

**Cambios en la motivación intrínseca y extrínseca en el paso de primaria a bachillerato  
con el uso de las escalas psicométricas de Harter y CEAP48**

**Simón Camacho Díaz**

**Asesor: Cesar Augusto Ceballos González – Psicólogo**

**Trabajo de grado para obtener el título de:**

**Psicólogo**



**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

**Departamento de Psicología**

**Medellín**

**2018**

## Índice

Resumen .....	3
Palabras Claves .....	3
Introducción.....	4
Planteamiento del Problema .....	5
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.....	7
Pregunta de Investigación.....	7
Marco Teórico .....	8
Metodología.....	13
Enfoque .....	13
Diseño.....	13
Tipo de Investigación.....	13
Población.....	13
Criterios de Inclusión del tipo de informante .....	13
Instrumento de recolección de información .....	14
Análisis de la Información.....	15
Asuntos de Orden Ético.....	16
Resultados .....	18
Análisis de los resultados de la prueba Harter del grupo 4° 1 .....	18
Análisis de los resultados de la prueba Harter del grupo 7° 1 .....	23
Análisis de los resultados de la prueba CEAP48 del grupo 4° 1 .....	28
Análisis de los resultados de la prueba CEAP48 del grupo 4° 1 .....	32
Discusión.....	37
Correlaciones entre los test Harter y CEAP48 (Grupo 4°1).....	37
Correlaciones entre los test Harter y CEAP48 (Grupo 7°1).....	39
Conclusiones.....	42
Limitaciones .....	44
Bibliografía.....	45
Anexos.....	47

## **Resumen**

El grado sexto ha sido el grado con mayores niveles de deserción escolar en Medellín por varios años, lo que crea una necesidad de identificar lo que está ocurriendo en este paso de la primaria al bachillerato en la motivación de dichos estudiantes. Para esto el presente estudio buscó evaluar la motivación intrínseca y extrínseca de dos grupos, uno de grado cuarto y otro de grado séptimo, de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín, con la ayuda de dos escalas diferentes, que además fueron comparadas entre ellas. En los resultados se pudo observar que muchos aspectos de la motivación empezaron a ser dependientes entre sí en los alumnos mayores, volviéndose incluso predecibles entre ellos, cosa que no sucedió en los resultados de los alumnos de cuarto.

**Palabras Claves:** Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Aprendizaje.

## **Introducción**

En los últimos veinte años, la globalización y la velocidad con que avanza la tecnología han hecho que los empleos soñados por los niños y adolescentes hayan pasado de ser veterinario o actor, a ganar dinero haciendo videos para youtube. Estamos en una era donde cada semana vemos noticias sobre personas que tuvieron éxito haciendo lo que amaban, una noción que hace años sería considerada imposible. Es por esto que es interesante ver que aun cuando las formas de ganarse la vida han cambiado tan drásticamente, lo que se enseña en nuestros colegios no ha variado mucho.

Por esto no es para nada sorprendente que algunos de los estudiantes consideren la escuela como un obstáculo y decidan desertar, o si se quedan, ya sea por obligación de sus padres o por miedo a las consecuencias sociales de no terminar el colegio, no tengan interés en seguir con estudios superiores y busquen una forma de conseguir dinero diferente.

Esto crea la necesidad de identificar lo que ocurre, especialmente en el cambio de primaria a bachillerato que se da con la entrada al grado sexto, el cual en Medellín, ha puntuado en 2004 y 2013 como el de mayor deserción escolar.

Esta investigación tomara dos grupos, uno de grado cuarto y uno de grado séptimo, de la Institución Educativa Juan María Céspedes de Medellín, y evaluara la motivación intrínseca y extrínseca, con la ayuda de dos escalas diferentes, que serán comparadas entre ellas. Estas serán la escala de Harter, editada para evaluar las dos categorías por separado, y la escala CEAP48.

## Planteamiento del problema

Desde el 2004 hasta el 2013, la deserción escolar en Medellín disminuyó levemente, pasando de 4,11% a 3.11%. Según la encuesta de Calidad de Vida Medellín Cómo Vamos, realizada en el 2013, el 47,1% de estos estudiantes desertan por motivos familiares, pero el 17,9% decide retirarse de la escuela por falta de interés. El grado con más alto porcentaje de deserción fue 6°, con un 5.8%, y el de menor porcentaje fue 11° con 1,3%.

El mismo artículo presenta un ejemplo de una niña de 7° que decide abandonar la escuela porque, al entrar al final del primer periodo, las malas calificaciones y los temas avanzados que no había visto, la hicieron optar por la deserción, y dice que no siente la necesidad de volver a clases.

Flores & Gómez (2010) concluyen en su investigación realizada a través de cuatro escuelas en la ciudad de México, que la motivación no se puede definir en términos de existente o inexistente, todos los alumnos están motivados, pero de maneras diferentes. Estas diferencias pueden estar ligadas al rendimiento académico de cada estudiante, pues como se encontró en el estudio, mientras que los alumnos de alto rendimiento mostraban una autonomía relacionada con el aprendizaje, los de bajo rendimiento eran más dependientes en este aspecto. También en la autoeficacia hubo diferencias sustanciales, pues se concluyó que el alto rendimiento estaba relacionado con una alta percepción de esta, y el bajo rendimiento con baja percepción de la misma.

Otro estudio, realizado en Buenos Aires, Argentina por Stover, Uriel, De La Iglesia, Freiberg Hoffmann, & Liporace, Fernández (2014) examinó la motivación en relación con el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje. Los resultados indicaron que los estudiantes que usaban estrategias de aprendizaje con más frecuencia, que en su gran mayoría fueron del género

femenino, tuvieron mayores puntuaciones en las variables evaluadas relacionadas con la autodeterminación, mientras que los hombres tuvieron los resultados más altos en la Motivación Extrínseca Externa y la Amotivación, y puntuaron más bajo en el uso de estrategias de aprendizaje. Sin embargo fue de especial interés el que no se encontrara una relación entre la motivación y el rendimiento académico.

Muchos instrumentos psicométricos se han diseñado con el objetivo de evaluar la motivación en las edades donde se presenta mayor deserción, siendo Harter (1981) quien toma la evaluación desde el grado 3°, y cuyos resultados muestran que la motivación intrínseca disminuye mientras crecen. Pero otras aplicaciones de esta prueba realizada en diferentes ocasiones, como la hecha por Jiménez Hernández & Macotela (2008) en México, donde no se obtuvo gran diferencia en la motivación de los grados 2°, 4° y 6°, siendo los estudiantes del grado 6° los que puntuaron más alto en dos variables de motivación intrínseca, lo cual contradice los resultados obtenidos por la misma Harter en su aplicación de la prueba.

Lepper, Corpus, & Iyengar (2005) plantean que la escala de Harter posee el problema de no dar la posibilidad a los niños de tener razones intrínsecas y extrínsecas para una situación en concreto, pues la misma prueba presupone que los dos tipos de motivación comparten una correlación negativa perfecta. Los resultados de la aplicación que estos realizan, separando los dos factores evaluados, muestran que la correlación no existe, pues aun cuando la motivación intrínseca si disminuye mientras los niños crecen, la motivación extrínseca se mantiene relativamente estable.

Considerando que algunas aplicaciones como la realizada por la misma Harter, (1981) parecen coincidir con los resultados de la aplicación individual de la prueba intrínseca, mientras que otras como la de Jiménez Hernández & Macotela (2008) tienden más a representar la estabilidad que

se vio en la aplicación de la prueba extrínseca, aparece la dificultad de no saber con certeza la manera como los niños están respondiendo cuando se aplica la prueba como fue originalmente diseñada.

Por esta razón es necesario generar una línea de análisis que muestre con claridad los cambios que ocurren en la motivación tanto intrínseca como extrínseca, en el paso de primaria a bachillerato, tomando dos escalas diferentes y que dicen evaluar lo mismo, y buscando elementos que coinciden o discrepan para relacionarlos con los resultados académicos.

### **Objetivo General:**

Identificar los posibles cambios en la motivación extrínseca e intrínseca en el paso de primaria a bachillerato, con el uso de dos escalas psicométricas, la escala CEAP48 y la de Harter.

### **Objetivos específicos:**

- Determinar tanto la coherencia como la correspondencia de la prueba de Harter en los constructos de motivación intrínseca y extrínseca, cuando son evaluados por separado, relacionándolos con la prueba CEAP48.
- Establecer correlaciones entre los resultados obtenidos por las escalas de motivación y los comportamientos observables de los alumnos en el aula de clase.
- Examinar las diferencias en los tipos de motivación entre los niños de 4° de primaria y los de 7° de bachillerato.

### **Pregunta de Investigación:**

¿Existen cambios en la motivación extrínseca e intrínseca en los alumnos en su paso del último grado de primaria a bachillerato?

## Marco Teórico

La motivación, como todos los dispositivos básicos de aprendizaje, es fundamental en los alumnos para lograr los objetivos que se presentan en el ámbito escolar. Como mencionan Flores & Gómez (2010) casi todos los estudiantes cumplen con las tareas y estudian para los exámenes, pero la experiencia de cada uno de estos y lo significativo de esta actividad es diferente, pues independientemente del grado, sexo y rendimiento, todos los estudiantes están motivados, pero de maneras muy diferentes.

Sin embargo es claro que esta motivación empieza a presentar un cambio significativo una vez se llega al bachillerato, donde se presenta el más alto número de deserción escolar. En el estudio sobre rezago escolar, Becerra-Gonzalez & Reidl Martínez (2015) encontraron que, aun frente a notas negativas, la mayoría de estudiantes evitaban atribuir la causalidad a razones externas, lo que obliga a concluir que la deserción muchas veces puede ser consecuencia de la poca habilidad para generar a los alumnos interés por mejorar por parte de las instituciones.

Azcoaga (1973) habla de cinco dispositivos necesarios para llevar a cabo cualquier tipo de aprendizaje. Estos son la atención, la memoria, la sensopercepción, la habituación y la motivación. Este último se define como la razón de que un individuo actué de determinada manera, y de qué nivel de persistencia tenga en la búsqueda de la culminación de dicha acción.

Otros autores que también le han dado una definición a la motivación incluyen a Hernández González, (2002) quien la plantea como el impulso a actuar del individuo para cumplir sus metas, teniendo esto como consecuencia, posibles cambios en el comportamiento. González Serra, (2008) menciona un proceso más integrado que incluye la dirección, la intensidad y el sentido de la conducta del sujeto.



Ray Crozier, (2001) relaciona la falta de motivación de los adolescentes con la indefensión aprendida, donde el estudiante pierde el interés en las actividades escolares por fracasos anteriores. También menciona que mientras un alumno con alta motivación se pone metas altas y difícilmente abandona las tareas por su dificultad, un alumno con un menor nivel de esta, busca tareas fáciles, y el éxito en estas lo atribuye a dicha facilidad, mientras que asume el fracaso como incapacidad para realizar la tarea.

La motivación puede ser dividida en dos tipos, la motivación intrínseca la cual Legendre (2005) define como el deseo de realizar una tarea por esta misma y por el placer que pueda generar. En el colegio este tipo de motivación se da cuando los niños aprenden por la misma satisfacción de aprender, impulsados por la curiosidad y el deseo de sentirse competentes al realizar tareas específicas.

La motivación extrínseca, es definida por Legendre (2005) como un conjunto de acciones llevadas a cabo con fines instrumentales, determinados por la búsqueda de logro y que convierten a la tarea en un medio para alcanzar dicho logro. Cuando las notas escolares se convierten en el objetivo principal del alumno para estudiar, la motivación está viniendo del exterior y no de sí mismo. Otros tipos de motivación externa pueden ser la búsqueda de aprobación ya sea de compañeros, maestros o padres; la evitación de castigos que puedan traer notas negativas u otro tipo de recompensas producto del buen rendimiento.

En la actualidad es difícil afirmar todavía como se relacionan estos dos tipos de motivación, pues así como algunos afirman que son opuestos, otros concuerdan en que no solo pueden trabajar juntos sino que es necesario. La escala diseñada por Harter (1981) se realizó con la intención de descubrir la variación del nivel de motivación intrínseca en los colegios, desde el tercer grado, teniendo un polo extrínseco y uno intrínseco compuestos por enunciados que evaluaban cada una

de los tipos de motivación que por consiguiente debían haber sido especialmente desarrollados para ser de opuestos, sin embargo, estudios como el realizado por Lepper, Corpus, & Iyengar, (2005) plantean que en este aspecto, la escala tiene un fallo, pues si los enunciados en cada uno de los polos fueran realmente opuestos, la aplicación que se realizó por estos, en la que se tomaron ambas motivaciones de manera separadas, debería haber tenido una correlación negativa. Teniendo estos resultados, en los que un niño puede darle una puntuación de 4 a dos enunciados supuestamente opuestos, cabría pensar en la posibilidad de que algunos niños se hubieran visto obligados a escoger uno de los dos polos, pues Lepper, Corpus, & Iyengar afirman que Harter y Jackson encontraron que un 50% de los niños que cursaban entre tercero y sexto opinaron que se debía agregar una opción intermedia en la prueba. Siendo esto real para una parte tan grande de la muestra, sería posible concluir que si se deseaba analizar el cambio en la motivación intrínseca, hubiera sido mucho más efectivo realizar una escala que solo tomara en cuenta aquel aspecto de la motivación.

Aun cuando, al evaluarlos individualmente, la supuesta relación que deberían tener no aparece, es peligroso concluir que de manera separada, la escala pueda servir para evaluar la motivación intrínseca y extrínseca, pues como afirma Harter (1981) esta fue creada especialmente para evaluar el cambio de la motivación intrínseca en la edad escolar, y es posible que muchos de los enunciados que componen el polo de motivación extrínseca solo hayan sido agregados bajo la idea preconcebida de que ambos conceptos eran opuestos. Se podría considerar como prueba de esto la escala CEAP48 en la cual Barca, Porto, Santorum, Brenlla, Morán & Barca (2005) toman estos mismos dos conceptos, pero con una aproximación muy diferente, pues se toma la motivación intrínseca como metas de aprendizaje y a la motivación extrínseca se la divide en dos: metas relacionadas con la valoración social y metas extrínsecas relacionadas con la

consecución de recompensas externas. Esto por lo menos postula la pregunta de si es posible tomar la parte extrínseca de la escala de Harter como una prueba de dicha motivación o como un conjunto de enunciados cuyo objetivo son opuestos a los enunciados de la parte intrínseca y que en realidad no cubren en su totalidad el constructo a evaluar.

Como se mencionó anteriormente, resultados de la aplicación de la prueba de Harter realizada por Lepper, Corpus, & Iyengar (2005) en la que se tomaron los dos constructos a evaluar de manera separada mostraron que, aunque se podía ver una relación entre los dos tipos de motivación, está en ningún momento mostraba la completa oposición planteada por Harter (1981) muestra de la poca consistencia entre los factores extrínsecos es que la preferencia por el trabajo fácil fue el de mayor oposición a los resultados de la motivación intrínseca, y la dependencia del maestro tuvo una correlación positiva con esta última. En relación con el desempeño escolar cabe destacar que mientras que los resultados en motivación intrínseca tuvieron una correlación positiva con este, se encontró que la motivación extrínseca también poseía una correlación con las notas escolares, pero en este caso esta fue negativa.

Esta prueba fue adaptada al español por Jiménez Hernández & Macotela (2008) quienes la aplicaron en México y obtuvieron como resultado que la motivación intrínseca veía un incremento con la edad, lo cual contradice los resultados de la aplicación realizada por Harter. Cuevasanta (2014) en su aplicación de la misma prueba en Uruguay también encuentra inconsistencias entre sus resultados y los de la autora de la escala, pues en ambos grupos de alumnos evaluados de los grados 3° y 6° el polo extrínseco fue el que mayores resultados obtuvo, en todos los factores. Cuevasanta también argumenta que es probable que la inconsistencia entre los resultados muestre que la prueba no está realizada para América Latina, aunque también menciona el problema de que las dos dimensiones de la motivación sean consideradas opuestas,

cuando en el contexto educativo, esto es difícil de comprobar, existiendo más pruebas de lo contrario, donde un alumno puede estar tanto extrínseca como intrínsecamente motivado por algo.

En relación con esto, es posible considerar la gran ventaja de que la escala CEAP48 haya sido diseñada originalmente en Latinoamérica, pues además de tomar la motivación extrínseca de una manera más completa, que ayudara a analizar la pertinencia de la escala de Harter de manera separada, también podría servir como prueba de que esta última tiene utilidad en el contexto latinoamericano.

## Metodología

**Enfoque:** Esta investigación se pretende realizar dentro del marco epistemológico del enfoque mixto, pues además de aplicar instrumentos psicométricos para recolectar los datos para medir la motivación, se harán ejercicios de observación con los grupos y se entrevistara a padres, cuando sea necesario, para ampliar la información que se obtendrá de las pruebas.

**Diseño:** Este diseño de investigación es transversal descriptivo, puesto que buscará medir la motivación de la población en un momento evolutivo y educativo específico. Para esto se tomaran los resultados estadísticos resultantes de la aplicación de las pruebas y que describirán el comportamiento de la variable.

**Tipo de investigación:** Esta investigación es de tipo no experimental, puesto que se pretende conocer el fenómeno a partir de la aplicación de las pruebas, es decir, se observará el fenómeno en su contexto natural sin que haya ningún tipo de manipulación en la variable a observar.

**Población:** La población para esta investigación serán los alumnos del colegio oficial Juan María Céspedes, ubicado en el barrio belén de la ciudad de Medellín, Colombia. Dichos alumnos vienen en su mayoría del mismo barrio belén, y de un estrato que suele ser medio-bajo. Los hogares tienen composiciones variadas que van desde familias nucleares incompletas hasta familias extensas múltiples.

### **Criterios de Inclusión del tipo de informante:**

- Que estén cursando el grado 4° o el grado 7°, los cuales fueron seleccionados después de la realización de la prueba piloto, para tener una muestra más clara de la motivación en el paso de la primaria al bachillerato.

- Que tengan en el momento 9 años, si están cursando 4°, o 12 años, si están cursando el grado 7°, pues se busca que los sujetos evaluados estén en una etapa evolutiva similar, y que ambos grupos sean tan uniformes como sea posible.
- Que lleven mínimo 3 años en la institución, en la jornada extendida, y que hayan recibido un tipo de educación de profesorado por estos 3 años, para que se pueda asegurar que ambos grupos hayan tenido una experiencia tan similar como sea posible en la institución, por aquel periodo de tiempo.
- Que no hayan repetido ningún año escolar, para de nuevo procurar la uniformidad de ambas muestras.
- Que hagan uso del restaurante escolar, como forma de asegurar que todos están bien nutridos y no tienen problemas de alimentación.
- Que no hayan padecido de ningún tipo de diagnóstico psicológico, que pueda tener un efecto en el aprendizaje y en especial en la motivación, afectando los resultados de una manera negativa.

### **Instrumento de recolección de información:**

En un primer momento se realizó una prueba piloto en los grados 4°, 5°, 6° y 7°, que tenía como objetivo encontrar la población en la que se vería de mejor manera el cambio que se presenta en el paso de primaria a bachillerato. Los grados elegidos para la aplicación formal de la prueba fueron 4° y 7°, pues los resultados mostraron gran diferencia en estos dos grupos.

Las variables que tuvieron un comportamiento similar en ambas aplicaciones de las dos pruebas piloto fueron “*Reto*” y “*Curiosidad*” en la escala Harter, y “*Motivación Profunda*” en CEAP48, por lo que se planea analizar si dichas variables tendrán una correlación en la aplicación formal de la prueba. Además es de gran interés ver como se relacionan las otras variables de la escala

Harter: “*Independencia*”, “*Trabajo Fácil*”, “*Complacer al Maestro*” y “*Dependencia*”, con las variables del CEAP48 de “*Motivación Superficial*” y “*Motivación de Rendimiento*” que evalúan los diferentes aspectos de la motivación extrínseca.

El siguiente paso será realizar un ejercicio de observación en los grupos seleccionados de manera que se puedan eliminar algunas variables, como posibles diagnósticos que no hayan sido identificados previamente y que puedan causar problemas en los resultados. Además la observación servirá para crear una comparativa entre los ambientes de ambos grupos, y de cómo se desenvuelven los alumnos evaluados en dichos ambientes.

Luego se evaluará la motivación de los 10 alumnos seleccionados de cada grupo, con el uso de dos escalas, la escala de Harter, validada y traducida al español por María Estela Jiménez y Silvia Macotela, y la escala CEAP48, realizada por Alfonso Barca Lozano, Ana Porto Rioboo, Rosa Santorum Paz, Juan Carlos Brenlla, Humberto Morán Fraga y Eduardo Barca Enríquez. La primera será aplicada en las últimas semanas del segundo periodo y la segunda en las primeras semanas del tercero.

En el caso de que los resultados lo hagan necesario, se entrevistara a los padres o alumnos que se considere importante, para obtener mayor información del contexto de los evaluados y de cómo este tiene influencia en los resultados.

### **Análisis de la información:**

El proceso de análisis de los datos se realizara a través del software SPSS, una vez estos hayan sido codificados, transferidos a una matriz, guardados en un archivo y revisados para identificar posibles errores.

Se realizarán análisis descriptivos de acuerdo a las variables mencionadas previamente, haciendo énfasis en comportamientos similares y correlaciones entre las variables relacionadas con motivación extrínseca e intrínseca.

Posteriormente se procede con los estadísticos descriptivos, para lo cual se realiza el proceso que permite calcular las frecuencias de los diferentes tipos de motivación, de acuerdo al grado, y al desempeño escolar, generando los gráficos correspondientes que permitan visualizar los resultados arrojados por el SPSS, en este caso se escogen los gráficos de líneas para mostrar con más claridad el comportamiento de las variables.

A partir de este proceso será posible calcular las medidas de tendencia central, entre las cuáles están la media, la mediana y la moda, que permitirán visualizar las diferencias en la motivación entre los dos grados evaluados. Además se generaran las medidas de variabilidad, en donde se encuentran el rango, la desviación estándar y la varianza.

Una vez realizadas estas pruebas estadísticas, se evaluarán las correlaciones encontradas entre las variables evaluadas, así como las diferencias entre los dos grados y como se relaciona esto con el ejercicio de observación realizado previamente, teniendo en cuenta la posibilidad de realizar entrevistas, si se consideran pertinentes, para complementar los resultados.

### **Asuntos de Orden Ético:**

Para asegurar la comodidad de los participantes de la prueba, y de sus padres y acudientes, se evitará la revelación de la identidad de estos en la presentación del trabajo, la cual solo será conocida por los investigadores. También se les dará, tanto a los padres como a los alumnos, la posibilidad de conocer todo el procedimiento que se llevara a cabo, y de retirarse en cualquier momento, o de que sus resultados no sean publicados si así lo desean.

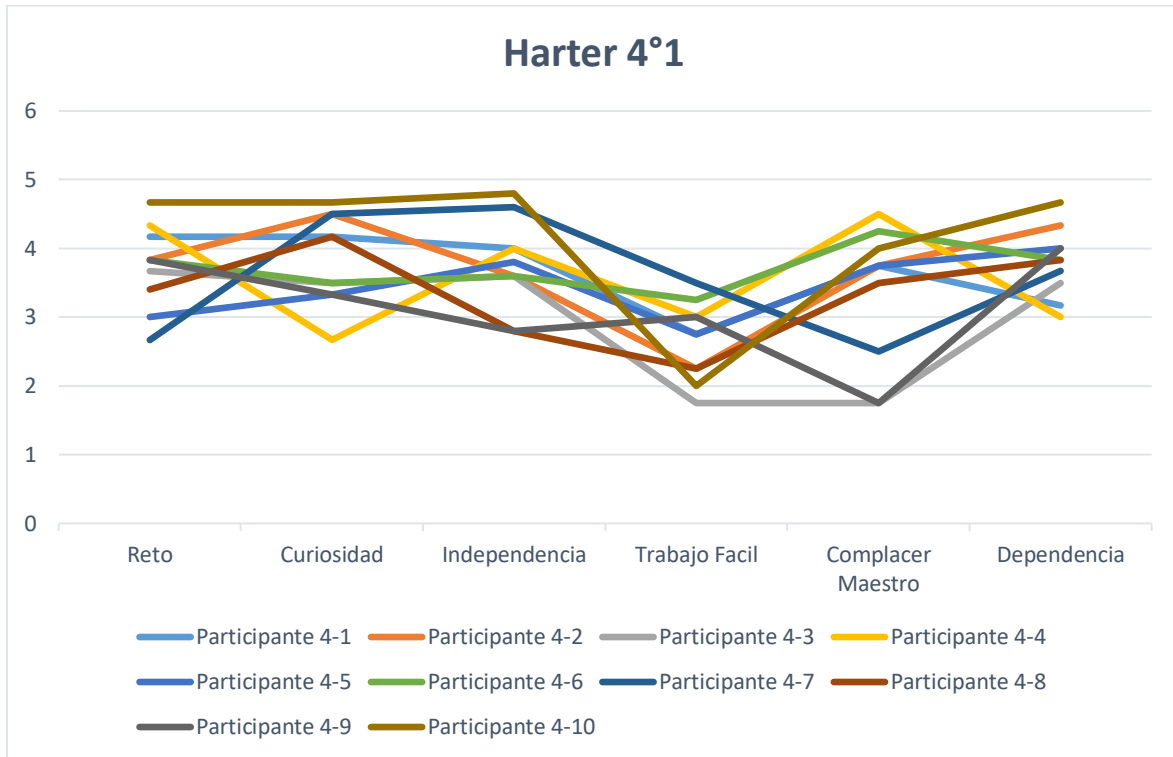


Se privilegiarán a estas familias que decidan participar, brindándoles la información de los resultados antes de que hayan sido públicos, de manera que cada uno de estos reciba un informe personalizado donde puedan conocer como puntuó el alumno en ambas pruebas.

No se predicen mayores riesgos en la aplicación de la prueba que pueda llevar a que los alumnos se vean afectados negativamente, pero se tienen planeado dar apoyo a los estudiantes que puedan presentar algún nivel de angustia a causa de la participación en la investigación. La prueba se realizará en las horas de la mañana para evitar el agotamiento de los estudiantes al momento de realizarla.

## Resultados

### Análisis de los resultados de la prueba Harter del grupo 4° 1



En la variable de “Reto” el grupo de cuarto mostró un comportamiento que tiende a una calificación media-alta, solo uno de los resultados puntuó por debajo de 3,0, la gran parte de las puntuaciones se ubicaron entre 3,4 y 4,33, siendo solo tres los que tienen puntuaciones muy separadas del promedio grupal que es 3,74. En relación con el ejercicio de observación, fue interesante que el estudiante con el único resultado por debajo de 3,0 en la variable “Reto” fue el participante 4-7, quien fue uno de los tres estudiantes que realizaron la actividad el primer día, y que mostró gran deseo por salir al tablero a resolver uno de los ejercicios, hasta que la profesora lo reprendió por esto, lo cual plantearía un número de cuestionamientos, tanto acerca de si es posible desear retos en algunas materias y en otras no, o de si se puede trabajar normalmente en el colegio cuando no se busca el reto, aun cuando claramente no se está trabajando por la

aprobación del maestro, que responde de mala manera, o por la nota, que no estaba en juego, o por seguir a los pares, que la mayoría no hacía la actividad. Tal vez sería posible afirmar que para este participante el trabajo en matemáticas, clase en la que se desarrolló la observación, no implica un reto, y por consiguiente no está relacionada con la poca motivación que tiene en este aspecto, sino con la “*Curiosidad*” y la “*Independencia*”, que son las otras dos variables intrínsecas evaluadas, y en las que ella puntuó bastante alto. El segundo niño con menor puntuación en la variable “*Reto*” fue el participante 4-5, que curiosamente fue el otro que también desarrolló la actividad, dejando como resultado que siete de los ocho con mayor puntuación en reto no hicieron la actividad propuesta por la profesora ya fuera por no ser capaces o por no estar interesados.

En la variable “*Curiosidad*”, de manera similar a la variable anterior, solo uno de los evaluados tuvo un resultado por debajo del 3,0, pero en este caso, se presenta más como una anomalía, pues cuatro de los nueve resultados restantes tienen puntuaciones de 3,33 y 3,5, y los otros cinco puntúan por encima de 4,0, siendo “*Curiosidad*” la variable en la que el grupo de cuarto puntuó más alto en promedio. Es bastante interesante observar que los participantes 4-5 y 4-6, quienes realizaron la actividad propuesta el primer día de la observación, (junto con el participante 4-7, que como se comentó, en la variable “*Reto*” por debajo de 3,0 y en las variables “*Curiosidad*” e “*Independencia*” puntuó 4,5 y 4,6 respectivamente) tuvieron en las tres variables de motivación extrínseca puntuaciones que no bajaron de 3,0 y que nunca estuvieron por encima de 3,9. Entre los dos, la variable más alta fue la de “*Independencia*” con un promedio de 3,7. Esto de nuevo llevaría a preguntar qué es lo que motiva a cada niño para trabajar o no en el colegio, porque si se dice que la motivación intrínseca es la más importante, y los resultados muestran que es la motivación predominante en los niños durante su etapa escolar antes del paso a bachillerato, ¿Por

qué estos dos participantes, con puntuaciones que no muestran una motivación intrínseca alta son quienes trabajan? Valdría la pena preguntarse para futuras exploraciones si los resultados de la prueba puedan estar relacionados de diferente manera con otras materias, lo que podría llevar a resolver la cuestión de saber si estos estudiantes son poco curiosos e independientes. Sería apresurado etiquetar a alguien como motivado o desmotivado cuando los resultados de las pruebas y la observación difieren tanto.

El grupo mantuvo un promedio similar en la variable “*Independencia*” al de las dos variables anteriores, sin embargo, en esta las puntuaciones difieren mucho unas de otras, pues se observó aquí que dos estudiantes puntuaron por debajo de 3,0, luego entre 3,6 y 4,0 hubo seis estudiantes, y de nuevo se dio un salto hasta las puntuaciones más altas de dos estudiantes, 4,6 y 4,8. Es interesante que el estudiante que puntúa 4,8 es el participante 4-10, quien tuvo las calificaciones más altas en las tres primeras variables, pero que en la observación, cuando fue sacado al tablero, no fue capaz de resolver el problema por sí solo, y no realizó la actividad de clase, comportamiento que tal vez pueda estar más relacionado con su puntuación en la variable “*Dependencia*”, que también fue la más alta. El participante 4-7 tuvo la segunda nota más alta, de 4,6, resultado que relacionado con el 4,5 en la variable “*Curiosidad*”, podría mostrar que estas variables son más compatibles con lo observado en el grupo, que la variable “*Reto*”, en la que puntuó 2,67. En relación con el trabajo realizado por Lepper, Corpus, & Iyengar (2005), se puede observar que los niños del grado cuarto evaluados tuvieron un promedio en la motivación intrínseca que se acercaba mucho a 4,0 promedio similar al recolectado en la aplicación presente, de 3,8, que puede indicar que los niños de edad similar pueden tener una motivación intrínseca similar a pesar de que el contexto sea muy diferente.

La variable “*Trabajo Fácil*” fue la primera dimensión donde el promedio del grupo de cuarto fue más bajo que el de séptimo, y en general el más bajo del grupo, separado del siguiente por 0,75 puntos, siendo el único en el que tuvo un promedio por debajo de 3,0. Seis estudiantes puntúan por debajo de 3,0 en esta variable, yendo desde 1,75 hasta 2,75. Las cuatro puntuaciones restantes están entre 3,0 y 3,5. Es interesante que el participante 4-7, que puntuó más bajo en la variable “*Reto*”, es quien tiene la mayor puntuación, lo que podría explicar que su comportamiento en clase se debiera a que la actividad que realizaba le pareciera fácil. El participante 4-10, que tuvo la mayor puntuación las primeras tres variables, tiene la segunda nota más baja en la variable “*Trabajo Fácil*” (2,0). Sin embargo, aun con estos dos ejemplos en los que la variable se comporta de manera opuesta, el coeficiente de Pearson de -158, es muy bajo para ser significativo, lo que puede llevar a preguntarse si estas dos variables son o no realmente opuestas, como se plantea en el desarrollo del test original de Harter (1981), en el que se evalúan como dos polos opuestos de la misma dimensión. Esto permitiría indagar la posibilidad de que un estudiante pueda tener al mismo tiempo deseos de reto y de trabajo fácil.

En la variable “*Complacer al Maestro*” fue donde el grupo de cuarto mostró mayor desviación estándar (0,99), la cual fue seguida de la variable “*Curiosidad*” que presentó una desviación de 0,66. La varianza también fue la mayor del grupo. Tres resultados puntuaron por debajo de 3,0, dos de estos 1,75 y el restante 2,5. Los otros siete tuvieron un comportamiento similar al de otras variables, yendo desde 3,5 a 4,5, siendo 3,75 la puntuación alcanzada por tres estudiantes. El Participante 4-7 vuelve a ser el resultado más interesante de la variable, teniendo la tercera nota más baja en esta, lo cual podría contradecir su deseo de participar en clase. En la observación se pudo ver que la maestra tuvo una respuesta reactiva ante la participación de este estudiante, lo

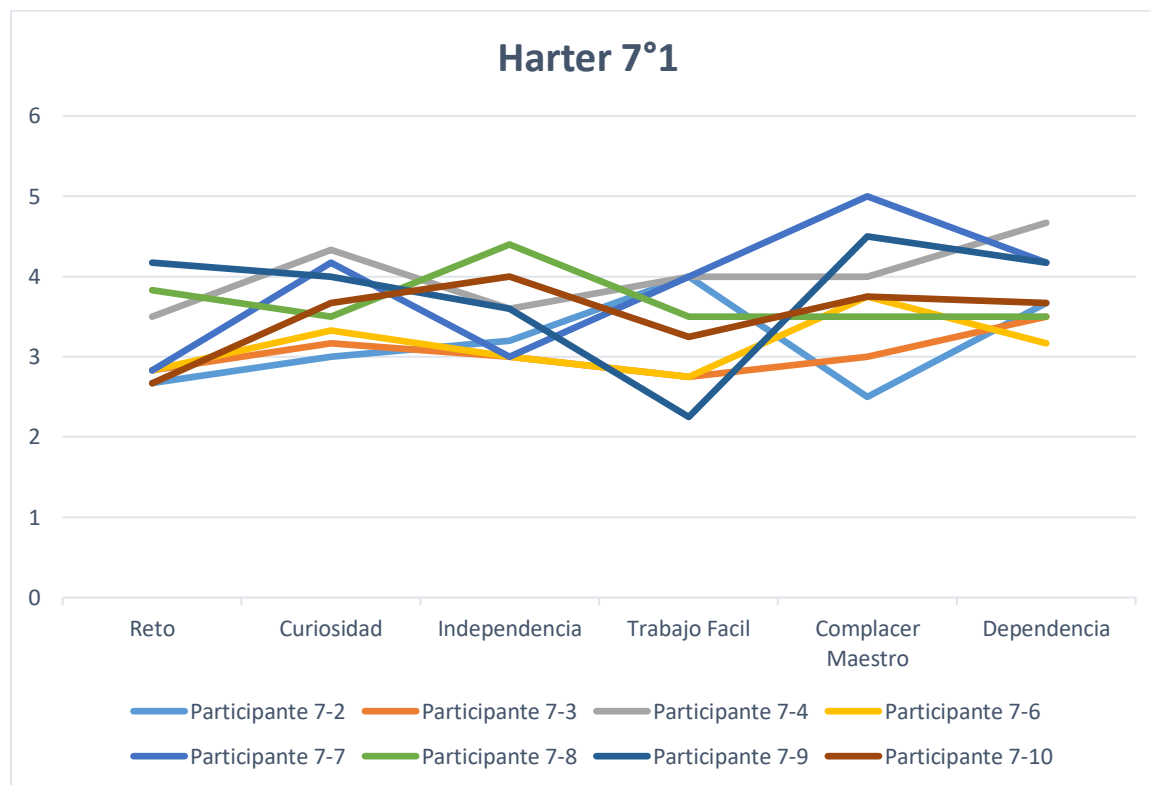
cual podría llevar a pensar que existe una conexión entre la relación del maestro con el alumno, y esta variable.

La variable “*Dependencia*” fue la única donde ninguno de los evaluados puntuó por debajo de 3,0. Hubo cuatro alumnos que puntuaron por encima de 4,0, siendo 4,67 la mayor nota, y la segunda mayor 4,33. Los alumnos de cuarto con las cuatro puntuaciones más bajas, tuvieron todos notas diferentes entre 3,0 y 3,67, y los dos restantes puntuaron 3,83. Esta variable fue la que puntuó más bajo en desviación estándar (0,5). El participante 4-10, por cuarta vez en la prueba, tuvo el resultado más alto, y es cabe resaltar que tanto él como el participante 4-2, que tuvieron las puntuaciones más altas en *Dependencia*, fueron los dos alumnos que salieron al tablero en la actividad y solo fueron capaces de resolverla con ayuda de la profesora y de sus compañeros. De nuevo, en relación con el test de Harter, es claro que la *dependencia* no tiene ninguna correlación con la *independencia*, ambas variables tienen un promedio muy similar de 3,8 y 3,76, y aun cuando los resultados no son tan similares en la mayoría de los niños evaluados en cuarto, hay cuatro alumnos evaluados que en las dos variables, tienen resultados que no se distancian entre sí de más de 3 puntos, lo que podría indicar que en casi la mitad de los niños evaluados, las variables “*Independencia*” y “*Dependencia*” tienen una leve correlación. Este análisis permitiría realizar la pregunta, para futuros trabajos, sobre los mecanismos que se pueden dar para que un niño pueda tener marcadores altos tanto en la variable “*Dependencia*” como en “*independencia*”.

En relación con a los resultados conseguidos por Lepper et al. (2005) en las variables extrínsecas en el grupo de cuarto, también se puede ver una leve cercanía con los resultados presentes, en los que se tuvo un promedio de 3,27, similar al de que se consiguieron en la prueba realizada en California, que se acerca bastante a 3,0. Sin embargo, tanto en la motivación intrínseca como la

extrínseca, el grupo de quinto evaluado por Lepper et al. fue el que tuvo los resultados más similares a los obtenidos en esta investigación. Teniendo claro la diferencia de magnitudes entre un estudio que tomó casi 800 estudiantes de seis grupos y que por lo tanto debe tener por lo menos 100 alumnos evaluados en el grado cuarto, frente a los 10 presentes, y la imposibilidad de conocer exactamente las edades de los niños evaluados, se podría por lo menos considerar la posibilidad de que esta similitud entre el grupo de cuarto evaluado y el grupo de quinto, muestre que la disminución de la motivación intrínseca empieza a una edad más temprana en nuestro contexto que en la ciudad de California.

### Análisis de los resultados de la prueba Harter del grupo 7° 1



En los resultados recogidos en séptimo en la variable “Reto” la calificación más baja fue de 2,67, perteneciente a los participantes 7-2 y 7-10. Parece coherente con esta información que el participante 7-2 en la primera observación, durante una actividad de recuperación realizada en

grupos, le preguntaba continuamente al profesor que era lo que debía hacer, sin esforzarse por encontrar las respuestas él mismo, como hacían la mayoría de sus compañeros. Otros cinco alumnos puntuaron por debajo de 3,0 con un promedio de 2,77. Los tres restantes tienen resultados altos, con un promedio de 3,83. Uno de estos, el participante 7-4, hacía parte de un pequeño grupo entre los que estaban quienes parecían ser los únicos interesados en realizar la actividad propuesta por el profesor, por lo que se pensó en la primera observación que era bastante aplicado a la hora de realizar las actividades, pero en la tercera observación, donde la actividad solo consistía en copiar unas formulas del tablero, y que era calificable por el profesor, llamando a cada uno y revisando el cuaderno, este mismo participante parecía desinteresado y no llevó el cuaderno la primera vez. Al interrogar al profesor sobre la conducta diferente de este estudiante, el docente respondió frente a este estudiante que, aunque realizaba las actividades y trabajaba usualmente bien, no mostraba mucho interés en el estudio ni en las bajas calificaciones que pudiera recibir. Teniendo en cuenta que entre la segunda y la tercera observación realizada pudo verificarse que el estudiante fue cambiado de puesto a la parte trasera del salón vale la pena preguntarse si esta alteración pudo incidir en las diferencias marcadas de la actitud que este alumno demostró. Esto llevaría a preguntar qué tan situacional es la motivación de los alumnos, si cambia solo entre temas, materias y maestros, o si también puede ser afectada por cosas que a veces se hacen tan indiscriminadamente como las reubicaciones de puestos en el aula, ya sean obligadas por los docentes, o voluntarias por los mismos alumnos.

Igualmente, en la tercera observación se pudo evidenciar un comportamiento destacable del participante 7-6, quien fue el único de la clase que no empezó a realizar la actividad aun cuando el profesor informó que esta era evaluable. Al preguntársele al profesor sobre este estudiante,



confirmó que usualmente no trabaja ni mostraba ningún tipo de interés. Finalmente, no presentó el cuaderno cuando se le pidió. Este participante puntuó 2,83 en esta variable.

Los resultados en la variable "*Curiosidad*" también dividen el grupo en dos, como se vio en la variable "*Reto*", aun cuando ninguno de los resultados estuvo por debajo de 3,0. Cinco estudiantes puntuaron entre 3,0 y 3,67, de nuevo siendo el participante 7-2 el que tiene la puntuación más baja. Los otros tres puntuaron entre 4,0 y 4,33, siendo el participante 7-4 quien tuvo la puntuación más alta. La "*Curiosidad*" en el grupo de séptimo es la única variable que presenta algún tipo de correlación, y no lo hace con una sino con otras dos variables, "*Complacer al Maestro*" y "*Dependencia*", con las cuales tiene una correlación bilateral de ,006 y ,008 respectivamente. Es muy interesante que estas dos variables no sean parte de la motivación intrínseca, y también que la variable "*Complacer al Maestro*", que fue concebida originalmente como el polo opuesto de la variable "*Curiosidad*", tenga una correlación tan alta con esta. Anteriormente, en los resultados del grupo de cuarto, se cuestionó la relación entre las variables "*Reto*" y "*Trabajo Fácil*", y entre las variables "*Independencia*" y "*Dependencia*", pero esta correlación entre las variables "*Complacer el Maestro*" y "*Curiosidad*" tal vez sea la prueba más clara de la dificultad de considerar estas variables como dos opuestos, que pueden ser evaluados de manera casi dicotómica, cuando, al ser presentadas de manera separada, los resultados no muestran esta polarización que deberían tener. Así mismo el trabajo de observación muestra con claridad que los niños pueden estar al mismo tiempo motivados por su curiosidad y también por obtener la aprobación del maestro, abriendo la posibilidad de que el trabajo en conjunto de estas dos variables pueda incluso mejorar el aprendizaje.

En la variable de "*Independencia*" los resultados fueron bastante similares a los de la variable "*Curiosidad*". Tres alumnos puntuaron la nota más baja (3,0) y los otros cinco puntuaron entre

3,2 y 4,4. El promedio general del grupo séptimo en las variables de motivación intrínseca fue de 3,43, siendo muy cercano al grupo de octavo, de la prueba realizada Lepper et al. (2005), que puntuó 3,5. Esto parecería corroborar tanto que, en efecto, la motivación intrínseca disminuye notablemente con la edad, como también que, como se mencionó antes en el grupo de cuarto, la motivación intrínseca en el colegio evaluado parece disminuir con más velocidad que en los estudiantes evaluados en California.

Los resultados en la variable "*Trabajo Fácil*" están entre los más bajos de las seis evaluadas, solo por encima de la variable "*Reto*". Por debajo de 3,0 se dan tres resultados, uno con 2,25 y dos con 2,75. Los siguientes dos resultados son 3,25 y 3,5, y de ahí se da un salto hasta 4,0, puntuación más alta de la prueba, que comparten tres alumnos. De nuevo se encuentra una relación entre dos variables tomadas en el test original como opuestas, pues el "*Reto*" y el "*Trabajo Fácil*" son las dos variables con el promedio más bajo del grupo, planteando de nuevo la posibilidad de que las dos afecten a la motivación de manera similar en algunos estudiantes.

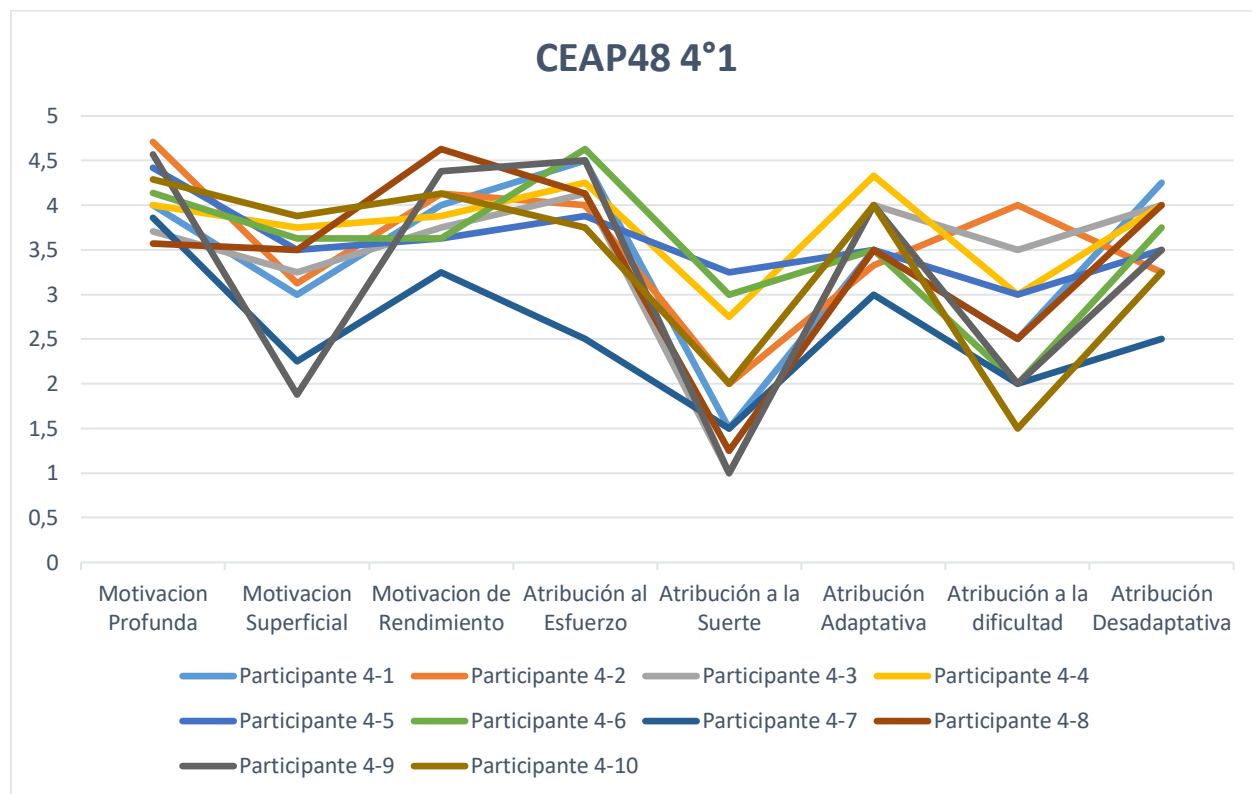
Los resultados en la variable "*Complacer al Maestro*" tuvieron una varianza significativa, yendo desde 2,5 hasta 5,0. Por debajo de los dos alumnos que puntuaron 3,75 solo hay otros tres resultados, 2,5, 3,0 y 3,5. El menor de estos vuelve a ser del participante 7-2, quien tuvo también los resultados más bajos en las variables "*Reto*" y "*Curiosidad*", y que vuelve aún más coherente su comportamiento en el taller, cuando preguntaba continuamente al profesor lo que debía hacer. Los tres restantes puntuaron: 4,0, 4,5 y 5,0. El participante 7-7, un alumno que se destacó en las primeras observaciones por no prestar atención a las indicaciones del profesor, pararse continuamente y jugar en lugar de trabajar, fue quien tuvo la puntuación de 5,0, sin embargo, esta actitud contrastó con la que tuvo en la última observación, en la que fue uno de los primeros en acabar la actividad calificable, que entregó antes de que fuera su turno, para poder ir

al baño. Esto último podría estar más relacionado con su resultado en la variable “*Trabajo Fácil*”, que fue 4,0, la puntuación más alta, y que podría mostrar el deseo de hacerle caso al maestro, específicamente cuando es relacionado con algo fácil de realizar.

En la variable “*Dependencia*” hubo tres alumnos que puntuaron por encima de 4,0, la mayor nota fue 4,67, del participante 7-4, el alumno que como se mencionó, tuvo el mejor comportamiento en las primeras observaciones, evitando conversar y hacer el desorden que hacían el resto de sus compañeros, y trabajaba cuando era requerido, y que en la última observación, tal vez a causa del cambio de puesto, se mostró más conversador desde el principio de la clase, mostrando tal vez que la variable “*Dependencia*” también pueda estar relacionada con el efecto que tienen los pares en el comportamiento. La segunda mayor fue 4,17, compartida por dos alumnos. Los participantes que puntuaron entre 3,0 y 4,0 tuvieron solo tres resultados, el más bajo puntuó 3,17, los dos siguientes 3,5 y los dos restantes 3,67.

En relación con la investigación realizada Lepper et al. (2005), el resultado del grado séptimo en las variables de motivación extrínseca es totalmente opuesto a los de esta, pues mientras que en todos los grados evaluados por ellos tuvieron unas puntuaciones similares en la motivación extrínseca, y siempre estuvo por debajo de la intrínseca, en el caso del grupo de séptimo evaluado en la investigación actual el promedio fue de 3,63, más de dos puntos por encima de cualquier grupo evaluado en California, y exactamente dos puntos por encima de las puntuaciones en motivación intrínseca, lo cual en cierta forma podría aportar, por lo menos en nuestro contexto, a la tesis original de Harter, de que no solo la motivación intrínseca descende con la edad, sino que la motivación extrínseca aumenta.

## Análisis de los resultados de la prueba CEAP48 del grupo 4° 1



La variable “*Motivación Profunda*” tuvo en el grupo de cuarto la menor varianza de la prueba CEAP48, de 0,137. El menor resultado fue de 3,57, puntuado por el participante 4-8, que fue uno de los que se destacó en las observaciones por querer salir al tablero y llamar la atención de la profesora, buscando realizar los ejercicios más fáciles. Solo otros dos participantes puntuaron por debajo de 4,0, aparte del mencionado, habiendo cinco resultados entre 4,14 y 4,71. El mayor perteneció al participante 4-2, quien en una de las observaciones, al ser cuestionado sobre su inactividad pues no tenía el cuaderno abierto, argumentaba que no sabía bien como realizar lo planteado por la profesora. En la variable “*Motivación Superficial*” el grupo de cuarto tuvo ocho resultados entre 3,0 y 4,0, siendo los dos restantes, de 2,25 y de 1,88, los que sobresalen. Es interesante que el participante 4-9, quien obtuvo el resultado más bajo, alcanzó el segundo más alto en la variable “*Motivación Profunda*”, con 4,57. En general se puede observar en la relación

de estas dos variables un comportamiento similar al de la prueba de Harter, pues todos los evaluados tuvieron puntuaciones en la variable “*Motivación Superficial*” que estuvieron por debajo de sus mismas puntuaciones en la primera variable, lo cual se deja ver claramente en el promedio del grupo, que en el caso de la variable “*Motivación Profunda*” es 4,13 y en “*Motivación Superficial*” es de 3,18, una diferencia de casi una unidad, que concuerda con la primera prueba, en la que se muestra que la motivación intrínseca en cuarto tuvo puntuaciones altas en relación con la extrínseca.

La variable “*Motivación de Rendimiento*” tuvo un comportamiento similar al de la variable “*Motivación Profunda*”, con nueve puntuaciones entre 3,63 y 4,63. Pero en esta variable la puntuación más baja es de 3,25, obtenida por el participante 4-7, quien tuvo la segunda puntuación más baja en la variable “*Motivación de Rendimiento*” y la tercera más baja en la variable “*Motivación Profunda*”. Esto contrasta con la actitud de dicho participante en las clases, en las que fue de los pocos que realizó todas las actividades propuestas, y siempre estaba interesado en salir al tablero, sin embargo, aunque el promedio de este en la variable “*Motivación Superficial*” es bastante baja en comparación con los resultados recolectados en las variables extrínsecas de la prueba de Harter, hay una similitud importante entre su resultado en la variable “*Motivación Profunda*”, de 3,86, y su promedio en las variables intrínsecas de la otra prueba, de 3,92, lo cual podría mostrar, en primera medida, una relación entre las dos pruebas. Solo dos estudiantes puntuaron por encima de 4,13: el participante 4-9, quien tuvo la menor puntuación en la variable “*Motivación de Rendimiento*” y la segunda mayor en la variable “*Motivación Profunda*”, puntuó en esta variable 4,38; y el participante 4-8, quien puntuó más bajo en la variable “*Motivación Superficial*”, tuvo la mayor puntuación en la variable “*Motivación de Rendimiento*”, de 4,63. Aunque no hay una correlación entre las variables

“*Motivación de Rendimiento*” y “*Motivación Profunda*”, los resultados son bastante similares, teniendo un promedio general de 3,94 mucho más cercano al 4,12 de la variable “*Motivación Profunda*” que al 3,18 de “*Motivación Superficial*”, lo cual podría llevar a pensar que, aun cuando dos de estas hacen parte del aspecto extrínseco de la motivación, tal vez puedan ser mucho más codependientes las variables “*Motivación Profunda*” y “*Motivación de Rendimiento*”.

La primera variable de atribución, “*Atribución al Esfuerzo*”, está enfocada en encontrar el nivel en que los estudiantes evaluados consideran que su esfuerzo en las materias lleva al éxito en las mismas. En el grupo de cuarto esta variable tuvo puntuaciones muy altas entre 3,75 y 4,63 en casi todos los participantes excepto uno, que puntuó 2,5, este vuelve a ser el participante 4-7, que se ha mencionado varias veces por tener la puntuación más baja en la variable “*Reto*” en Harter y en la variable “*Motivación Superficial*”, y la segunda más baja en la variable “*Motivación de Rendimiento*”, esto, aunque sigue siendo incoherente con su comportamiento en clase, parece explicar su poco interés por el reto, al no considerar que el esfuerzo sea la razón de su éxito.

La segunda variable de atribución es “*Atribución a la Suerte*”, y las puntuaciones en cuarto son entre medias y muy bajas. La más alta es de 3,25, luego las dos más cercanas son de 3,0 y 2,75, luego baja hasta 2,0 donde hay dos puntuaciones, siguen otras dos en 1,5, luego una puntuación de 1,25 y la más baja posible, de 1,0, la tienen otros dos estudiantes. Luego sigue la variable “*Atribución Adaptativa*”, esta variable consiste en que tanto el estudiante atribuye a su éxito elementos útiles para su desarrollo escolar, ejemplos de esto son atribuir las buenas notas a su capacidad y las malas notas a la suerte o a la poca claridad de los maestros. En esta variable la nota más baja, de 3,0, volvió a ser la del participante 4-7, lo cual es coherente teniendo algunas

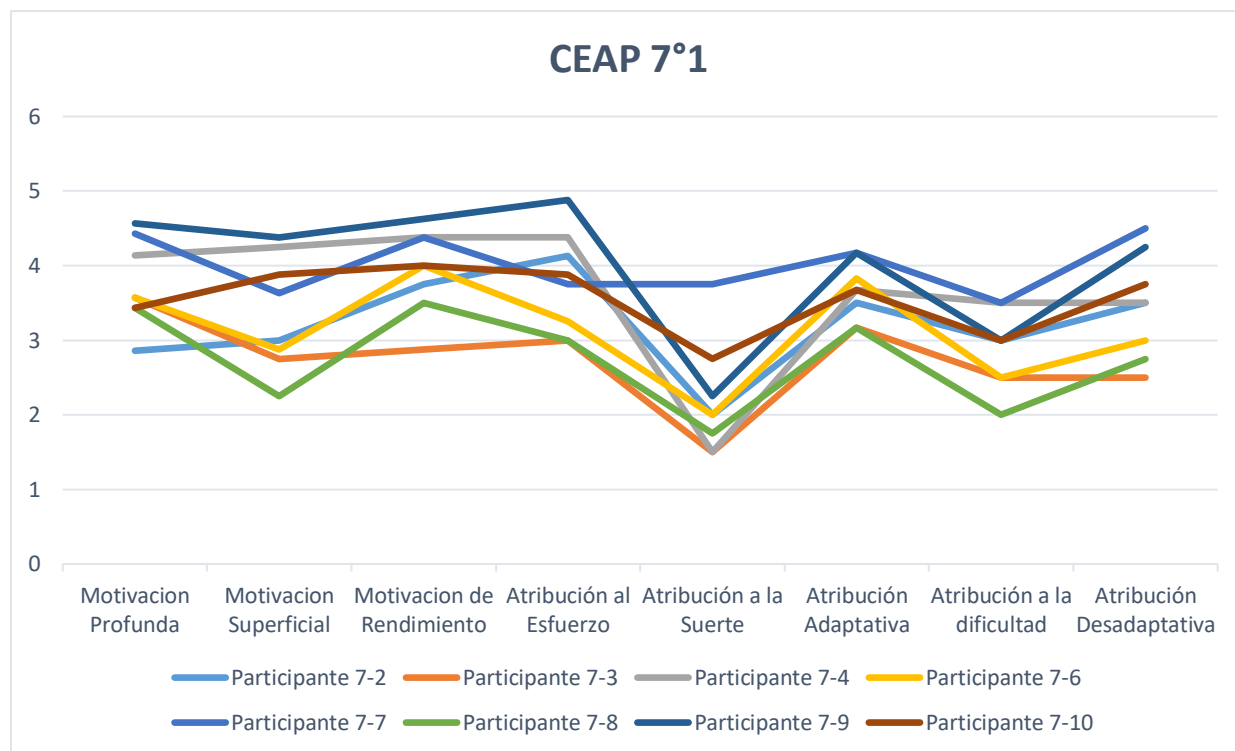
preguntas similares a la variable “*Atribución al Esfuerzo*”. Las siguientes cinco puntuaciones están entre 3,33 y 3,5, luego tres estudiantes puntúan 4,0, y la más alta es de 4,33.

En la variable “*Atribución a la Dificultad*” las puntuaciones fueron desde 1,5 hasta 4,0. Después del estudiante con el menor resultado, hay tres que comparten la puntuación de 2,0, dos más con 2,5, y otros dos con 3,0, el resultado restante es de 3,5. Al observar los resultados de los dos alumnos que puntuaron la nota más alta y la más baja es bastante interesante ver que en todas las demás variables, en las dos pruebas, fueron bastante similares: en tres variables puntuaron lo mismo, en otras seis puntuaron con una diferencia de menos de 0,4, y solo en una la diferencia fue de más de una unidad (1,2). Esto podría mostrar que aun cuando la atribución de la dificultad al éxito o fracaso puede tener un leve efecto en el deseo de reto, pues el Participante 4-10, quien puntúa 1,5 en esta variable es quien más alto puntúa en la variable “*Reto*”, y el Participante 4-2, que puntúa 4,0 en esta atribución, no puntuó tan alto en la variable “*Reto*”, con 3,83, este sería uno de los pocos casos en que estos dos alumnos tendrían una gran diferencia, resultando tal vez en la posible conclusión de que pensar o no que la dificultad de las materias es lo más importante no tiene gran efecto en la motivación intrínseca o extrínseca, por lo menos en el grado de cuarto.

La variable “*Atribución Desadaptativa*”, como indica su nombre, tiene como objetivo conocer el nivel en que el evaluado atribuye a su éxito elementos externos, como el profesor y la suerte, y a su fracaso su incompetencia y falta de capacidad. La única variable que tuvo algún tipo de correlación en esta prueba en el grupo 4° fue esta en relación con la variable “*Atribución al Esfuerzo*”. Por cuarta vez en esta prueba, el Participante 4-7 tiene la nota más baja, y por segunda vez es la única por debajo de 3,0, siendo la otra en la variable “*Atribución al Esfuerzo*”. Esta nota de 2,5 difiere bastante de las demás que van desde 3,25 hasta 4,25, con dos estudiantes puntuando 3,5 y los tres restantes 4,0. Aun cuando el Participante 4-7 tiene en general

puntuaciones relativamente bajas, es interesante que en la prueba Harter tenga dos de las puntuaciones más altas en las variables “*Curiosidad*” e “*Independencia*”, y dos muy bajas en la variable “*Reto*” y “*Complacer al Maestro*”, pues esto podría tener una relación considerable con su puntuación en la variable “*Atribución Desadaptativa*”, que muestra su poco interés en elementos externos a sí mismo. La puntuación tan baja que obtiene en general en todas las atribuciones muestra que no tiene mucho interés en atribuir su éxito a ningún factor, interno o externo.

### Análisis de los resultados de la prueba CEAP48 del grupo 4º 1



Los resultados de la prueba CEAP48 en el grupo de séptimo mostraron muchas correlaciones significativas entre las variables, todas estas tuvieron entre una y seis correlaciones con otra de las variables, posiblemente mostrando que la motivación con la edad se vuelve más uniforme y predecible. Una de las que solo tuvo una correlación fue la variable “*Motivación Profunda*”, que



tuvo un coeficiente bilateral de ,047 apenas significativo, con la variable “*Atribución Adaptativa*”. Los resultados en esta prueba estuvieron divididos en tres grupos: por debajo de 3,0 solo puntuó un participante; entre 3,43 y 3,75 hubo cuatro estudiantes; y entre 4,14 y 4,57 los otros tres. Es posible encontrar de nuevo una similitud entre esta prueba y la de Harter en esta variable, que tiene un promedio de 3,75 no muy lejano del promedio de 3,43 de las variables de motivación intrínseca de la otra prueba. También es interesante que el Participante 7-2, que tuvo la nota más baja en las variables “*Reto*” y “*Curiosidad*”, y estuvo muy cerca de la más baja en la variable “*Independencia*”, tenga en esta variable una nota de 2,86, casi 0,6 por debajo de la segunda nota más baja, mostrando tal vez una relación importante entre lo que evalúan las dos pruebas correspondiente a la motivación intrínseca.

Como es posible ver en el gráfico, las puntuaciones en las primeras tres variables son muy similares unas de otras, específicamente las del Participante 7-9 que tiene la más alta en las tres. Entre las dos variables de motivación extrínseca sin embargo, los parecidos son aún más. Tres de los alumnos tuvieron un leve aumento entre la primera variable, “*Motivación Superficial*”, y la segunda, “*Motivación Superficial*”, que no pasó de 0,2 unidades. Los otros cuatro estudiantes tienen un aumento mayor desde la primera a la segunda, entre 0,7 y 1,2 unidades, siendo siempre la variable “*Motivación Superficial*” la que puntuó más bajo, por lo que no es sorprendente que ambas variables tengan una correlación bilateral de ,018. En relación con la prueba de Harter, en la cual el grupo de séptimo tuvo un promedio de 3,63 en las variables de motivación extrínseca, se encontró que tenía una similitud muy grande con los resultados del CEAP 48, cuyos promedios en las variables “*Motivación Superficial*” (3,38) y “*Motivación de Rendimiento*” (3,94), cuando son tomados juntos tienen un promedio de 3,66, demasiado cercano a de las variables de Harter para concluir que en este sentido es de gran posibilidad que ambas pruebas

estén evaluando la motivación extrínseca de una manera similar, aun cuando se les aproxime de diferente manera. También refuerza la conclusión que se sacó del comportamiento del grupo de séptimo en la prueba de Harter con relación al grupo de California, pues otra prueba muestra la misma puntuación, demasiado alta, de motivación extrínseca relacionada con otro grupo de su misma edad. Sin embargo, en esta prueba es posible identificar que la razón principal podría ser el enfoque en el rendimiento que damos en nuestro contexto, esto también puede sostenerse cuando vemos que, como se planteaba por Lepper et al. (2005), hay una parte de la motivación extrínseca que no cambia entre los dos grupos, en este caso la parte en cuestión es la variable “*Motivación de Rendimiento*”, que tanto en cuarto como en séptimo tuvo un promedio casi exacto de 3,94.

La variable “*Atribución al Esfuerzo*” de nuevo tiene un comportamiento que en la gráfica se puede ver muy similar al de las primeras tres variables. En este caso ninguno puntúa por debajo de 3,0. Tres estudiantes tienen notas superiores a 4,0, de nuevo siendo el Participante 7-9 quien tiene la nota más alta, y el segundo, el Participante 7-4, que también puntuó en todas las variables anteriores por encima de 4,0. El tercero por encima de cuatro, sin embargo, tuvo la nota más baja en la variable “*Motivación Profunda*”, la única por debajo de 3,0. Esta variable tuvo correlaciones bilaterales significativas de ,022 y ,036 con las variables “*Motivación de Rendimiento*” y “*Atribución Desadaptativa*” respectivamente, y tuvo una correlación muy significativa de ,005 con “*Motivación Superficial*”, lo cual genera la posibilidad de que el esfuerzo se vea como una manera de lograr los objetivos, reforzado por el nivel de motivación extrínseca del alumno.

La variable “*Atribución a la Suerte*” muestra resultados muy diferentes a las anteriores, teniendo seis resultados entre 1,5 y 2,25. Solo un participante, el 7-7, tiene una puntuación por encima de

3,0, y esta es de 3,75, una unidad por encima del segundo, que fue de 2,75. Esta variable solo tuvo una correlación bilateral, con la variable “*Atribución Desadaptativa*” de ,024. Los resultados en la variable “*Atribución Adaptativa*” tuvieron la menor desviación estándar del grupo en esta prueba, de 0,39. Los resultados estuvieron entre 3,17 y 4,17, ambas alcanzadas por dos estudiantes cada una. Los cuatro resultados restantes estuvieron entre 3,5 y 3,83. La variable “*Atribución Adaptativa*” tuvo una correlación de ,047 tanto con la variable “*Motivación Profunda*” como con la variable “*Motivación Superficial*” y tuvo una correlación muy significativa de ,003 y ,004 con las variables “*Motivación de Rendimiento*” y “*Atribución Desadaptativa*” respectivamente. La relación entre las variables “*Atribución Adaptativa*” y “*Atribución Desadaptativa*”, además de un promedio similar entre los dos grupos en ambas, vuelve a mostrar lo que se ha mencionado previamente entre otras parejas de variables, que aun cuando parezca que en la teoría dos conceptos son opuestos, al evaluarlos se puede ver que pueden coexistir en los individuos, e incluso en ciertas situaciones, ser complementarios.

En la variable “*Atribución a la Dificultad*” todas las puntuaciones están entre 2,0 y 3,5, tres estudiantes puntúan 3,0 y otros dos puntúan 2,5. Esta variable tiene correlación bilateral con la variable “*Motivación Superficial*” de ,015 y con la variable “*Atribución Desadaptativa*” de ,023. Esta última es la variable que muestra más correlaciones, con todas las demás variables excepto “*Motivación Profunda*”, pudiéndose concluir que todas las atribuciones evaluadas tienen algún tipo de relación en la motivación de los alumnos del grado séptimo evaluado.

Además tres de las variables de atribución: “*Atribución al Esfuerzo*”, “*Atribución Adaptativa*” y “*Atribución Desadaptativa*” tuvieron algún tipo de correlación con las dos variables extrínsecas, y dado que estas cinco variables tuvieron resultados tan similares, es oportuno plantear la posibilidad de que estas atribuciones al éxito puedan considerarse parte de la motivación

extrínseca. La variable “*Atribución Desadaptativa*” tiene puntuaciones entre 2,5 y 4,5, con un promedio de 3,47.

## Discusión

### Correlaciones entre los test Harter y CEAP48 (Grupo 4º1)

		Reto	Complacer al Maestro
Motivación Superficial	Correlación de Pearson	,419	,748*
	Sig. (bilateral)	,228	,013
	N	10	10
Atribución a la Suerte	Correlación de Pearson	,036	,755*
	Sig. (bilateral)	,920	,012
	N	10	10
Atribución Adaptativa	Correlación de Pearson	,687*	,010
	Sig. (bilateral)	,028	,978
	N	10	10

En el grupo de cuarto las dos pruebas mostraron tres correlaciones significativas, dos de estas fueron entre la variable “*Complacer al Maestro*” de la prueba Harter y las variables “*Motivación Superficial*” y “*Atribución a la Suerte*”. Esto es interesante considerando que “*Complacer al Maestro*” fue la variable con mayor desviación estándar del grupo en ambas pruebas, de 0,99, seguida por la variable “*Atribución a la Suerte*” que tuvo 0,83. La de la variable “*Motivación superficial*” solo fue de 0,65. Aun cuando las variables “*Complacer al Maestro*” y “*Atribución a la Suerte*” tienen desviaciones estándares altas los promedios son muy diferentes, siendo el primero de 3,35 y el segundo de 1,93. Esta correlación de ,012 podría mostrar que, aun cuando para los niños de cuarto es más importante la aprobación del maestro que la suerte, no solo no elementos opuestos, sino que se puede concluir que mientras mayor es la necesidad de complacer el maestro, mayor es la atribución de algunos éxitos a la suerte. El promedio de la variable “*Motivación Superficial*” es de 3,18, más similar al de la variable “*Complacer al Maestro*”, lo cual tiene sentido pues esta variable de la prueba Harter podría ser catalogada como parte de la motivación superficial y no de la de rendimiento. La correlación restante fue entre la variable

“Reto” de la prueba Harter y la variable “*Atribución Adaptativa*”, estas variables tienen un promedio de 3,74 y 3,67 respectivamente, siendo esto muestra de la similitud de ambas.

Considerando que la variable “*Atribución Adaptativa*” consiste en enunciados que buscan atribuir los éxitos a las capacidades y no a elementos externos como la suerte o los maestros, tiene sentido que los niños que tengan una alta atribución adaptativa también gusten de retos, aunque se podría esperar que también esta variable hubiera tenido algún tipo de correlación con la variable “Atribución al Esfuerzo”, e incluso con la variable “Atribución a la Dificultad”.

Se hace obvia la ausencia de algún tipo de correlación con las variables “*Motivación Profunda*” y “*Motivación de Rendimiento*” con alguna variable de la prueba Harter. La variable “*Atribución a la Dificultad*” también parecería, en teoría, tener una similitud con la variable “*Trabajo Fácil*” que los resultados no ofrecen. Se podría concluir que, para el grupo de cuarto, ambas pruebas evalúan de manera diferente la motivación tanto intrínseca como extrínseca, aunque a nivel general se puede llegar a la misma conclusión de que la motivación intrínseca en el grupo fue mayor que la extrínseca, pero algunos aspectos de la motivación extrínseca, evaluados por separado, como la variable “Motivación de Rendimiento” en el CEAP49 o la variable “Dependencia” en Harter, tienen resultados bastante similares a los de sus contrapartes intrínsecos, mostrando que no son necesariamente opuestos.

### Correlaciones entre los test Harter y CEAP48 (Grupo 7º1)

		Curiosidad	Complacer Maestro	Dependencia
Motivación Profunda	Correlación de Pearson	,853**	,902**	,670
	Sig. (bilateral)	,007	,002	,069
	N	8	8	8
Motivación Superficial	Correlación de Pearson	,754*	,590	,786*
	Sig. (bilateral)	,031	,124	,021
	N	8	8	8
Motivación de Rendimiento	Correlación de Pearson	,761*	,744*	,644
	Sig. (bilateral)	,028	,034	,085
	N	8	8	8
Atribución Esfuerzo	Correlación de Pearson	,530	,342	,725*
	Sig. (bilateral)	,176	,407	,042
	N	8	8	8
Atribución Adaptativa	Correlación de Pearson	,617	,797*	,450
	Sig. (bilateral)	,103	,018	,263
	N	8	8	8
Atribución Dificultad	Correlación de Pearson	,655	,480	,798*
	Sig. (bilateral)	,078	,229	,017
	N	8	8	8
Atribución Desadaptativa	Correlación de Pearson	,650	,710*	,615
	Sig. (bilateral)	,081	,049	,105
	N	8	8	8

En el grupo de séptimo las variables que poseen correlación entre las dos pruebas son muchas más que en el de cuarto, las variables “*Curiosidad*” y “*Dependencia*” tuvieron tres correlaciones y la variable “*Complacer al Maestro*” tuvo cuatro. Es interesante que, aun cuando la variable “*Complacer al Maestro*” es la única que tiene correlaciones en ambos grupos, las cuatro variables del CEAP48 con las que se relaciona en el grupo séptimo son diferentes a las dos del grupo cuarto, lo que quiere decir que la variable “*Complacer al Maestro*” tuvo correlación en alguna de las dos pruebas con seis de las ocho variables evaluadas, solo restando “*Atribución al Esfuerzo*” y “*Atribución a la Dificultad*”.

La variable “*Curiosidad*” tuvo correlación con las tres variables de motivación en la prueba CEAP48: “*Motivación Profunda*”, “*Motivación Superficial*” y “*Motivación de Rendimiento*”, con la primera tuvo la mayor correlación de ,007, y con las otras dos ,031 y ,028 respectivamente, esto podría llevar a pensar que la variable “*Curiosidad*” sea tal vez la más intrínseca de las variables evaluadas en la prueba Harter, por encima de las variables “*Reto*” e “*Independencia*”. La variable “*Curiosidad*” tiene también una correlación con las variables “*Motivación Superficial*” y “*Motivación de Rendimiento*” que es probablemente una consecuencia de la correlación que tiene la variable “*Motivación Profunda*” con estas dos, de ,034 con la primera y de ,025 con la segunda, que, relacionados con el ,031 y el ,028 que tuvo la variable “*Curiosidad*” con estas mismas, indica nuevamente que la motivación en el grado séptimo se vuelve bastante estable en esta etapa del desarrollo, y que estas tres variables, junto con la “*curiosidad*”, se comportan de manera similar entre sí, y podrían incluso depender una de la otra.

La variable “*Dependencia*” también presenta correlación con tres variables del CEAP48, pero en este caso ninguna es especialmente significativa, siendo la variable “*Atribución a la Dificultad*” con la que tiene un coeficiente menor, de ,017. La correlación con las otras variables parece ser consecuencia de que tanto “*Atribución a la Dificultad*” como “*Atribución al Esfuerzo*” tienen correlación con la variable “*Motivación Superficial*”. De La misma manera, la variable “*Complacer al Maestro*” tiene una correlación con cuatro variables, tres de las cuales, “*Motivación de Rendimiento*”, “*Atribución Adaptativa*” y “*Atribución Desadaptativa*”, tienen correlaciones muy significativas entre ellas, de ,003 a ,008. Sin embargo, es con la otra variable, “*Motivación Profunda*”, con la que la variable “*Complacer al Maestro*” tiene la correlación mayor (,002). Es interesante además que las dos variables “*Curiosidad*” y “*Complacer al*



*Maestro*” tengan correlación tanto con la variable “*Motivación Profunda*” como con “*Motivación de Rendimiento*” pero estas dos no tengan una correlación entre ellas.

En relación con la prueba Harter, es importante mencionar que las variables que no tuvieron ninguna correlación con la prueba CEAP48, tampoco tuvieron ninguna correlación con las de la misma prueba, en contraste con la otra prueba en la que todas las variables tuvieron como mínimo una correlación entre sí. Como se mencionó anteriormente, la variable “*Curiosidad*” fue la que tuvo correlaciones muy significativas de ,006 y ,008 con las variables “*Complacer al Maestro*” y “*Dependencia*” respectivamente. Estos resultados parecen indicar la posibilidad de que en las edades correspondientes a los grupos de bachillerato, la motivación parece volverse más uniforme, habiendo incluso muestras de una relación importante que se da entre la motivación intrínseca y extrínseca, que podría ser explorada con más profundidad en futuras investigaciones.

## Conclusiones

1. Al contrastar los resultados de las pruebas con las observaciones relacionadas en ambos grupos, se puede afirmar que la motivación es fluida en su aparición en el ámbito escolar. Especialmente en el grado cuarto se logró evidenciar como los resultados de las pruebas no eran necesariamente iguales a lo observado, en algunas ocasiones incluso parecía ser opuesto, lo que llevo a concluir que la motivación no necesariamente era estable en todas las materias, y también se debía tomar en cuenta el intereses del alumno en lo que estaba aprendiendo.
2. La aplicación de la prueba de Harter, como fue modificada por Lepper, Corpus, & Iyengar (2005) genero cuestionamientos sobre la supuesta polarización de los dos aspectos de la motivación (Extrínseco e intrínseco), pues muchos resultados indicaron que tal diferenciación era difícil de comprobar. Variables como las relacionadas con la búsqueda de retos y de trabajo fácil no mostraron ser opuestas, pues, como mencionan los autores, un alumno puede buscar retos en materias que le interesan, y al mismo tiempo querer trabajos fáciles en las que encuentra aburridas. Otras variables como la “*Dependencia*” y la “*Independencia*” incluso tuvieron correlación entre sí, que acompañado de promedios similares en los grupos llevaría a pensar que dependen una de la otra.
3. Se pudo ver como los alumnos en las edades mayores tuvieron resultados más uniformes que el grupo de cuarto, además de un número muy alto de correlaciones entre variables, tanto dentro de las mismas pruebas como entre estas, lo cual muestra que muchos aspectos de la motivación empiezan a depender entre sí en el transcurso de la etapa escolar, y podrían incluso volverse predecibles entre ellos.

4. Los resultados de la prueba Harter realizada por Lepper, Corpus, & Iyengar (2005) tuvo resultados similares a los presentes en ambos tipos de motivación (Extrínseco e intrínseco) en el grupo de cuarto, y en la motivación intrínseca en el grupo de séptimo. En estos tres aspectos los grupos que se evaluaron tuvieron resultados aún más similares con los obtenidos por los grupos de un grado más alto en la prueba realizada en la ciudad de California, sin embargo el promedio de los resultados de la motivación extrínseca en el grupo de séptimo fue mucho más alto que el que se obtuvo en cualquiera de los grupos evaluados por Lepper et al. en donde se había concluido que este tipo de motivación no cambiaba significativamente durante el desarrollo escolar, lo que llevaría a pensar que en nuestro contexto, es posible que la motivación extrínseca se comporte de diferente manera que en el evaluado por estos.

## **Limitaciones**

Durante el año escolar en el que se desarrolló la investigación se presentaron varias dificultades que impidieron completar el objetivo de realizar un seguimiento con los alumnos después de obtenidos los resultados, el principal fue el del paro de maestros que se dio entre mayo y junio del año 2017. Es importante indicar que el estudio es apenas una primera parte, que solo toma dos grupos de cuarto y séptimo que conjuntamente solo suman 18 niños en total, de solo un colegio en la ciudad de Medellín, por lo que se espera que en el futuro se pueda lograr un alcance mayor, que abarque colegios de diferentes niveles socioeconómicos, que puedan ayudar a obtener resultados más significativos y que den una imagen más realista de la motivación en nuestra ciudad.

## Bibliografía

- Azcoaga, J. E. (1973). *Sistema nervioso y aprendizaje*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.
- Barca Lozano, A., Porto Rioboo, A., Santorum Paz, R., Brenlla, J. C., Morán Fraga, H., & Barca Enríquez, E. (2005). *La escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia*.
- Becerra-Gonzalez, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93.
- Cuevasanta, D. (2014). *Una aproximación al estudio de la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo*. Universidad de la Republica.
- Flores, C., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1–21.
- González Serra, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Harter, S. (1981). *A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. University of Denver.
- Hernández González, M. (2002). *Motivación animal y humana*. El Manual Moderno. S. A.
- Jiménez Hernández, M., & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599–623. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003712.pdf>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montreal: Guérin.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.

Ray Crozier, W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Stover, J. B., Uriel, F., De La Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A., & Liporace, Fernández, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas En Psicología*, 11(2), 10–20.

## Anexos

**Anexo 1: Escala Harter traducida y modificada para evaluar los dos constructos de motivación intrínseca y extrínseca de manera separada**

# Escala Harter

Nombre .....

Edad ..... Grado .....

Aquí encontrarás una serie de frases que relacionadas con la forma como los estudiantes aprenden. Es necesario leer cuidadosamente todas las frases y contestar con la mayor sinceridad posible. No existen respuestas buenas o malas porque las personas tienen distintas formas de estudiar y de aprender.

Cada frase tiene 5 posibles alternativas de respuesta:

- Siempre
- Casi Siempre
- Algunas Veces
- Casi Nunca
- Nunca

Indica tu respuesta trazando una **X** al frente de cada frase.

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1. Me gusta el trabajo difícil, porque es más interesante.					
2. Hago preguntas en clase, porque quiero aprender cosas nuevas.					
3. Me gusta tratar de resolver los trabajos yo solo.					
4. Me gusta tratar de resolver problemas difíciles.					*
5. Leo porque el profesor quiere que lea.					
6. Cuando no entiendo algo quiero que el profesor me lo explique.					
7. Trato de aprender todo lo que puedo en el colegio.					
8. Estudio por mi cuenta, porque me interesa aprender otras cosas.					
9. Cuando no entiendo algo prefiero tratar de encontrar la solución yo mismo.					
10. Solo quiero aprender lo que me piden en el colegio.					
11. Hago mi trabajo en el colegio, porque el profesor dice que debo hacerlo.					
12. Me gusta que el profesor me ayude a hacer las actividades de clase.					
13. Me gusta hacer tareas nuevas que son más difíciles.					
14. Leo porque me interesa el tema.					
15. Cuando cometo un error prefiero encontrar la respuesta correcta yo mismo.					
16. Me gustan las tareas difíciles, porque tengo que esforzarme mucho.					*
17. Realizo los trabajos porque debo hacerlo.					
18. Cuando cometo un error prefiero preguntarle al profesor como encontrar la respuesta correcta.					
19. Prefiero las materias que me hacen pensar mucho para resolver las cosas.					
20. Hago mi trabajo en la escuela para aprender muchas cosas.					
21. Cuando me bloqueo en un problema sigo tratando de resolverlo yo mismo.					
22. Prefiero el trabajo fácil, porque así no tengo que esforzarme mucho.					



	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
23. Hago preguntas en clase, porque quiero que me pongan nota.					
24. Cuando me bloqueo en un problema le pido ayuda al profesor.					
25. Me gustan los problemas difíciles, porque disfruto tratando de resolverlos.					
26. Estudio mucho porque realmente me gusta aprender cosas.					
27. Hago las actividades de clase sin ayuda del profesor.					
28. Prefiero hacer tareas que son fáciles.					
29. Me gusta que el profesor me ayude a organizar lo que voy a hacer.					
30. Me gustan las tareas difíciles porque las encuentro más interesantes.					
31. Me gusta realizar problemas para aprender a resolverlos.					
32. Me gustan las materias en las que es fácil aprenderse las respuestas.					
33. Me gusta preguntarle al profesor como realizar los trabajos.					

Anexo 2: Escala CEAP48 modificada para tener un formato similar a la escala Harter.

# Escala CEAP48

Nombre .....

Edad ..... Grado .....

Aquí encontrarás una serie de frases que relacionadas con la forma como los estudiantes aprenden. Es necesario leer cuidadosamente todas las frases y contestar con la mayor sinceridad posible. No existen respuestas buenas o malas porque las personas tienen distintas formas de estudiar y de aprender.

Cada frase tiene 5 posibles alternativas de respuesta:

- Siempre
- Casi Siempre
- Algunas Veces
- Casi Nunca
- Nunca

Indica tu respuesta trazando una **X** al frente de cada frase.

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
34. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.					
35. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.					
36. Pienso que es importante obtener altas calificaciones.					
37. Me gusta aprender cosas nuevas en clase para profundizar después en ellas.					
38. Reconozco que estudio sólo para aprobar.					
39. Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer.					
40. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.					
41. Cuando no entiendo los contenidos o temas de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.					
42. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.					
43. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.					
44. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.					
45. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.					
46. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.					
47. A la hora de hacer exámenes tengo miedo de reprobar.					
48. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias.					
49. Cuando profundizo en el estudio sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.					
50. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as.					
51. Cuando puedo, intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.					
52. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.					
53. Estudio solamente aquello que me van a preguntar en los exámenes.					

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
54. Creo que soy un/a buen/buena alumno/a.					
55. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as.					
56. Tengo buenas cualidades para estudiar.					
57. Me considero un estudiante igual a los demás.					
58. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.					
59. Las buenas notas se deben a mi capacidad.					
60. Me esfuerzo en mis estudios para que mis padres se sientan orgullosos de mí.					
61. Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.					
62. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.					
63. Cuando estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.					
64. El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico.					
65. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para tener buenas notas.					
66. Cuando el profesorado se preocupa y da instrucciones de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes.					
67. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.					
68. Es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas.					
69. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros de clase.					
70. Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.					
71. Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.					
72. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.					

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
73. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias.					
74. Me esfuerzo en mis estudios porque, lo que ya aprendí, me sirve para aprender cosas nuevas.					
75. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.					
76. A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.					
77. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.					
78. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles.					
79. Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente.					
80. Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.					
81. Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles.					

**Anexo 3: Consentimiento informado para los padres de los alumnos que harán parte de la investigación.**

**Institución educativa Juan María Céspedes**

Documento de Consentimiento Informado para.....

Este formulario de consentimiento informado es para padres de niños de los grupos 4º1 y 7º1 de la institución educativa Juan María Céspedes y a quienes les vamos a pedir que participen en la investigación llamada “Cambios en la motivación intrínseca y extrínseca en el paso de primaria a bachillerato”

La investigación será realizada por el estudiante de psicología Simón Camacho Díaz, quien actualmente se encuentra realizando la práctica profesional en la institución educativa Juan María Céspedes. Dicha investigación es parte del trabajo de grado, y los resultados serán presentados para la aprobación del mismo. Este proyecto será realizado con el fin de poder analizar la motivación en dos edades diferentes, para identificar como es la variación de la misma durante la etapa escolar, enfocado en el efecto que tiene el paso de bachillerato en este aspecto del aprendizaje, y como esto se relaciona con el rendimiento escolar.

Por medio de este documento se invita a su hijo/a a que participe en la investigación, que consiste en dos pruebas escritas que se realizaran en el transcurso del año, en grupos de cinco estudiantes y que tardan entre 15-30 minutos. La investigación también requerirá información sobre el rendimiento académico del estudiante, la cual se obtendrá a través de la institución. Si posee alguna duda y desea que de claridad sobre esta, puede acercarse al colegio en el martes o jueves entre las 10 y las 2 para que podamos discutirla. La participación de su hijo/a en este

estudio es completamente voluntaria. Usted puede también cambiar su decisión más tarde y dejar de participar, aun cuando haya aceptado previamente.

La información que recolectamos para este proyecto de investigación se mantendrá confidencial. Cualquier información sobre su hijo/a se le asignará un número de identificación en vez de su nombre, solo los investigadores sabrán el vínculo de ese número con el nombre. El conocimiento que obtendremos de este estudio se compartirá con usted, si así lo desea.

### **Formulario de Consentimiento**

He sido invitado para que mi hijo/a participe en una investigación que busca analizar la el cambio que se ve en la motivación en el paso de primaria a bachillerato. Entiendo que se le realizaran dos pruebas escritas en dos momentos diferentes durante el año, junto con otros estudiantes de su mismo grado, y que usaran el reporte de notas para ser relacionado con los resultados de la misma. Soy consciente de que no recibiré un beneficio, más allá de la devolución de los resultados si así lo deseo, y lo hago saber por escrito al investigador a cargo del estudio.

He leído la información proporcionada, o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente. Consiento voluntariamente que mi hijo/a participe en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirar del estudio mi hijo/a en cualquier momento.

Nombre del Participante \_\_\_\_\_

Nombre del Padre/Madre o Apoderado \_\_\_\_\_

Firma del Padre/Madre o Apoderado \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_