitos y fracasos –atribuyendo estos últimos a factores internos y controlables-, y además sostienen una teoría de la inteligencia incremental mejorable con el esfuerzo-, tienden con más probabilidad a perseguir metas de aprendizaje, muestran curiosidad, tendencia al reto, esfuerzo y persistencia ante las dificultades.

Dentro de los determinantes externos que facilitan la orientación intrínseca se destacan el ambiente cooperativo (Covington, 1985; Dweck, 1986; Pardo y Alonso Tapia, 1990); el clima escolar y familiar de apoyo facilitador de la autonomía (Deci y Valierand, 1991; Harter, 1981b;

Gottfried, 1990; Ryan y Powelson, 1991), mitigar la excesiva valoración de las notas; fomentar la orientación hacia el proceso de aprendizaje más que hacia el resultado, por ejemplo mediante los mensajes dirigidos por el profesor antes, durante y después de la tarea (Pardo y Alonso Tapia, 1990; Alonso Tapia, 1992); resaltar el valor de los aprendizajes en sí mismo y su utilidad para diversas metas (Pintrich, 1989); ofrecer tareas de dificultad moderada -reto óptimo- (Schunk, 1990); fomentar la implicación de los sujetos en tareas elegidas por ellos mismos (Ryan y Stiller, 1991); enseñar estrategias de autorregulación de la conducta y el aprendizaje (McCombs, 1991b); contribuir con el feedback positivo o negativo a que los sujetos se perciban con control interno sobre el aprendizaje (Lepper, 1980).

Entre los factores que pueden mitigar la motivación intrínseca es notable el número de investigaciones sobre los efectos que sobre ella tienen el uso de reforzadores externos (dinero, fichas, notas) (cfr. Bates, 1979; Deci y Ryan, 1985; Enzle, Roggenveen y Look, 1991; Lepper y Hodell, 1989). Al respecto se afirma que el uso de reforzadores externos para la realización de actividades de alguna manera interesantes en sí mismas disminuye la motivación por realizarlas en ausencia de tales reforzadores. También hay clara evidencia de que el declive de la motivación intrínseca que se observa a lo largo de los niveles educativos -de primaria a secundaria- está asociado con los cambios que se producen en el medio escolar. Así, Eccles y Midley (1989), Harter (1986) sugieren que con gran frecuencia, con el avance de los cursos académicos, el ambiente escolar se hace más impersonal, más evaluativo, competitivo y formal, lo que produce un cambio de la atención de los procesos de aprendizaje hacia la evaluación de sus productos. Como la información del rendimiento de los estudiantes se hace más pública y la evaluación de los profesores es más de carácter sumativo que formativo esto conduce normalmente a que los estudiantes se centren en las notas, con lo cual éstas llegan a acaparar casi totalmente su atención. La concentración en los resultados incrementa en el aula la comparación social y la preocupación por la propia competencia produciéndose, como indica Nicholls, una mayor concentración en el yo que en la tarea lo que lleva al miedo, al fracaso al que se refieren Covington y Beery (1976). Lógicamente cuando la atención de los estudiantes se centra en la valoración de la propia capacidad, en los juicios de competencia, más que en la tarea de aprendizaje en sí misma, el interés y la motivación por aprender se atenúa en muchos casos.

Eccles y Midgley (1989) añaden que otra causa que puede explicar el declive de la motivación intrínseca en la enseñanza secundaria es que en el contexto escolar descienden, en el tránsito de primaria a secundaria, las oportunidades de autonomía y elección, a la vez que aumentan los niveles de control del profesor, lo cual es un contrasentido si se tiene en cuenta que los adolescentes, por sus características, precisan más la autonomía que en niveles inferiores. De hecho, como indican DeCharms (1976) y Deci y Ryan (1985) la falta de experiencia de sentimiento de autodeterminación disminuye el deseo de explorar, crear, dominar y la voluntad de implicarse en metas que se perciben controladas por otros.

Por último deseamos destacar que, con el auge en los últimos años de la investigación sobre las relaciones entre cognición y motivación, son diversos los estudios que se hacen eco de los efectos positivos de la motivación intrínseca en el nivel de implicación cognitiva en las tareas y en el aprendizaje autorregulado.

Como han puesto de relieve distintos autores (Entwistle, 1988; Marton, 1983) los estudiantes modifican su enfoque de aprendizaje (profundo o superficial) dependiendo de las metas que persigan con su aprendizaje. Así, por ejemplo, Bigg (1978; 1983) ha encontrado que los estudiantes de enseñanza secundaria y universidad tienden a adoptar distintas estrategias de aprendizaje y de estudio según que sus metas sean obtener una gratificación -motivación extrínseca-; actualizar los conocimientos -motivación intrínseca-, o manifestar públicamente su propia excelencia -necesidad de rendimiento-. Sus estudios indican que los estudiantes que persiguen obtener una gratificación con el mínimo de esfuerzo tienden a utilizar estrategias de repetición, limitándose a reproducir el contenido. En cambio, los estudiantes más motivados intrínsecamente tratan de hacer significativo el aprendizaje leyendo ampliamente e interrelacionando lo nuevo con el conocimiento previo relevante. Pintrich y DeGroot (1990), Pintrich y Schrauben (1992) presentan resultados análogos. Estos autores indican que los estudiantes con una orientación intrínseca usan con más probabilidad estrategias de procesamiento profundo (estrategias de organización y elaboración) y muestran un mayor control metacognitivo y uso de estrategias de control de recursos como esfuerzo y persistencia. En cambio, los estudiantes con orientación más extrínseca usan más estrategias de procesamiento superficial como el repaso.

Es interesante señalar que el mejor conocimiento que poseemos en la actualidad acerca de las interacciones entre las características de las tareas y del contexto académico con las orientaciones motivacionales de los sujetos y su implicación cognitiva en el aprendizaje permite presagiar un notable avance en el diseño de intervenciones educativas orientadas al fomento de la motivación intrínseca en el aula: Los trabajos de Harter sobre la orientación motivacional de los estudiantes en el aula, a los que a continuación nos vamos a referir, junto a los de otros autores (McCombs, 1983, 1984, 1988, 1992) pueden ser un importante marco de referencia en esta línea.

La investigación de Harter, asentada sobre la teoría de White (1959), representa un intento de confirmar empíricamente sus postulados. Harter (1981 b) conceptualiza el modelo de White de la siguiente manera: .La motivación de competencia (effectance motivation) impele a los sujetos a implicarse en intentos de dominio. Si estos intentos tienen éxito y resultan en un rendimiento competente, los sujetos experimentarán sentimientos de eficacia o competencia. Estos sentimientos, en consecuencia, contribuyen a mantener, e incluso pueden incrementar la motivación intrínseca inicial de competencia o dominio.

A partir de este marco conceptual, Harter, dentro del ámbito escolar, ha examinado los siguientes aspectos:

- a) Los componentes operacionales que definen una orientación intrínseca versus extrínseca en el aula.

Para Harter el constructo effectance motivation desarrollado por White no constituye una definición operacional precisa. Por ello, ha orientado sus esfuerzos a especificar los componentes mensurables de la motivación intrínseca de dominio en el ámbito del aprendizaje escolar. Ha especificado tanto los componentes que definen una orientación intrínseca como los que se refieren al polo opuesto, la orientación extrínseca, que quedan reflejados en su escala denominada Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom que

mide cinco factores que caracterizan los dos polos motivacionales mencionados: a) preferencia por el reto/preferencia por el trabajo fácil; b) curiosidad e interés/agradar al profesor, obtención de grados; c) tendencia al dominio y competencia independiente/dependencia del profesor; d) juicio independiente de las actividades/juicio dependiente del profesor; e) criterio interno de evaluación del aprendizaje/criterio externo. A juicio de la autora, las tres primeras subescalas son motivacionales, ya que representan teóricamente aspectos de la motivación intrínseca, y son frecuentemente combinadas en un factor general de motivación de dominio (mastery motivation) (cfr. Harter, 1986). Estas se refieren a lo que el niño quiere, le gusta y prefiere hacer. Estas subescalas contienen ítems que se refieren a la medida en que los niños tienen metas de rendimiento o de aprendizaje (ej., algunos niños trabajan por obtener buenas notas y otros lo hacen para aprender algo nuevo), por lo que como indican Heyman y Dweck (1992) algunos aspectos del enfoque de metas (goals approach) en el estudio de la motivación son incorporados en las concepciones y medidas de motivación intrínseca. Las otras dos subescalas miden factores de carácter informativo- evaluativo (cognitive-informational) ya que se refieren a la base sobre la que los estudiantes hacen sus juicios y toman decisiones respecto a su trabajo escolar. Los tres primeros factores son los que más propiamente miden la orientación motivacional intrínseca/extrínseca. Por ello la autora (Harter, 1980, 1981a) indica que aunque su escala inicialmente fue vista como una escala de orientación motivacional, actualmente la ve como una escala de orientación intrínseca versus extrínseca con componentes motivacionales e informacionales separables.

Harter (Harter y Connell, 1984) indica que su escala y la investigación en torno a ella es novedosa ya que en la literatura se ha examinado más la motivación para rendir (achievement motivation) que la motivación de dominio o maestría. Así, afirma que la motivación de rendimiento se refiere al nivel de motivación con el que uno se implica en la conducta de rendimiento, mientras que su constructo se refiere al tipo de orientación motivacional que el niño adopta hacia el aprendizaje, concretamente a las razones por las que los niños se implican en su trabajo. Como ella misma sostiene su definición de motivación intrínseca es distinta de la que ofrecen otros autores como Deci (1975) y Lepper (1980) que infieren la motivación intrínseca del interés o nivel de actividad en una tarea.

b) Los correlatos de la orientación motivacional: las percepciones de competencia y las percepciones de control sobre los resultados.

Harter (1982) ha construido una escala para medir las percepciones de competencia denominada The Perceived Competence Scale for Children (cf. para más información el manual técnico de dicha escala, Harter, 1985). Para estudiar las percepciones de control ha utilizado una escala de Connell (cfr. Connell, 1979, 1985) que mide tres fuentes de control de los resultados: interno, externo, desconocido.

Los resultados de sus investigaciones muestran que los niños que se perciben competentes y con control interno sobre sus resultados muestran mayor orientación motivacional intrínseca. La mayor asociación se produce con las subescalas propiamente motivacionales de su escala de motivación (preferencia por el reto, curiosidad, tendencia al dominio independiente del material).

c) los cambios que se producen en la orientación motivacional como resultado del desarrollo evolutivo y de la influencia del sistema educativo.

Sus hallazgos muestran que con la edad se produce un declive sistemático de la motivación intrínseca en favor de la extrínseca en los factores propiamente motivacionales (reto, curiosidad, dominio independiente) y, en cambio, en las subescalas más de carácter cognitivo se observa un cambio del polo extrínseco al intrínseco (cfr. Harter, 1980; Harter, 1986). A su juicio esto parece indicar que los niños más pequeños son motivacionalmente más intrínsecos pero, sin embargo, para juzgar su trabajo son más dependientes de la información proporcionada por el profesor. En cambio, los mayores presentan bajas puntuaciones en las subescalas propiamente motivacionales mientras que en las cognitivas más altas. Esto, según Harter, parece indicar que los estudiantes, a través del sistema escolar, llegan a adquirir más información de los criterios que se siguen en la escuela para evaluar su trabajo escolar y los interiorizan y convierten en la base para hacer sus propios juicios y evaluar sus resultados. Como señala Harter (1986) los estudiantes, con el desarrollo, son más capaces de comprender e internalizar «las reglas de juego de la escuela». Este incremento en conocimiento e información está íntimamente relacionado con el decremento en motivación intrínseca. Los estudiantes llegan a aprender que, conforme se avanza en los cursos, es más probable que ellos sean evaluados y reforzados por los productos de sus esfuerzos más que por su interés intrínseco en el aprendizaje. Sus hallazgos también muestran que aunque los cambios del contexto escolar influyen decisivamente en el declive de la motivación intrínseca, las percepciones de competencia median la influencia de dichos cambios. Así, los niños que siguen manteniendo a lo largo del desarrollo altas percepciones de competencia y control no muestran tanto descenso de motivación intrínseca.

d) Las implicaciones que las experiencias de éxito y fracaso y el rol de los agentes socializantes tienen en el mantenimiento, incremento o atenuación de los componentes de la motivación de competencia.

Algunos de sus hallazgos muestran que los niños con un historial de fracaso y desaprobación de sus intentos de dominio independiente y curiosidad por parte de las personas significativas, tenderán a mostrar una orientación motivacional más extrínseca y se harán más dependientes de la aprobación externa.

Finalmente queremos señalar que la escala de motivación de la que a continuación nos vamos a ocupar valora la orientación motivacional general hacia el aprendizaje escolar, pero no permite informar de los estilos motivacionales de los niños en diferentes contextos de aprendizaje (en diferentes asignaturas). Harter se ha preocupado por esta cuestión y recientemente (Harter y Jackson, 1992) ha modificado el formato de su cuestionario, manteniendo estables los factores, para examinar si los estudiantes muestran una orientación u otra o las dos a la vez y si tales orientaciones varían en distintas asignaturas, concretamente matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje. Sus resultados han revelado la existencia de tres tipos de estudiantes: a) los que son intrínsecos en unas asignaturas pero no en otras; b) los que son intrínsecos en todas las asignaturas; c) los que son extrínsecos en todas las asignaturas. Concluye que para el primer grupo la orientación motivacional no funciona como rasgo sino que es específica al contenido académico. Sin embargo, para el

segundo y tercer grupo la orientación motivacional parece ser un rasgo, ya que se mantiene consistente a través de las áreas académicas. Esta nueva escala al ser más molecular y menos general puede ofrecer más información del estilo motivacional de los sujetos en contextos académicos específicos por lo que en nuestra intención está ocuparnos de su validación en el futuro.

Material y método

La escala de orientación intrínseca/extrínseca en el aula ha sido diseñada, como hemos indicado, para medir diferentes componentes más que un constructo global o unitario y está dirigida a niños de enseñanza elemental. La escala contiene treinta ítems, seis para cada subescala. No se obtiene una puntuación global de toda la escala. Dentro de cada subescala, tres de los ítems comienzan con una sentencia que refleja una orientación intrínseca y los otros tres con una que refleja una orientación extrínseca.

En cuanto al formato del cuestionario, Harter ha prestado gran atención a su diseño con objeto de evitar el importante problema que supone la tendencia de los sujetos a responder de forma socialmente deseable. En muchos casos la fiabilidad y validez de las escalas. En bien conocido que éste es uno de los grandes problemas que afecta a los autoinformes, lo que atenúa en muchos casos la fiabilidad y validez de las escalas. En su cuestionario Harter presenta a los sujetos las cuestiones de la siguiente manera:

ME PAREZCO						ME PAREZCO	
MUCHO	ALGO	A algunas chicas les gustan los trabajos difíciles porque suponen un reto	PERO	Otras prefieren los trabajos fáciles porque están seguras de hacerlos bien	ALGO	MUCHO	
<input type="text"/>	<input type="text"/>				<input type="text"/>	<input type="text"/>	

Al niño se le pide primeramente que decida a qué clase de compañeros se parece más y después debe indicar si se parece totalmente o en parte. Cada ítem es puntuado con arreglo a una escala de 1 a 4. Una puntuación de 1 indica el máximo de orientación extrínseca y una puntuación de 4 el máximo de orientación intrínseca. Las claves para la puntuación son presentadas en el manual de la escala (Harter, 1980).

La muestra

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 674 alumnos (339 chicos y 335 chicas) de 5º de enseñanza general básica pertenecientes a ocho centros educativos no estatales, de nivel socioeconómico medio, del municipio de Pamplona. Estos centros fueron elegidos de modo que fueran representativos de este nivel educativo. No obstante éste no es un aspecto crítico en el presente estudio, ya que no se pretende inferir ninguna conclusión de aplicación general para la población de la que proceden los alumnos, ni establecer un baremo con las respuestas de éstos, sino utilizar los datos para analizar la estructura interna del cuestionario.

Todos los cuestionarios fueron aplicados por el primer autor siguiendo las instrucciones de administración señaladas por Harter en el manual técnico de este cuestionario (Harter, 1980). El investigador explicaba como debían responder, siguiendo unos ejemplos que aparecen en la primera hoja del cuestionario; resueltas las dudas comenzaba a leer en voz alta cada ítem y los alumnos respondían a continuación poniendo una cruz sólo en una de las cuatro casillas de respuesta. Aunque las contestaciones de los alumnos no fueron anónimas, éstos fueron advertidos previamente, siguiendo las instrucciones de Harter, de que no era un test, que no había respuestas correctas o erróneas y que lo que nos interesaba era conocer «lo que era verdad para el los» y que sus respuestas serían utilizadas sólo con propósitos de investigación. Dado que se pretendía estudiar las relaciones de la motivación con otras variables, la identificación de los alumnos era necesaria.

Análisis estadísticos

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems del cuestionario, así como la correlación de la respuesta de cada ítem con el total de la subescala a la que pertenece, con lo que se obtuvieron los índices de homogeneidad correspondientes. Se han calculado las matrices de correlación interítem y el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach para la escala. Todos los análisis se realizaron con el programa SPSS (Norusis, 1989). Tendremos así un primer conocimiento respecto a la consistencia y comportamiento de cada uno de los ítems en lengua castellana.

La primera aproximación en el estudio de la dimensionalidad la hemos realizado a través del análisis factorial clásico, realizando una rotación oblicua, con normalización de Kaiser y estimación iterativa de las comunalidades, estableciendo el valor de delta (grado de oblicuidad entre factores) en 2.0.

El análisis factorial clásico no es, como se sabe, una evidencia suficiente para estudiar la multidimensionalidad de un constructo -aunque sea un primer paso importante-, ya que las soluciones factoriales son indeterminadas, y por ello no constituye por sí solo una evidencia matemática de la correspondencia entre los datos y la estructura subyacente. Por eso hemos abordado un análisis confirmatorio.

El objetivo de los análisis confirmatorios, como se sabe, es comprobar hasta qué punto el modelo hipotetizado es compatible con los datos empíricos permitiéndonos obtener una medida de la bondad del ajuste a los datos. Para llevar a cabo este análisis se ha utilizado el programa LISREL VI (Jöreskog, Sörbom, 1983). Una descripción más detallada del proceso seguido puede verse en González, Tourón, Gaviria (en prensa).

Resultados y discusión

a) Estudio descriptivo de los ítems y fiabilidad

En la tabla 1 figuran los valores medios y desviaciones típicas de cada uno de los ítems pertenecientes a cada escala, así como la correlación de cada uno con el total de la escala a la que pertenece, lo que viene a indicar el grado de homogeneidad con la misma. Los datos revelan un comportamiento razonablemente bueno de los ítems. Solamente el ítem 15 en la

escala de Autonomía y los ítems 5 y 27 de la escala de Criterio interno presentan correlaciones con el total de sus escalas inferiores a 0.30.

Las correlaciones entre los ítems pertenecientes a cada escala se recogen en la tabla 2. Para la escala de Preferencia por el Reto los valores varían entre .54 y .20, para la escala Curiosidad entre .15 y .48, para la de Autonomía entre .12 y .39. Para las escalas de Juicio Independiente y de Criterio Interno varían entre .15-.48 y .13-.61, respectivamente (ver tabla 1 y 2).

En la tabla 3 hemos recogido los valores ofrecidos por Harter en el manual de la escala y los obtenidos en el presente estudio. Como puede apreciarse, en lo que se refiere a los valores medios y desviaciones típicas de las escalas no existen grandes diferencias, excepto en la escala de Curiosidad, en la que los alumnos de la muestra española muestran una orientación más intrínseca, aunque la diferencia no tiene mayor relevancia en el presente trabajo en el que se pretende analizar el instrumento de medida más que describir la orientación motivacional de una muestra de alumnos.

Los resultados de este análisis se recogen en la tabla 4. Los factores se han ordenado de modo que la diagonal de la tabla venga a estar ocupada por las saturaciones de los ítems que se supone pertenecen a cada escala. Estos valores figuran en negrita. Dentro de cada factor, los ítems los hemos ordenado por su número, de menor a mayor, razón por la que las saturaciones dentro de cada subescala no están ordenadas. Hemos mantenido en la tabla todos los valores correspondientes a las demás saturaciones, con el objeto de facilitar cualquier interpretación al lector. Harter (1981) en su trabajo sobre la escala ofrece los target loadings, con lo cual no es posible saber cuál es el peso de determinados ítems en otras escalas diferentes de aquella a la que pertenecen.

En nuestro caso, el análisis ofrece una clara solución de cinco factores, tal como estaba previsto en el diseño de la escala. Las saturaciones varían dentro de un rango que va desde 0.79 hasta 0.31. De hecho sólo dos saturaciones son menores de 0.40 (ítem 13 en el factor Curiosidad e ítem 5 en el factor Criterio Interno). El 77 % de las saturaciones son mayores de 0.50, el 63 % son mayores de 0.60 y el 30 % son superiores a 0.70. Naturalmente nos referimos a las saturaciones de los ítems en los factores a los que pertenecen.

Existen, sin embargo, unas pocas excepciones al claro patrón dibujado más arriba. En concreto, el ítem 3 y el ítem 13, pertenecientes al factor Curiosidad presentan saturaciones superiores en el factor Preferencia por el Reto. De hecho hay otras saturaciones relativamente importantes compartidas entre estos dos factores, lo que explica que entre sí presenten una correlación apreciable. Otra saturación cruzada es la que presenta el ítem 5 del factor Criterio Interno, que tiene una saturación ligeramente superior con el factor Autonomía.

A pesar de estas excepciones, podemos considerar que la estructura del constructo en sus cinco dimensiones aparece correctamente reflejada en el análisis exploratorio realizado, confirmándose así, los resultados obtenidos en la versión original de la misma (ver tabla 4).

TABLA 1

Media, desviación típica, correlación ítem-total y fiabilidad para cada una de las subescalas del cuestionario de motivación de Harter.

ESCALA: PREFERENCIA POR EL RETO			
	Media	Desv. típ.	Correl. ítem-total
ITEM1	2.5060	1.1242	.4801
ITEM6	2.8802	1.0070	.5056
ITEM11	3.1497	.9429	.3954
ITEM16	2.8882	.9239	.5834
ITEM22	2.5404	.9856	.6212
ITEM28	2.8548	.9428	.5411
ALPHA = .7754			
ESCALA: CURIOSIDAD			
	Media	Desv. típ.	Correl. ítem-total
ITEM3	2.9716	1.0422	.3309
ITEM7	2.8323	1.1136	.3002
ITEM13	3.2650	.8779	.4285
ITEM18	3.5629	.5953	.3986
ITEM25	2.8473	1.0145	.4024
ITEM30	2.7769	1.1393	.4778
ALPHA = .6573			
ESCALA: AUTONOMIA			
	Media	Desv. típ.	Correl. ítem-total
ITEM2	3.1602	.8546	.5112
ITEM8	2.9222	1.0185	.3465
ITEM15	2.9731	.9465	.2970
ITEM20	2.5896	1.0049	.4292
ITEM24	3.0419	.9679	.3957
ITEM29	3.1572	.8697	.4520
ALPHA = .6755			
ESCALA: JUICIO INDEPENDIENTE			
	Media	Desv. típ.	Correl. ítem-total
ITEM4	1.9281	1.0042	.4862
ITEM10	1.7740	.9005	.4549
ITEM12	1.8877	1.0437	.3979
ITEM17	2.1826	1.0644	.3327
ITEM21	2.1946	1.0176	.4273
ITEM26	2.0674	1.0037	.4813
ALPHA = .7004			
ESCALA: CRITERIO INTERNO			
	Media	Desv. típ.	Correl. ítem-total
ITEM5	2.8189	.9834	.2406
ITEM9	3.1557	.9901	.5445
ITEM14	3.0539	1.0127	.5424
ITEM19	2.7754	1.0435	.4875
ITEM23	2.7500	1.0499	.5868
ITEM27	2.9865	.9316	.2924
ALPHA = .7117			

TABLA 2

Correlaciones entre los ítems de cada una de las escalas del cuestionario de motivación de Harter.

ESCALA: PREFERENCIA POR EL RETO						
ITEM1	ITEM6	ITEM11	ITEM16	ITEM22	ITEM29	
ITEM1	—					
ITEM5	.35	—				
ITEM11	.20	.29	—			
ITEM16	.46	.40	.31	—		
ITEM22	.40	.38	.38	.46	—	
ITEM28	.30	.38	.31	.38	.54	—

ESCALA: CURIOSIDAD						
ITEM3	ITEM7	ITEM13	ITEM18	ITEM25	ITEM30	
ITEM3	—					
ITEM7	.42	—				
ITEM13	.24	.29	—			
ITEM18	.21	.23	.21	—		
ITEM25	.21	.26	.16	.17	—	
ITEM30	.17	.26	.17	.15	.48	—

ESCALA: AUTONOMÍA						
ITEM2	ITEM8	ITEM15	ITEM20	ITEM24	ITEM29	
ITEM2	—					
ITEM8	.31	—				
ITEM15	.31	.39	—			
ITEM20	.12	.16	.27	—		
ITEM24	.20	.32	.31	.16	—	
ITEM29	.17	.22	.30	.23	.35	—

ESCALA: JUICIO INDEPENDIENTE						
ITEM4	ITEM10	ITEM12	ITEM17	ITEM21	ITEM26	
ITEM4	—					
ITEM10	.48	—				
ITEM12	.28	.24	—			
ITEM17	.25	.25	.15	—		
ITEM21	.29	.23	.29	.20	—	
ITEM26	.28	.38	.35	.26	.37	—

ESCALA: CRITERIO INTERNO						
ITEM5	ITEM9	ITEM14	ITEM19	ITEM23	ITEM27	
ITEM5	—					
ITEM9	.21	—				
ITEM14	.15	.61	—			
ITEM19	.15	.30	.38	—		
ITEM23	.20	.41	.42	.53	—	
ITEM27	.13	.21	.19	.24	.23	—

TABLA 3
Valores medios, desviaciones típicas y fiabilidades para cada una de las subescalas del cuestionario de Harter obtenidos en el presente estudio comparados con los datos ofrecidos por el manual.

Subescala	Fiabilidad		Media/Des. Típ.	
	Harter ¹	Presente Estudio	Harter ¹	Presente Estudio
Reto	.76—.84	.78	2.87/.71	2.80/.68
Curiosidad	.70—.76	.66	2.55/.63	3.04/.60
Autonomía	.66—.82	.68	2.75/.65	2.97/.59
Juicio	.72—.81	.70	2.31/.64	2.00/.64
Criterio	.75—.83	.71	2.62/.70	2.92/.64

¹Los datos de Harter proceden de diversas muestras y se incluyen en el manual de la escala (véase Harter, 1980)

C) Análisis factorial confirmatorio

Como se indicó en un apartado anterior, mediante la aplicación del programa LISREL VI (cfr. Jöreskog, Sörbom, 1983), se probó un modelo de medida compuesto por los cinco factores que componen la escala. Cada factor o variable latente del modelo viene definido por los seis ítems correspondientes. Los factores se suponen correlacionados entre sí.

En la tabla 5 recogemos los valores de la matriz L_{α} , obtenidos por el procedimiento de máxima verosimilitud. Las estimaciones de los parámetros l_{α} son moderadas en todos los factores, aunque apreciables; ello hace pensar en la plausibilidad del modelo tal como se ha hipotetizado, si bien algunos ítems (ya mencionados anteriormente) parecen estar comprometidos en dimensiones distintas.

Una estimación más objetiva de la bondad del modelo son los índices de ajuste presentados en la parte inferior de la tabla 5. El GFI tiene un valor razonablemente alto (.837), al igual que el índice ajustado (AGFI), cuyo valor es .808.

Un modo comúnmente utilizado para valorar estos índices es compararlos con aquellos correspondientes al modelo nulo, aquel en el que se supone que las variables no están relacionadas entre sí. El objeto del modelo nulo es, por tanto, proporcionar una referencia con la que poder comparar otros modelos, en este caso el modelo de cinco factores de la escala. Un buen ajuste del modelo nulo a los datos supondría que el intento de explicar una cierta estructura interna de los mismos carece de sentido. Por el contrario, si el modelo nulo no ajusta a los datos, las correlaciones entre las distintas variables observadas son estadísticamente significativas, y tiene sentido el intentar explicar las asociaciones entre las variables medidas a través de un conjunto de parámetros, menor en número que el de covarianzas intervariables.

Como puede apreciarse en la tabla 5 los valores correspondientes al modelo nulo son claramente diferentes a los del modelo propuesto. Así, el GFI tiene un valor de .414 y el AGFI .374, valores sustancialmente menores a los obtenidos en el modelo de Harter. Por ello, es razonable inferir que el modelo de cinco factores medidos por la escala es adecuado. O dicho en otros términos, que las puntuaciones derivadas del instrumento adaptado permiten medir

adecuadamente las cinco facetas propuestas, como elementos de la orientación intrínseca vs. extrínseca.

En la misma tabla recogemos las correlaciones entre los factores. El patrón de relaciones es similar al obtenido al correlacionar las puntuaciones de los sujetos en cada subescala, aunque las magnitudes de los valores es ligeramente diferente, Aunque el propósito perseguido por Harter en el desarrollo de la escala estaba centrado principalmente en la identificación de los diferentes componentes motivacionales, la autora ya anticipó una moderada correlación entre los factores.

TABLA 4
Análisis factorial exploratorio y matriz de correlación entre factores de la escala de motivación de Harter.

	PREFERENCIA POR EL RETO	CURIOSIDAD	AUTONOMIA	JUICIO INDEP.	CRITERIO INTERNO
ITEM1	.60913	.01398	.32308	.17806	.18327
ITEM6	.65793	.12097	.29829	-.02656	.11832
ITEM11	.53601	.49283	.14406	-.06957	.17775
ITEM16	.72084	.10725	.29951	.04070	.20314
ITEM22	.73789	.28884	.28049	.01723	.16945
ITEM28	.66775	.33780	.23616	-.11039	.10659
ITEM3	.52785	.44210	.12922	-.15259	.13053
ITEM7	.53020	.58811	.01359	-.15363	.17091
ITEM13	.40624	.36939	.25788	.06598	.15867
ITEM18	.14997	.40920	.17099	-.22064	.16283
ITEM25	.11290	.73491	.09297	-.01038	.08158
ITEM30	.08018	.74672	.14502	.03917	.03606
ITEM2	.38265	.30395	.44825	.04406	.07962
ITEM8	.27444	.14376	.62728	.07082	.16685
ITEM15	.18704	.23298	.72003	.07391	.15600
ITEM20	.05570	-.01128	.48591	.40607	.19394
ITEM24	.31788	.13560	.60060	.08319	.17990
ITEM29	.23558	.08294	.61065	.03175	.21015
ITEM4	-.02280	.00627	-.00366	.71269	.00195
ITEM10	-.05413	-.07348	-.06254	.68472	.06299
ITEM12	.07491	-.16213	.14562	.57601	.08354
ITEM17	.09773	.12364	.17180	.50240	.07617
ITEM21	-.02645	-.12085	.08211	.60686	.06638
ITEM26	-.02103	-.10200	.19088	.63125	.01469
ITEM5	.18298	.08102	.39367	-.01103	.31293
ITEM9	.13064	.04099	.05427	-.00398	.77853
ITEM14	.10658	.08492	.03641	-.06217	.78772
ITEM19	.15310	.15625	.25293	.09427	.66429
ITEM23	.17947	.16606	.29914	.13764	.73277
ITEM27	.03853	.03449	.18199	.02198	.43500
MATRIZ DE CORRELACION ENTRE LOS FACTORES					
	P. RETO	CURIOS.	AUTONO.	J. INDEP.	CR. INT.
P. RETO	—				
CURIOS.	.25	—			
AUTONO.	.26	.13	—		
J. INDEP.	-.02	-.08	.12	—	
CR. INT.	-.15	-.10	-.21	-.03	—

* Matriz eliminada con delta establecida en .20. En negrita las saturaciones de los ítems en el factor al que pertenecen

En los resultados ofrecidos por Harter en los trabajos preliminares con esta escala (Harter, 1980, 1981) obtiene correlaciones moderadamente altas entre los factores: Preferencia por el Reto, Curiosidad y Autonomía. Estas mismas relaciones son encontradas en este trabajo. Por otra parte, Harter obtuvo correlaciones moderadas entre los otros dos factores: Juicio Independiente y Criterio Interno, correlación que en nuestro caso es próxima a cero. Estos resultados llevaban a postular una solución de segundo orden formada por dos factores. Uno de ellos compuesto por las tres escalas mencionadas en primer lugar y otro por las otras dos. Esta solución no parece muy plausible a partir de nuestros datos, aunque no ha sido nuestro objeto estudiar una estructura de segundo orden (ver tabla 5).

Implicaciones

El propósito de este estudio ha sido presentar una apoyatura empírica a la validez de constructo de la escala de orientación motivacional de Harter. Como sabemos el proceso de validación de un constructo es un proceso largo y continuado que requiere tanto investigaciones de la dimensión interna del constructo (within network) como investigaciones de las relaciones entre el constructo objeto de estudio y otros con los que en la teoría aparece implicado (between network). El primer paso sin duda supone dedicar esfuerzos a definir la estructura interna del constructor -sus factores y dimensiones y entonces construir un instrumento de medida que dé cuenta de ese constructo. Como ya hemos indicado, Harter, tomando como punto de partida la formulación de White sobre la motivación de dominio, ha construido una escala para valorar la orientación motivacional intrínseca/extrínseca en el aula ha distinguido cinco dimensiones que caracterizan ambos polos. El objetivo de los análisis factoriales de las respuestas de los sujetos a la escala no es otro que determinar si la estructura de la escala, sus dimensiones establecidas a priori, emerge de las respuestas ofrecidas por los sujetos. Es decir, si los datos empíricos obtenidos ponen en evidencia las distintas dimensiones que el instrumento dice medir.

Como hemos mostrado, los resultados de nuestros análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, tanto como los de Harter, apoyan claramente la diferenciación de los cinco factores que pretende medir la escala de orientación motivacional, como queda reflejada en la clara solución de cinco factores obtenida. Los datos, por tanto, apoyan el argumento de Harter de que el constructo orientación motivacional, que se refiere a las razones por las que los niños realizan una actividad, se puede considerar más como un constructo multidimensional, con facetas separadas que como un constructo global y unitario. A la vista de nuestros resultados y de los ofrecidos por Harter, podemos inferir que el instrumento que hemos analizado es una medida que reúne los requisitos de validez y fiabilidad mínimos exigibles a cualquier medida del ámbito psicopedagógico, sensible a las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales intrínseca y extrínseca.

Aunque el objetivo de nuestro estudio ha sido la identificación de los cinco componentes de la orientación motivacional, también podemos señalar algunas consideraciones sobre la posibilidad de distinguir dos factores de orden superior tal como apunta Harter. Nuestros datos indican que existen correlaciones moderadas entre algunas subescalas, concretamente las que son propiamente motivacionales a juicio de la autora (Preferencia por el Reto, Curiosidad, Tendencia a la Autonomía en el trabajo) y que conformarían un factor de segundo

orden, que también encuentra Harter; sin embargo, mientras que Harter encuentra correlaciones entre las subescalas Juicio Interno y Criterio Interno, que conformarían el otro factor de segundo orden, nuestros datos no lo corroboran. El porqué no aparece en nuestros datos dicha correlación debe ser objeto de más estudio por nuestra parte antes de poder afirmar que no existe tal relación.

Queremos señalar finalmente que, teniendo en cuenta la escasez de instrumentos de esta naturaleza en la literatura, y concretamente en nuestro contexto, creemos que nuestro estudio nos permite indicar que estamos ante un instrumento que puede ser valioso tanto con fines de investigación en el campo motivacional como con fines prácticos en el ámbito educativo real. Así, estamos de acuerdo con la autora en que la escala puede ser incluida como parte de una batería de diagnóstico, particularmente con niños con problemas de aprendizaje. También se puede emplear en programas de evaluación de intervenciones en la clase diseñadas para influir en la motivación de los niños. Puede servir, asimismo, como instrumento predictivo, screening device, o para determinar qué tipo de curriculum educativo puede ser más apropiado para un niño determinado. Así, por ejemplo, la escala puede ayudar a identificar a aquellos alumnos que, al ser más extrínsecos en su orientación motivacional, requieren más estructura, en contraste con aquellos que parecen ser capaces de responder a las demandas de un curriculum más abierto (Harter, 1981).

TABLA 5

Análisis factorial confirmatorio de la escala de motivación de Harter. Estimación de los valores de la matriz Lambda X por el procedimiento de máxima verosimilitud.

	P. RETO	CURIOS.	AUTONO.	J. INDEP.	CR. INT.
ITEM1	.585	.000	.000	.000	.000
ITEM6	.613	.000	.000	.000	.000
ITEM11	.576	.000	.000	.000	.000
ITEM16	.692	.000	.000	.000	.000
ITEM22	.783	.000	.000	.000	.000
ITEM28	.710	.000	.000	.000	.000
ITEM3	.000	.652	.000	.000	.000
ITEM7	.000	.717	.000	.000	.000
ITEM13	.000	.510	.000	.000	.000
ITEM18	.000	.468	.000	.000	.000
ITEM25	.000	.496	.000	.000	.000
ITEM30	.000	.463	.000	.000	.000
ITEM2	.000	.000	.545	.000	.000
ITEM8	.000	.000	.621	.000	.000
ITEM15	.000	.000	.657	.000	.000
ITEM20	.000	.000	.403	.000	.000
ITEM24	.000	.000	.607	.000	.000
ITEM29	.000	.000	.553	.000	.000
ITEM4	.000	.000	.000	.606	.000
ITEM10	.000	.000	.000	.644	.000
ITEM12	.000	.000	.000	.561	.000
ITEM17	.000	.000	.000	.454	.000
ITEM21	.000	.000	.000	.575	.000
ITEM26	.000	.000	.000	.642	.000
ITEM5	.000	.000	.000	.000	.325
ITEM9	.000	.000	.000	.000	.762
ITEM14	.000	.000	.000	.000	.774
ITEM19	.000	.000	.000	.000	.621
ITEM23	.000	.000	.000	.000	.714
ITEM27	.000	.000	.000	.000	.365
MATRIZ DE CORRELACION ENTRE LOS FACTORES					
	P. RETO	CURIOS.	AUTONO.	J. INDEP.	CR. INT.
P. RETO	1.000				
CURIOS.	.745	1.000			
AUTONO.	.669	.507	1.000		
J. INDEP.	-.029	-.196	.190	1.000	
CR. INT.	.354	.338	.415	.024	1.000
INDICES DE BONDAD DE AJUSTE DEL MODELO					
χ^2	1929.96	df	395	prob.	.000
				χ^2/df	4.88
				GFI	.637
				AGFI	.806

Referencias bibliográficas

ALONSO TAPIA, J. (1992): *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid, Ediciones Universidad Autónoma.

BANDURA, A. (1977b): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2). 191-215.

BATES, J.A. (1979): Extrinsic Reward and Intrinsic Motivation: A Review with Implications for the classroom. *Educational Research*, 49 (4), 557-576.

BIGG, J. B. (1978): Individual and Group Differences in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

BIGG, J. B. (1983): Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success. In Kirby, T. R. (Ed) *Cognitive Strategies and Educational Performance* Orlando, Academic Press.

CONNELL, J. (1979): A Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control. Unpublished manuscript, Denver, University of Denver.

CONNELL, J. (1985): A Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control. *Child Development*, 56, 1018-1041.

COVINGTON, M.V. (1985): Strategic Thinking and the Fear of Failure, En Segal, J. V., Chipman, S. F., Glaser, R. (Eds.). *Thinking and Learning Skills. Vol 1: Relating Instruction to Research*. (pp. 389-416). Hillsdale. N. J., Lawrence Erlbaum.

COVINGTON, M. V., BEERY, R. G. (1976): *Self-Worth and School Learning*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

CSIKSZENTMIHALYI, M., NAKAMURA, J. (1989): The Dynamics of Intrinsic Motivation: A study of Adolescents. En Ames, C. Ames, R.(Eds.) *Research on Motivation in Education. VIII: Goals and Cognitions*. New York, Academic Press. pp. 45-72..

CHARMS (de), R. (1976): *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York, Irvington.

DECI, E. L. (1975): *Intrinsic Motivation*. New York, Plenum.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation of Self-Determination in Human Behaviour*. New York, Plenum.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J.: (1991): Motivation and Education: The Self Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.

DWECK, C. S. (1986): Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

DWECK, C. S. (1989): Motivation. En Lesgold, A., Glaser, R.(Eds.) *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 87-136.

DWECK, C. S., BEMPECHAT, J. (1983): Children's Theories of Intelligence: Consequences for Learning. En Paris, S. G., Olson, G. M., Stevenson, H. W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*. (pp. 239-258). Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.

ECCLES, J. S., MIDGLEY, C.(1989): Stage- Environment Fit: Developmentally Appropriate Classroom for Young Adolescent. In En Ames, C. Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education. VIII: Goals and Cognitions*. New York, Academic Press.

ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós.

ENZLE, M.E., ROGGEVEEN, J.P. y Look, S.C. (1991): Self-versus Other-Reward Administration and intrinsic Motivation. *Journal of Experimental Social Psychology* 27, 468-479.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1986): Validación de Constructo en el Ámbito Pedagógico. *Revista Española de Pedagogía*, (1 74), 535-554.

GONZÁLEZ, M. C., TOURÓN, J. (1992): Autoconcepto y rendimiento escolar sus implicaciones en la motivación y la autorregulación del aprendizaje. Pamplona, EUNSA.

GOTTFRIED, A. E. (1990): Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.

HARLOW, H. F. (1953): Mice, monkeys, men, and motives. *Psychological Review* 60, 23-32.

HARTER, S. (1980): *A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. Manual University of Denver.

HARTER, S. (1981a): A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312.

HARTER, S. (1981b): A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. En Collins (Ed.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.

HARTER, S. (1982): The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

HARTER, S. (1985): *Manual for the Self- Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Manuscrito no publicado. Denver, C.O., University of Denver.

HARTER, S. (1986): The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change. En Boggiano, A. K., Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. Cambridge University Press.

HARTER, S. JACKSON, B.K. (1992): Trait vs. Nontrait Conceptualizations of Intrinsic/Extrinsic Motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 209-230.

HARTER, S., CONNELI, J. P. (1984): A Model of Children's Achievement and Related Self-Perceptions of Competence, Control, and Motivational Orientation. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 3. (pp. 219-250). Greenwich: Jai Press Inc.

HEYMAN, C.D., DWECK, C.S. (1992): Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their Role in Adaptive Motivation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 231-247.

JÖRESKOG, K. G., SÖRBOM, D. (1986): LISREL VI: Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood and Least Square Methods. Chicago: International Educational Services.

KOESTNER, R., MCCLELLAND, D.C. (1990): Perspectives on Competence Motivation. En Pervin, L. A. (Ed.). *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York, Guilford Press.

LEFCOURT, J.M. (1982): Locus of Control. *Current Trends in Theory and Research* (2nd ed). Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.

LEPPER, M.R. (1980): Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. *Minnesota Symposium on Child Psychology* Vol. 14, Hillsdale, Erlbaum.

LEPPER, M.R., HODELL, M. (1989): Intrinsic Motivation in the Classroom. En Ames, C., Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education. VIII: Goals and Cognitions*. New York, Academic Press. pp. 73-106.

MARSH, H. W., RELICH, J. D., SMITH, I. D. (1983): Self-Concept: The Construct Validity of Interpretations Based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (1), 173-187.

MARTON, F. (1983): Beyond Differences Individual. *Educational Psychology*, 3, 289-303.

MARX, R. W., WINNE, P. H. (1980): Self- Concept Validation Research: Some Current Complexities, *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13 (2), 72-82.

MCCOMBS B.L. (1992): What are Parameters of a New Paradigm of Motivation?. Paper presented in the Symposium «What Can a New Paradigm of Motivation Contribute to Practice?. Evidence from a Variety of Applications», en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 1992.

MCCOMBS, B. L. (1983): Motivational skills training: Helping student adapt by taking personal responsibility and positive self-control. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

MCCOMBS, B. L. (1988): Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive, and Affective Learning Strategies. En Weinstein, C.E.; Goetz, E.T.; Alexander, P.A. (Eds): *Learning and strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Pp. 141-169. New York, Academic Press.

MCCOMBS, B. L. (1991b): Metacognition and Motivation for Higher Level Thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

MCCOMBS, B.L. (1984): Processes and Skills Underlying Continuing Intrinsic Motivation to Learn: Toward a Definition of Motivational Skills Training Interventions. *Educational Psychologist*, 19 (4) 199-218.

MCCOMBS, B.L. (1991a): The Definition and Measurement of Primary Motivational Processes. En Wittrock, M. C., Baker, E.L.(Eds.) *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. pp.63-81.

NICHOLLS, J. G. (1984): Achievement Motivation. Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological review*, 91 (3), 328-346.

NORUSIS, M. J. (1990): SPSS : Statistical Package for the Social Sciences. Chicago, SPss. Inc.

PARDO, A., ALONSO, J. (1990): *Motivar en el Aula*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

PINTRICH, P. R. (1988): A process-Oriented View of Student Motivation and Cognition. In Stark, J., Mets, L. (Eds.). *Improving Teaching and Learning through Research. V/: New Directions for Institutional Research* (pp. 65-79). San Francisco, Jossey Bass.

PINTRICH, P R. (1989): The Dinamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. En Ames, C.; Maehr, M. L. (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 6: *Motivation Enhancing Environments*, 117-1 60. Greenwich, Jai Press Inc.

PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. v (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (I), 33-40.

PINTRICH, P R., SCHRAUBEN, B. (1992): Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Task. En Schunk, D. (Ed.) *Student Perception in the Classroom*. Hillsdale, LEA.

PINTRICH, P. R., SMITH, A. F., GARCÍA, T., MCKEACHIE, W. J. (1991): *A manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ*. Ann Arbor, Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPAL), University of Michigan.

RYAN, R. M,, POWELSON, C. L. (1991): Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal of Experimental Education*, 60 (I) , 49-66.

RYAN, R. M,, STILLER, J. (1991): The Social Context of Internalization: Parent and Teacher Influences and Autonomy, Motivation, and Learning. In *Advances in Motivation and Achievement*, V.VII. Grenwisch, Jai Press, Inc.

SCHUNK, D. H. (1989): Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning, 13-44. En Ames, C., Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol. 3: *Goals and Cognitions*. San Diego, Academic Press, pp.13-44.

SCHUNK, D. H. (1990): Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25 (I), 71-86.

SHAVELSON, R. J., STUART, K. (1981): Application of Causal Modeling Methods to the Validation of Self-Concept Interpretations of Test Scores. En Lynch, M. D., Norem-Hebeisen, A. A., Gergen, K. J. (Eds.). *Self Concept. Advances in Theory and Research*. Cambridge, Massachusetts, Ballinger.

SKINNER, E. A., WELLBORN, J. G., CONNELL, J. P. (1990): What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*.

TOURÓN, J. (1989): La Validación de Constructo: Su Aplicación al CEED (Cuestionario para la Evaluación de la Eficacia Docente). *Bordón*, 41 (4), 735-756.

WEINERT, F. E. (1987): Introduction and Overview: Metacognition and Motivation as determinants of Effective Learning and Understanding. En Weinert, F. E.; Kluwe, R. H. (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp 1-16). Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.

WELNSTELN, C. E., PALMER, D. R., SCHULTE, A. C. (1987): *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory* Clararwater FI, H & H Publishing Company.

WHITE, R. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.

Abstract

The present study analyses the construct validity of the Harter's Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in the classroom scale in a Spanish context. The descriptive analyses of the items in the scale display behaviour which is similar to that found using the English-language version, with the exception of two items, which require a minor adjustment in translation. The reliability of the scales varies around values which are similar, although slightly lower, than those in the original studies carried out on this instrument. Both the EFA (Exploratory Factor Analysis) and the CFA (Confirmatory Factor Analysis) demonstrate good correspondence both to the proposed model, in the first-order factors analysed, and to the results obtained by Harter. The present study is thus of both practical and theoretical interest, and strengthens the empirical evidence for the hypothesised construct as this remains basically identical in a non-Anglo-American linguistic and cultural context.