

INVESTIGACIONES

Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G):
Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas

Attribution Scale of General Achievement Motivation (EAML-G): Adaptation and analysis of its psychometric properties

Escala de Atribuição de Motivação de Logro Geral (EAML-G): Adaptação e análises de suas propriedades psicométricas

Emilse Durán-Aponte^a y Lydia Pujol^b

^a Departamento de Formación General y Ciencias Básicas, Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: emilseaponte@usb.ve. Telf.: 58-4265204587

^b Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: lpujol@usb.ve. Telf.: 58-4242689600

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EMAL-G) en estudiantes universitarios venezolanos. Los análisis se realizan en una muestra de 220 estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, 104 mujeres y 116 hombres con edades entre 18 y 25 años. Se modificó la redacción de los ítems para identificar las atribuciones en los resultados del rendimiento general. Los resultados muestran que la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G) es válida y confiable para identificar las atribuciones causales sobre el rendimiento general en estudiantes universitarios y se discuten en función de los elementos descritos en la Teoría Atribucional de Weiner, (1985). Además, se encontraron relaciones significativas entre las dimensiones de la escala, las que sugieren la presencia de patrones atribucionales adaptativos y desadaptativos. Finalmente, se consideran las implicaciones de estos resultados para la revisión y mejora de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Escala Atribucional de Motivación de Logro General EMAL-G, atribuciones causales, estudiantes universitarios, análisis psicométricos.

ABSTRACT

The study aims to analyze the psychometric properties of the Attribution Scale of General Achievement Motivation (EMAL-G) in Venezuelan university students. Analyses were performed on a sample of 220 students from the Simón Bolívar University; 104 women and 116 men aged between 18 and 25. The wording of items, to identify the functions in the overall performance results, was modified. Results show that the Attribution Scale of General Achievement Motivation (EAML-G) is valid and reliable to identify attribution causes of the overall performance in university students, and are discussed in terms of the elements included in the Attribution Theory of Weiner (1985). In addition, significant relationships were found between the different dimensions of the scale, which suggest the presence of adaptive and maladaptive attributional patterns. Finally, we consider the implications of these findings for the revision and improvement of the pedagogical practice.

Key words: Attribution Scale of Achievement Motivation General EMAL-G-G, attribution causes, college students, psychometric analysis.

RESUMO

Analisam-se as propriedades psicométricas da Escala de Atribuição de Motivação de Logro Geral (EMAL-G) em estudantes universitários venezolanos. As análises foram realizadas em uma amostra de 220 estudantes da Universidad Simón Bolívar, sendo 104 mulheres e 116 homens com idades entre 18 e 25 anos. Modificou-se a redação dos itens a fim de identificar as atribuições nos resultados do rendimento geral. Resultados mostraram que a Escala de Atribuição de Motivação de Logro Geral (EMAL – G) é válida e confiável para identificar atribuições causais sobre o desempenho

geral em estudantes universitários, se discutida em termos dos elementos descritos na Teoria de Atribuição de Weiner (1985). Além disso, relações significativas foram encontradas entre as dimensões da escala, as quais sugerem a presença de padrões de atribuição de adaptação e de desadaptação. Finalmente, consideram-se as implicações de estes achados para a revisão e melhora da prática pedagógica.

Palavras chave: Escala de Atribuição de Motivação de Logro Geral (EMAL-G), atribuições causais, estudantes universitários, análises psicométricas.

1. INTRODUCCIÓN

Diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes subrayan la importancia de tomar en cuenta los factores motivacionales que inciden en el aprendizaje. En los estudios de diversos investigadores (Miñano y Catejón, 2008; Caso-Niebla y Hernández, 2007; Valenzuela, 2007; Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Rinaudo, Chiechier, Donolo, 2003; Torre y Godoy, 2002; Valle *et al.*, 1998), se establecen relaciones significativas entre las aspiraciones y motivaciones del alumno y los resultados académicos.

La motivación académica se define como “el conjunto de procesos implicados al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta” (Suárez y Suárez, 2004: 96). A partir de esta definición resulta importante conocer aquellos factores que contribuyen o no con una determinada actuación cuando se trata de lograr el éxito académico.

Suárez y Suárez (2004) también indican que existen estudiantes con deseos de aprender, que se esfuerzan por rendir en sus actividades y, por lo tanto, tienden a ser vistos como buenos estudiantes, y también aquellos que parecen no tener interés por cumplir con las asignaciones o atender a las indicaciones en clase y son etiquetados como malos estudiantes. Sin embargo, estas conductas pueden ser explicadas a la luz de las atribuciones que el alumno realiza, ya que para Weiner (1986) las mismas son determinantes para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea. En consecuencia, las atribuciones pueden ser definidas como las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos y fracasos y, en este caso particular, los resultados en su rendimiento académico.

1.1 LAS ATRIBUCIONES CAUSALES

Para Weiner (1985), el tipo de atribuciones que realice el estudiante determinará tanto las expectativas como las metas, las cuales podrán considerarse como facilitadoras u obstaculizadoras del futuro éxito académico. Weiner (1990) realizó una investigación sobre los estudios que guardaban relación con la motivación y estableció como fecha de referencia los años setenta para distinguir entre un paradigma de corte no cognitivo y otro cognitivo. En un principio, hace más de 50 años, las teorías del impulso dominaban el aspecto de la motivación; más adelante comienza a ganar fuerza el aspecto cognitivo, centrado en observaciones hechas en el aula, teniendo entre las teorías más activas y relevantes; la teoría del interés, la teoría de autoeficacia y la teoría de la atribución.

Estas tres teorías coinciden en su visión del aprendiz como un sujeto que decide qué hacer a partir de la información que posee. La teoría atribucional de Weiner (1986) combina elementos de atribución causal y emociones para explicar la conducta de logro, y, por esta razón, su autor la considera como una teoría motivacional. El autor establece que la atribución actual del éxito o el fracaso a ciertas causas (exámenes, esfuerzo, capacidad, etc.), en función de la experiencia pasada, puede tener consecuencias para

las expectativas del individuo con respecto a su éxito o fracaso futuro, lo que repercute sobre la forma en que se enfrenta a tareas similares, es decir, el uso o no de determinadas estrategias de aprendizaje, el esfuerzo, la dedicación y el interés.

Para este autor, no solo el éxito o fracaso serán importantes en las metas del estudiante, sino también la causa por la que el estudiante cree haber llegado al éxito o al fracaso, a saber, la atribución. Los investigadores Barca *et al.* (2004) indican que el deseo de alcanzar el éxito y evitar el fracaso es una de las razones sobre la que se sustenta la motivación de logro. En función de esto, es importante conocer las causas a las que, generalmente, los estudiantes atribuyen sus resultados académicos.

La teoría atribucional propuesta por Weiner (1986) establece que las atribuciones realizadas por el estudiante para explicar el resultado, son por lo general debido a las siguientes causas; capacidad (o falta de capacidad), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), la suerte (o su falta) y el grado de dificultad de la tarea, aunque reconoce que puedan existir otras. Estas causas tienen propiedades o dimensiones que se describen a continuación y se resumen en la Tabla 1 (Weiner, 1990).

- El locus de control: se refiere al lugar donde se encuentra la causa, la cual puede estar dentro del propio individuo (locus interno) o fuera de él (locus externo). La capacidad y el esfuerzo son consideradas causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas.

- Estabilidad o constancia de la causa: hace referencia al grado en que las causas se consideran más o menos constantes en el tiempo. La capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables.

- Controlabilidad: se refiere al grado en el que se percibe que las causas están bajo control voluntario, o escapan a él. La dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, el esfuerzo no.

Según Weiner (1990) son estas dimensiones y no las causas en sí las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por lo tanto, su motivación, lo que posteriormente repercutirá también sobre su rendimiento. Entonces, se cree que los alumnos que atribuyen sus resultados a causas internas, inestables y controlables (el esfuerzo) tienen mejores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos; por el contrario, los alumnos que atribuyen sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables (suerte), harán poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

Tabla 1. Dimensiones de la causalidad en la teoría de Weiner (1985)

Dimensión de la atribución	Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

1.2. PATRONES ATRIBUCIONALES

Valle *et al.* (1998) desarrollan un modelo predictivo del rendimiento académico en donde se sugiere dos tipos de estudiantes: por un lado, aquellos que mantienen una actitud dirigida hacia su capacidad y esfuerzo para el logro de aprendizajes y, por otro, aquellos que se enfrentan con mayor deseo por obtener buenas calificaciones (no necesariamente por aprender). Las dimensiones locus de control, estabilidad y controlabilidad cobran importancia en la descripción de las atribuciones causales y en la predicción del rendimiento en vista de que permiten identificar patrones de conducta que pueden favorecer u obstaculizar un buen rendimiento académico. Según Alonso (1991) y González y Tourón (1992), citados por Suárez y Suárez (2004), lo más importante no es que en un determinado momento se realice una atribución a una causa, sino que exista una tendencia generalizada por ciertas atribuciones que pueden ser perjudiciales.

Estos autores plantean que existen dos patrones atribucionales: por un lado, los adaptativos, donde el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo o los fracasos a la falta de esfuerzo, lo cual es positivo pues podría ser capaz de modificar la causa que le llevó al fracaso. Por otro lado, se encuentran los estudiantes con patrones atribucionales desadaptativos, los cuales se caracterizan por atribuir los éxitos a factores externos e incontrolables (como la suerte) y los fracasos a factores internos, como la capacidad.

Las afirmaciones de García (2006) respaldan la existencia de dichos patrones asegurando que “los alumnos altamente motivados hacia el logro escolar adscriben su fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que los individuos con baja motivación de logro lo perciben como la falta de capacidad” (2006: 231). Debido a la influencia de las atribuciones en las motivaciones al logro de los estudiantes y, por ende, en su comportamiento ante el estudio, las demandas académicas y el rendimiento resulta importante conocer las atribuciones que realizan los estudiantes universitarios. Este conocimiento permitirá contribuir con el desarrollo de una motivación de logro orientada al éxito académico y, por ello, se requiere que el instrumento utilizado para identificar las atribuciones cumpla con los criterios adecuados de validez y confiabilidad dentro del contexto sociocultural en el que se esté aplicando.

La escala Atribucional de motivación de logro-EAML (Manassero y Vásquez, 1998) fue diseñada en función de los elementos descritos en la Teoría Atribucional de Weiner y cuenta con respaldo empírico reciente en diversas investigaciones (Manassero y Vásquez, 2000, Valenzuela, 2007; Morales y Gómez, 2009), lo cual le otorga fortaleza a sus planteamientos, facilita la comparación entre diversos estudios y el estudio de su relación con otras variables. Sin embargo, se desconocen sus propiedades psicométricas en el contexto universitario venezolano, en función de conocer las atribuciones que realizan los estudiantes a los resultados obtenidos al ponderar las notas de las diferentes asignaturas cursadas (rendimiento trimestral o semestral) y no de una asignatura en particular en un período académico.

Con base en lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo: analizar las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EMAL-G) (Manassero y Vásquez, 1998) en estudiantes universitarios venezolanos, a fin de conocer su validez y confiabilidad cuando se trata del rendimiento académico general.

2. MÉTODO

En un principio se aplicó el instrumento a 236 sujetos, sin embargo, se eliminaron 16 sujetos porque no respondieron completamente todo el cuestionario o emitieron más de una respuesta en algunos reactivos. Participaron, entonces, 220 alumnos que se encontraban en el primer año de sus carreras universitarias, a partir de su segundo período académico. Sus edades están entre 17 y 25 años, con una media de 20 años y una DT de 1,97. Por sexo, existen 104 mujeres (47,3%) y 116 (52,7%) varones. Por área de estudio, 120 (54,5%) estudiantes pertenecían a carreras del área industrial y 100 (45,5%) estudiantes a carreras del área administrativa.

2.1. INSTRUMENTO

En una primera parte los participantes rellenan un cuadernillo en el que colocaron su número de carnet, género, edad, área de estudio y firmaron el consentimiento para utilizar su información en la investigación. En la segunda parte se median las atribuciones con una adaptación de la escala atribucional de motivación de logro –EAML de Manassero y Vásquez (1998), conformada por 22 reactivos de diferencial semántico, distribuidos en las siguientes dimensiones: motivación de interés (4 reactivos), motivación de tarea/capacidad (5 reactivos), motivación de esfuerzo (4 reactivos), motivación de exámenes (4 reactivos) y motivación de competencia del profesor (2 reactivos). Los resultados se valoran sobre una escala Likert de 1 a 6 puntos.

2.2. PROCEDIMIENTO

Los reactivos del EMAL-G están redactados para evaluar las expectativas de éxito o fracaso en una materia determinada solamente, mas para los fines de esta investigación se realizó una adaptación para conocer dichas atribuciones hechas por los estudiantes en los resultados de su rendimiento general, es decir, el resultado de un conjunto de asignaturas en un determinado período académico, por lo tanto, se modifica la redacción de sus reactivos cambiando la palabra asignatura por trimestre y se nombra Escala de Motivación al Logro General (EML-G). Ej. *¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del trimestre anterior?*

Inicialmente se realizó una evaluación a la redacción de los reactivos por tres (3) profesores universitarios expertos en el área de educación y psicología, que están familiarizados con las características de los integrantes de la muestra en la que se aplicaría el estudio, pues, tal como lo sugiere Hogan (2004), se debe asegurar que “el vocabulario mantenga su sencillez en función del grupo de estudiantes que se someterá a prueba” (2004: 168).

Luego se realizó un muestreo de tipo no probabilístico e intencional (Kerlinger y Lee, 2002) en la Universidad Simón Bolívar sede Litoral, contactando a aquellos profesores de estudiantes que habían cursado por lo menos un período académico, para prever que pudieran atribuir sus resultados futuros en función de la experiencia pasada en el trimestre o trimestres anteriores, los cuales autorizaron el ingreso a sus aulas de clase con el objetivo de aplicar el instrumento de medición.

Una vez identificados 10 profesores que accedieron a disponer de sus alumnos en el horario de clases, se procedió aplicar el instrumento. Se les explicó a los alumnos el objetivo de la investigación; luego, se les solicitó su participación voluntaria firmando una hoja de Consentimiento Informado ubicada al inicio del cuadernillo, junto con algunos datos socio demográficos (edad, sexo, carrera).

Para realizar la evaluación de validez de la escala, se aplicaron las mismas técnicas de análisis multivariante utilizadas por los autores del instrumento (Manassero y Vásquez, 1998), las que son el análisis factorial de componentes principales; se utilizó con la rotación *varimax*; y para determinar la confiabilidad se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. REVISIÓN CONTEXTUAL

Los resultados aportados por los revisores indican que la forma en la que se redactaron los reactivos es apropiada y no encontraron dificultades en este sentido para la población que participará en el estudio.

3.2. VALIDEZ DE CONSTRUCTO (ANÁLISIS FACTORIAL)

Se realizó la validez de constructo analizando la estructura factorial a la adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General-EAML-G, empleando el análisis factorial de componentes principales (AFC). Previamente, se obtuvo el índice de KMO (.864) el cual es cercano a la unidad, por lo tanto, indica una adecuación excelente de los datos a un modelo de análisis factorial. El contraste de Bartlett, por su parte, arrojó un p-valor de 0,00 lo que indica la existencia de una correlación significativa entre las variables, los cuales se muestran en la Tabla 2. En vista de estos resultados, se consideran indicadores favorables y, por tanto, hacen factible la aplicación del AFC. Adicionalmente, la muestra corresponde al número mínimo de cinco mediciones por reactivo, criterio que también avala la aplicación de esta técnica multivariante.

Tabla 2. Medida de adecuación KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,864
Aprox. Chi-cuadrado		1334,733
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	231
	Sig.	,000

Fuente propia, 2011.

En cuanto al análisis factorial se analizó en función del autovalor (*eigenvalue*) 1, el cual satisface el criterio metodológico para identificar factores. En la solución inicial, el método de rotación *varimax* alcanza la convergencia después de 8 iteraciones, resultando una estructura factorial que explica un 47,34% de la varianza total y permite extraer cuatro factores.

Se tomaron en consideración sólo los reactivos cuya carga factorial fuese mayor a $\pm .40$ (Morales, 2008) y los resultados se muestran en la Tabla 3, sugiriendo la consistencia entre los datos, pues solo cuatro reactivos resultaron por debajo de este criterio, lo que prueba que la totalidad de los reactivos explican la covariación del instrumento. Sin embargo, la clasificación de los reactivos en cada factor difiere de la estructura original de Manassero y Vásquez (1998).

Tabla 3. Matriz de componentes rotados de la versión modificada de la EML-G

	Componentes			
	1	2	3	4
ATRIB_21	,684			
ATRIB_17	,673			
ATRIB_10	,654			
ATRIB_18	,612			
ATRIB_19	,569			
ATRIB_15		,723		
ATRIB_11		,710		
ATRIB_20		,689		
ATRIB_12		,663		
ATRIB_7			,663	
ATRIB_9			,580	
ATRIB_22			,553	
ATRIB_6			,462	
ATRIB_13			,434	
ATRIB_1				,719
ATRIB_3				,711
ATRIB_4				,475
ATRIB_5				,514

Fuente propia, 2011.

El reactivo 2 (*¿Cómo valoras la influencia de la suerte en tus notas del trimestre anterior?*) hace referencia a la suerte, el cual es un elemento poco común para ser atribuido en un conjunto de asignaturas, tal vez a un caso esporádico o dos, pero no a un conjunto de asignaturas trimestrales como es el caso de esta adaptación. Así mismo, el reactivo 8 (*¿Cómo valoras el grado de dificultad/facilidad de las asignaciones académicas que realizas este trimestre?*) se encontraba originalmente en la dimensión de Manassero y Vásquez (1998) llamada Motivación de Tarea/capacidad y se caracteriza por ser estable e incontrolable por el alumno. Su baja carga factorial puede explicarse debido a que la atribución se está realizando a un conjunto de asignaciones o tareas de varias asignaturas y no a una sola, por lo tanto, atribuir los resultados generales a la dificultad o facilidad de la tarea no resulta común con el resto de las atribuciones.

Por su parte el reactivo 14 (*¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este trimestre?*) se refiere a los exámenes, los cuales suelen ser en algunas asignaturas, la única forma que el docente utiliza para evaluar los conocimientos; pero en otras están ausentes de los planes de evaluación, por lo tanto, no

corresponden un elemento determinante para atribuir los resultados académicos cuando se trata de un conjunto variado de asignaturas.

En el caso del reactivo 16 (*¿Cómo valoras la capacidad pedagógica de tus profesores de este trimestre?*) resulta un juicio acerca de la competencia docente que podría resultar difícil de realizar al tratarse de un conjunto de asignaturas. Se debe tener en cuenta que originalmente la escala fue validada por Manasero y Vásquez (1998) en una muestra de estudiantes de educación media y con referencia a una asignatura, lo cual no resulta igual para este caso.

3.3. CONFIABILIDAD (ANÁLISIS DE CONSISTENCIA INTERNA)

A partir de la estructura factorial resultante se calcula la confiabilidad de la Escala de Atribucional de Motivación de Logro General (EMAL-G), la cual fue medida a través del índice de consistencia interna Alfa de Cronbach que arrojó un valor de .816 para el instrumento general, demostrando ser una escala confiable. Los rangos de valores de correlación ítem-total corregida y de alfa, si se eliminan los reactivos 8, 2, 14, 16, respaldan la nueva estructura factorial propuesta, puesto que el coeficiente de Alfa de Cronbach no se ve afectado significativamente, resultando en .812 para la escala total. Adicionalmente, se calculó la consistencia interna para cada factor resultando satisfactoria, ya que el factor I obtuvo un coeficiente de .808, el factor II un coeficiente de .764, para el factor III .695 y para el factor IV .501, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Alfa de Cronbach para la escala total y las dimensiones

Alfa de Cronbach para la Escala Atribucional de Motivación al Logro	
Escala total	.812
Factor I	.808
Factor II	.764
Factor III	.695
Factor IV	.501

Fuente propia, 2011.

Así queda definida una nueva estructura factorial que explica el 47,34 % de la varianza total con 18 reactivos distribuidos en cuatro factores, donde el factor I explica el 27,27% de la varianza saturando en él los reactivos 21,17,10,18,19, los cuales se centran en la dificultad de la tarea. El factor II explica el 8,28 % de la varianza en el cual satura los reactivos 15,11,20,12 y se centra en la motivación de interés y el esfuerzo para el logro de sus objetivos; el factor III explica el 6,25% compuesto por los reactivos 7,9,22,6,13 y se centra en la capacidad ante los contenidos y asignaciones de las asignaturas; y, por último, el factor IV explica el 5,54%, compuesto por los reactivos 1,3,4,5 y se relaciona con la satisfacción con las calificaciones del período anterior y justicia en la evaluación docente. Esta distribución de reactivos se muestra en la Tabla 5.

Asimismo, se muestra la media y su desviación estándar para fines descriptivos y las comunalidades de los 18 reactivos resultantes, lo cual representa el grado en que su varianza es explicada por todos los factores a la vez, presentando un valor mínimo de .366 y un máximo de .687.

Tabla 5. Estructura Factorial de la EAML-G

Factores	Media	DT	Comunalidades	Reactivos
Factor 1 27,27% varianza común	4,82	,822	,515	21 ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?
	5,10	,953	,638	17 ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea este trimestre?
	4,70	,921	,536	10 ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?
	4,71	1,05	,571	18 ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?
	5,20	,951	,601	19 ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?
Factor 2 8,28 % varianza común	5,31	,989	,622	15 ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?
	5,63	,844	,569	11 ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este trimestre?
	5,60	,793	,619	20 ¿Cuántas ganas tienes de aprender este trimestre?
	5,54	,821	,574	12 ¿Cuanto interés tienes por estudiar este trimestre?
Factor 3 6,25% varianza común	5,25	1,07	,547	7 ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este trimestre?
	5,00	,86	,539	9 ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este trimestre?
	4,14	1,10	,380	22 ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este trimestre?
	4,91	1,10	,496	6 ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este trimestre?
	5,31	,98	,600	13 ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este trimestre?
Factor 4 5,54% varianza común	4,11	1,07	,687	1 ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del trimestre anterior?
	4,15	1,06	,507	3 ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el trimestre anterior y la nota que esperabas obtener?
	3,73	1,38	,537	4 ¿Cómo valoras el grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación de tus profesores?
	4,54	1,13	,366	5 ¿Cuan justas son tus notas del trimestre anterior con relación a lo que te merecías?

Fuente propia, 2011.

A partir del análisis del instrumento emergen cuatro subescalas, que difieren de la escala original de Manassero y Vásquez (1998) en la distribución de los reactivos y los aspectos que miden las dimensiones, sin embargo, es comprensible debido a que esta es una adaptación y se está aplicando a una muestra que difiere de la original en varios aspectos, por lo tanto, se mantiene la dimensión de *Interés/esfuerzo* pero se separan las dimensiones *tarea* y *capacidad*; igualmente, desaparece la dimensión motivación de exámenes y competencia del profesor pero figura la justicia o no en las *evaluaciones realizadas por los docentes* como última dimensión, las cuales pueden ser definidas de la siguiente manera:

Atribución a la característica de la tarea (Factor 1): se refiere a considerar como causante del resultado, la dificultad o facilidad de las tareas impuestas en las asignaturas. Se asocia con la persistencia ante una tarea, la frecuencia de terminarla con éxito y las exigencias ante la demanda. Las dimensiones asociadas a la tarea son externas, inestables e incontrolables.

Atribución al Esfuerzo (Factor 2): se concibe como el interés por obtener resultados favorables frente a situaciones que demandan mayor compromiso haciendo lo necesario para lograrlo, lo que no implica en todos los casos un interés por aprender. Este factor se asocia con dimensiones internas, inestables y controlables, las cuales otorgan mayor probabilidad de éxito a quien las posee.

Atribución a la Capacidad (Factor 3): se concibe como una actitud orientada a la motivación al logro por obtener buenas calificaciones en función de la capacidad que el estudiante considera que tiene para lograrlo y en función de su esfuerzo y satisfacción con la demanda académica. Expresa sentimientos respecto al logro (probabilidad de éxito, persistencia, aburrimiento, esfuerzo por buenas notas). Generalmente, puede ser interna, estable e incontrolable.

Atribución a la evaluación de los profesores (Factor 4): Se concibe como la actitud de conformidad o no con los resultados académicos en función de las expectativas del alumno y de lo que considera como una evaluación justa o no por parte del docente. Por sus características, esta atribución puede verse dentro de la dimensión externa, inestable e incontrolable, por lo tanto, tiene la capacidad de causar baja motivación si los resultados obtenidos difieren de los esperados o se consideran injustos.

En función de sustentar la validez de constructo de la EMAL-G, evidenciada en el análisis factorial, se realizan análisis correlacionales entre las dimensiones resultantes de la escala (ver Tabla 6), en donde se observaron relaciones que pueden contribuir con la explicación de patrones adaptativos y desadaptativos. Específicamente, se observa que existe una correlación positiva y moderada alta ($r=0,584$; $p<,001$) entre la atribución de interés/esfuerzo y la atribución a la capacidad, lo cual sugiere que a medida que el estudiante se considere más capaz ante las demandas académicas, habrá un mayor interés por las asignaturas y esfuerzo en las mismas, lo que se entiende como un patrón adaptativo en vista de que podría favorecer un buen rendimiento. Esta relación es consistente con los resultados obtenidos por Manassero y Vásquez (1998) con la versión original de la EMAL-G.

La relación entre las características de la tarea y la atribución a la capacidad ($r=0,580$; $p<,001$) sugiere la presencia de un patrón desadaptativo, en donde estudiantes que atribuyen resultados a un factor externo como la característica de la tarea, en combinación con su capacidad (factor estable), resalta la imposibilidad del alumno por modificar los resultados a obtener, por lo tanto, sugiere que hará poco esfuerzo ante la demanda o actividad de estudio.

La relación entre las características de la tarea y la atribución interés/esfuerzo ($r=0,575$; $p<,001$) sugiere que, en la medida que el estudiante esté más interesado y esforzado, habrá más auto exigencia y persistencia ante las asignaciones y tareas académicas, lo cual puede verse de manera satisfactoria como un patrón adaptativo. Esta correlación es consistente con los resultados obtenidos por Manassero y Vásquez (1998) con la versión original de la EMAL-G.

Tabla 6. Matriz de correlación entre las dimensiones de las atribuciones causales al rendimiento

Atribuciones	2	3	4
1. Características de la tarea	,575**	,580**	,152
2. Interés/Esfuerzo	1	,584**	,106
3.Capacidad		1	,179**
4. Evaluación del Docente			1

** = Significativo al 0,01; * = Significativo al 0,05. Fuente propia, 2011.

Por último, entre las atribuciones a la capacidad y evaluación del docente existe una correlación positiva y baja ($r=0,179$; $p<,001$), que sugiere la presencia de otro patrón desadaptativo, siendo que ambos se consideran factores incontrolables; el alumno sentirá conformidad con los resultados académicos y justicia en la evaluación docente, en función de la capacidad que él considera que posee y cuando no se obtengan resultados satisfactorios, podría entonces asociarlo a su falta de capacidad y ante esto no podría hacer nada para cambiarlo.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Finalmente, retomando objetivo propuesto en este estudio: analizar las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (Manassero y Vásquez, 1998) en estudiantes universitarios venezolanos, a fin de conocer su validez y confiabilidad, se mencionan algunas consideraciones finales que se detallan a continuación.

Identificar y comprender las causas a las que los estudiantes asocian los resultados en su rendimiento académico, es una tarea de vital importancia para la educación universitaria y para el desarrollo de una práctica pedagógica consciente de lo que los estudiantes piensan de sus resultados y calificaciones. Esto requiere de una herramienta de evaluación adecuada para hacerlo. Por lo tanto, el juicio acerca del valor de una escala de medición debe exponerse una vez determinadas, de manera estadística y metodológicamente correcta, sus propiedades psicométricas, en vista de que esto aportará robustez y confiabilidad a los datos obtenidos con la misma y permitirá su uso y comparación en investigaciones posteriores.

La evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G), adaptada para estudiantes universitarios venezolanos, muestra valores de validez y confiabilidad aceptables para su aplicación en este contexto

y para el estudio de los resultados obtenidos mediante su administración con otras variables, aunque en la estructura factorial resultante no se hayan mantenido las mismas dimensiones presentadas en la escala original EMAL-G de Manassero y Vásquez (1998). Esta estructura factorial no compromete ni contradice el modelo propuesto por Weiner y, tal como lo expresan investigaciones anteriores (Navas, Castejón y Sampascual, 2000; Miñano y Castejón, 2008), en el ámbito educativo no existe un criterio unánime en cuanto a las causas de las atribuciones tal como lo propone exactamente el modelo de Weiner (1986), por lo cual resultaría comprensible encontrar diferencias o ausencias de causas en diversos grupos muestrales, dada la atribución muy particular de la experiencia, la etapa académica y, en algunos casos, el género.

Se debe resaltar que el solo hecho de hacer un análisis factorial no prueba la validez de constructo, sino, que tal como lo sugiere Moreno (2008), “permite comprobar (o con más propiedad nos ayuda a apreciar) si estamos midiendo lo que decimos que medimos, al clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables ...” (2008: 16). Entonces, el análisis factorial permite ver con claridad la estructura del instrumento o escala y el constructo en función de lo que se ha asumido y de cómo se ha pretendido medirlo. En el caso de la estructura resultante, permitió evaluar detalladamente el significado de cada atribución, sugiriendo modificaciones a la escala original.

Reforzando el estudio la validez de constructo, se han encontrado correlaciones significativas y positivas entre las subescalas, las que sugieren la presencia de diversos patrones adaptativos y desadaptativos. Al identificar posibles patrones atribucionales en la muestra de estudio, se puede decir que son congruentes con los hallazgos de Caso-Niebla y Hernández (2007) y Barca *et al.* (2004), quienes aseguran que cada sujeto, a partir de la percepción de sus propias capacidades, intereses y experiencias, configura variadas formas de asumir los retos académicos que se le presentan.

Es importante tener en cuenta las implicaciones que los resultados obtenidos en esta investigación tienen para el diseño y desarrollo del trabajo docente. Es necesario en la práctica pedagógica tener en cuenta la importancia de estimular en los estudiantes el interés y el esfuerzo por obtener buenos resultados académicos y minimizar, en lo posible, las atribuciones a factores como la suerte o el profesor, puesto que, al ser incontrolables, no permiten al estudiante fijarse metas ni estrategias para cambiar resultados futuros, sino que invitan a la pasividad y patrones desadaptativos ante los resultados académicos.

Valenzuela (2007) afirma que una baja en las exigencias académicas (ausencia del docente a las sesiones de clase, corrección superficial de tareas, actividades de enseñanza y aprendizaje que no representan retos para el aprendiz), provoca un efecto negativo sobre la atribución al esfuerzo, planteándola como una alerta para aquellos docentes que por “desmotivación, quedar bien con sus alumnos u otras razones, exigen a sus alumnos menos de lo habitual” (2007: 186).

Así mismo, en la medida que se hacen demandas al estudiante para atender con responsabilidad la tarea y asumirse como protagonista de su proceso de aprendizaje, también es importante que él perciba en los docentes el mismo interés y compromiso por el proceso de enseñanza, al cumplir con las sesiones de clase, entregar puntual, oportuna y responsablemente las evaluaciones, establecer mecanismos que minimicen la subjetividad y la parcialidad a la hora de evaluar. De esta manera, a la vez que se incentiva la motivación al logro producto del esfuerzo, se podría contribuir con la autoestima del alumno al darle un trato justo y coherente con una formación profesional.

ANEXOS



Universidad Simón Bolívar
 Sede Litoral

Estimado estudiante:

En estos momentos se está realizando un trabajo de investigación y se requiere tu participación proporcionando la información solicitada en el cuestionario anexo. Por la naturaleza de los aspectos investigados, no existen respuestas correctas o incorrectas; por eso te agradecemos que respondas con la mayor exactitud y sinceridad. En ningún momento se divulgarán resultados individuales, o será tomada la información para perjudicar o favorecer tu estatus como estudiante dentro de la universidad.

Por último, te pedimos que firmes el siguiente consentimiento y coloques los datos personales que te solicitamos. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

CONSENTIMIENTO

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

Firma: _____

DATOS PERSONALES

Carnet: _____

Edad: _____ Sexo: M ___ F ___

Carrera que cursa en la USB: _____

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del trimestre anterior?		
TOTALMENTE SATISFECHO	6 5 4 3 2 1	NADA SATISFECHO
2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el trimestre anterior y la nota que esperabas obtener?		
MEJOR DE LO QUE ESPERABAS	6 5 4 3 2 1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS

3. ¿Cuan justas son tus notas del trimestre anterior con relación a lo que te merecías?		
TOTALMENTE JUSTAS	6 5 4 3 2 1	TOTALMENTE INJUSTAS
4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este trimestre?		
NINGÚN ESFUERZO	1 2 3 4 5 6	MUCHO ESFUERZO
5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este trimestre?		
MUCHA CONFIANZA	6 5 4 3 2 1	NINGUNA CONFIANZA
6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este trimestre?		
MUCHA PROBABILIDAD	6 5 4 3 2 1	POCA PROBABILIDAD
7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?		
MUY MALA	1 2 3 4 5 6	MUY BUENA
8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este trimestre?		
MUY IMPORTANTES	6 5 4 3 2 1	NADA IMPORTANTES
9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este trimestre?		
NINGÚN INTERÉS	1 2 3 4 5 6	MUCHO INTERÉS
10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este trimestre?		
MUCHA SATISFACCIÓN	6 5 4 3 2 1	NINGUNA SATISFACCIÓN
11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este trimestre?		
DISMINUYEN MI NOTA	1 2 3 4 5 6	AUMENTAN MI NOTA
12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?		
MUCHO AFÁN	6 5 4 3 2 1	NINGÚN AFÁN
13. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea este trimestre?		
SIGO ESFORZÁNDOME L MÁXIMO	6 5 4 3 2 1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?		
EXIGENCIAS MUY BAJAS	1 2 3 4 5 6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?		
SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6 5 4 3 2 1	ABANDONO RÁPIDAMENTE

16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este trimestre?		
NINGUNA GANA	1 2 3 4 5 6	MUCHÍSIMAS GANAS
17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?		
SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO	6 5 4 3 2 1	NUNCA TERMINO CON ÉXITO
18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este trimestre?		
SIEMPRE ME ABURRO	1 2 3 4 5 6	NUNCA ME ABURRO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A; Peralbo, M; y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, vol.16, n.1, 94-103.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, vol.21, 217-232.
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.39, n.3, 487-501.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. Argentina: Manual Moderno
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, n.3, 5-6. Extraída el 27 de enero de 2009 de <http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html>.
- Manassero, M. y Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, vol.10, n.2, 333-351.
- Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol.XI, n.28. Extraída el 03 de febrero de 2010 de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Morales, P. (2008). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vásquez. *Investigación Pedagógica*, vol.12, n.3, 33-52.
- Navas, L., Castejón, J. y Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, vol.15, n.2, 69-85.
- Rinaudo, M; Chiecher, A y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, vol.19, n.1, 107-110.
- Suárez, J. y Suárez, A. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención*. Madrid: UNED.
- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, vol.11, n.37, 283-287.
- Valle, A. Ramón, J. Núñez, P y González-Pineda, A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, vol.10, n.2, 393-412.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation an emotion. *Psychological Review*, vol.92, n.4, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational in education. *Journal of Psychology*, vol.82, 616-622.

