

# Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA

Jesús Alonso Tapia  
Universidad Autónoma de Madrid

Este artículo presenta el desarrollo de un nuevo cuestionario de evaluación de la motivación basado en los desarrollos teóricos más recientes. Tiene tres partes: metas, valores-intereses y expectativas. Fue administrado a 1.860 alumnos de Secundaria y Bachillerato. Se presentan datos sobre consistencia interna, validez convergente y discriminante, validez predictiva y validez cruzada. Los resultados muestran que hay al menos doce motivos específicos, once de los cuales se relacionan entre sí configurando las tres orientaciones motivacionales clásicas —aprendizaje, resultado y evitación—. Ponen de manifiesto la importancia que tienen para la motivación por aprender metas específicas no estudiadas previamente —«el deseo de ayudar» y «el deseo de no dejarse amilanar por el desánimo debido al profesor»—. Muestran también cómo se relacionan con los intereses, las expectativas, las orientaciones volitivas y el rendimiento. La validez predictiva es buena — $R: .496$ —, lo mismo que la estabilidad de los coeficientes de validez.

*Motives, expectancies and value-interests related to learning: the MEVA questionnaire.* This paper presents the development and validation studies of a new questionnaire aimed at filling the gap of assessment instruments related to learning motivation that take into account recent theoretical developments. The questionnaire has three parts —goals, value-interests and expectancies. It was administered to a sample of 1860 students from secondary and high school. In order to determine its psychometric properties, internal consistency, convergent and discriminant validity, predictive validity and cross-validity were studied. The results show a picture of twelve specific motives, eleven of them organized around the three classic motivational orientations —learning, outcome and avoidance—, and their relationships to interests, expectancies, volition and academic grades. They show also specific goals that play an important role in academic motivation whose motivational implications had not been previously studied. Predictive validity is good — $R: .496$ — as well as the stability of regression coefficients. Theoretical and practical implications are discussed.

## Objetivo y contexto teórico

El objetivo del presente trabajo es dar respuesta a la necesidad de instrumentos de evaluación que, apoyados en los avances teóricos más recientes sobre la conceptualización de la motivación por aprender, permitan un análisis de los patrones motivacionales de los alumnos de Secundaria y Bachillerato tanto con fines aplicados como de investigación.

Cuando una persona ha de esforzarse para aprender, su motivación y el esfuerzo consiguiente varían dependiendo: a) de las consecuencias positivas —*metas e intereses*— que tiene para conseguir el aprendizaje buscado; b) de las *expectativas* de conseguir las consecuencias buscadas; c) de los *conocimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje*, dado que pueden afectar a las expectativas de conseguir sus metas; y d) del *costo o consecuen-*

*cias negativas* de distintos tipos que pueden seguirse. Cabe preguntarse, pues, qué variables relacionadas con cada una de ellas contribuyen a explicar la motivación de los alumnos en relación con el aprendizaje y, por tanto, sería conveniente poder evaluar.

## Metas

Inicialmente se consideró que el comportamiento en contextos como los académicos está influido por el *deseo de éxito* y el *miedo al fracaso*, y, eventualmente, por *motivaciones externas* a la actividad a realizar (conseguir recompensas, etc.) (Atkinson, 1974). Posteriormente, Dweck y Elliot (1983) sugirieron que en el deseo de éxito había que distinguir dos aspectos motivacionales distintos: el *deseo de aprender, incrementar o experimentar la propia competencia* y el *deseo de conseguir una evaluación externa positiva de la propia competencia*. La búsqueda de la primera de estas metas se vería estimulada por el *valor intrínseco* que supone disfrutar de la propia actividad por el interés que despierta en el sujeto (Deci y Ryan, 1985). En cuanto a la segunda, se relacionaría positivamente con el miedo al fracaso y, en línea con los planteamientos de Covington (2000), ambas motivaciones formarían el núcleo de lo que él ha descrito como «motivación por la autova-

lía» (selfworth). La validez de la distinción señalada ha sido comprobada posteriormente por distintos autores (Dweck, 1999; Castillo y otros, 2003), así como por nuestros propios estudios (Alonso Tapia, 1987, 1992; Alonso Tapia y López, 1999; Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000). Todos estos estudios han llevado a distinguir entre dos orientaciones motivacionales: la *Orientación al Aprendizaje* y la *Orientación al Resultado*.

Aunque el influjo en el aprendizaje del conjunto de metas señaladas ha recibido considerable apoyo experimental, no parecen suficientes para explicar los procesos motivacionales que acaecen en el aula. Este hecho ha llevado a considerar otras metas. Por un lado, «metas sociales», como el deseo de ayudar o de ser útil (Wentzel, 1994), el deseo de ser aceptado por los amigos de clase (Koestner y McClelland, 1992), el deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor, con independencia de las propias cualidades y defectos (Wentzel, 1995), metas sobre las que apenas hay evidencia del modo en que afectan a la motivación por aprender. Por otro lado está el «deseo experimentar que se es capaz de influir en los demás» (Costa y McClelland, 1971), deseo que parece llevar a los adolescentes a esforzarse por conseguir buenas notas para causar impacto. Además, merece la pena destacar la meta de «evitación de la actividad escolar», concepto que hace referencia a que a menudo los alumnos buscan que no se produzcan las consecuencias negativas del trabajo escolar, esto es, buscan reducir su *costo* (Eccles y Wigfield, 2002).

Finalmente, los trabajos de Mandler y Sarason (1952) y los nuestros anteriormente citados han sugerido que, cuando una actividad que puede terminar en éxito o fracaso ha de realizarse bajo presión, hay personas que mejoran su rendimiento, esto es, la posible «ansiedad» generada por la situación actúa como elemento motivador positivo y no negativo. El sujeto, al actuar así, busca «cumplir con la tarea pese a la presión», búsqueda que constituye una meta que se debe evaluar.

Sin embargo, en la literatura no sólo se habla de «metas específicas», sino también de «orientaciones motivacionales» —orientación al aprendizaje o al resultado, orientación a la tarea u orientación al yo, etc.—, orientaciones que suponen la conjunción de ciertas metas, expectativas y estrategias de actuación. Por este motivo, hemos considerado necesario también determinar empíricamente en qué medida se dan las orientaciones referidas y qué componentes integran.

*Intereses y expectativas*

Se ha comprobado que el grado de interés personal por un tipo de contenidos afecta a la cualidad y profundidad del esfuerzo y del aprendizaje (Hidi y Harackiewicz, 2000). Y lo mismo ocurre con las expectativas, tanto si se consideran en general como si se trata de expectativas de autoeficacia, de control o de consecuencias (Eccles y Wigfield, 2002).

A la luz de lo expuesto parece conveniente contar con un instrumento que permita evaluar las diferentes metas, expectativas e intereses descritos y estudiar su validez. Esto es lo que hemos hecho al desarrollar el cuestionario MEVA.

*Autorregulación del aprendizaje*

El último de los componentes que afecta a la motivación por aprender es el grado y modo en que los sujetos regulan su aprendizaje (Boekaerts y otros, 2000). De acuerdo con Kuhl (1994), la activación de procesos de autorregulación se asocia al grado en que los sujetos difieren en una característica de la personalidad a la que ha denominado «orientación al estado —a los resultados y emociones que despiertan— versus orientación a la acción —a los procesos y conocimientos relevantes para llevar a cabo la tarea y controlar las emociones—», la evaluación de esta característica puede considerarse un indicador indirecto de autorregulación, por lo que la hemos utilizado para validar nuestro cuestionario.

ESTUDIO 1

Método y procedimiento

*Material*

Dentro del marco teórico descrito y como ya se ha anticipado, se construyó el cuestionario MEVA que consta de tres partes. La primera incluía 150 elementos distribuidos en once escalas para evaluar el grado en que es importante para los estudiantes la consecución de las metas que se ejemplifican en la Tabla 1. La segunda parte del cuestionario fue diseñada para evaluar el interés de

Tabla 1  
Ejemplo de elementos de las distintas escalas de la primera parte del MEVA

- *Motivación por aprender e incrementar la propia competencia.* Ej.: «Cuando un profesor pide voluntarios para hacer un problema o una tarea, suelo ofrecerme yo, porque si te equivocas, te corrige y así aprendes más».
- *Deseo del éxito y su reconocimiento.* Ej.: «Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas».
- *Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia (miedo al fracaso).* Ej.: «Cuando me pregunta el profesor a veces me pongo tan nervioso/a que me bloqueo y se me olvida lo que he estudiado».
- *Motivación externa.* Ej.: «Si mis padres o mi profesor me ofrecen algo por sacar una determinada nota, me esfuerzo mucho más por aprender».
- *Deseo de ayudar o de ser útil.* Ej.: «Es un hecho que mi interés por aprender aumenta cuando pienso que lo que estoy estudiando puede servirme para ayudar a otras personas».
- *Disposición habitual al esfuerzo.* Ej.: «Normalmente preparo los exámenes con tiempo y estudiando mucho».
- *Búsqueda de evitación y rechazo del trabajo escolar por no ver su utilidad.* Ej.: (con formulación negativa) «Estudio con regularidad, no sólo cuando tengo que examinarme, porque me resulta agradable comprobar que lo que trato de aprender son cosas útiles de un modo u otro».
- *Respuesta positiva a la presión externa (ansiedad facilitadora del rendimiento).* Ej.: «Si tengo poco tiempo para hacer una tarea que debo entregar al profesor me concentro mejor y rindo más».
- *Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase.* Ej.: «En clase, si tengo que estudiar o trabajar con algún compañero/a, pongo más interés y lo hago más a gusto y mejor que si he de trabajar solo /a».
- *Deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor.* Ej.: «Cuando veo que los profesores me escuchan con atención y me tratan con respeto, es cuando realmente pongo interés y me esfuerzo por comprender y aprender lo que enseñan» (y con formulación negativa): «A pesar de que mis errores y limitaciones hagan que un profesor o una profesora no me aprecien, no me suelo desanimar y me sigo esforzando en aprender».
- *Deseo de influir en los otros (motivación de poder).* Ej.: «A menudo doy mi opinión aunque nadie me la pida, porque me gusta que se me tenga en cuenta».

los alumnos por las trece materias escolares principales que se estudian en Secundaria y Bachillerato. Finalmente, la tercera parte incluye 30 elementos para evaluar en qué medida las expectativas de éxito o fracaso dependen de la percepción de competencia, del papel del esfuerzo o del papel de los profesores. Los alumnos debían responder señalando su grado de acuerdo con cada afirmación en una escala de cinco puntos.

### Muestra

La muestra para la primera parte del cuestionario la formaron 1.860 sujetos, aproximadamente 300 por curso desde 1.º de ESO a 2.º de Bachillerato. De ellos, 786 fueron chicas y 1.074 chicos. Posteriormente, la muestra quedó reducida a 1.786 sujetos debido a que se eliminaron los cuestionarios incompletos. Los sujetos procedían de seis centros escolares, tres de Madrid y tres de poblaciones de la periferia de Madrid. En cuanto la muestra para las partes segunda y tercera del cuestionario fue menor, pues para evitar abrumar a los alumnos con múltiples cuestionarios, la primera parte del cuestionario se dividió en dos mitades, A y B. Con la mitad A se aplicaron las partes segunda y tercera a 1.102 sujetos de la muestra anterior y la adaptación española de la prueba Hakemp-90 de Kuhl (1994). Al resto de la muestra se aplicaron pruebas para otros estudios que serán publicados aparte.

### Procedimiento

Las pruebas se pasaron en dos sesiones diferentes separadas entre sí un máximo de dos días a lo largo del mes de noviembre de 2001. Por lo que se refiere a las escalas diseñadas para evaluar las metas, una vez recogidos los datos, se depuró la prueba tras análisis factoriales preliminares y, una vez que a partir de los análisis anteriores se había decidido qué elementos iban a formar parte finalmente de cada escala, se calculó la consistencia interna de las mismas sobre la base de los datos de toda la muestra o sobre la correspondiente a los distintos niveles escolares por separado. Después se calcularon las correlaciones entre las distintas escalas y se analizaron factorialmente para determinar la validez de las hipótesis teóricas sobre sus relaciones. Para estos análisis se utilizó el

método de Componentes Principales para la extracción de factores, el método Oblimín para la rotación y, como criterio de inclusión de una escala en un factor, que la saturación fuese superior a 0.30. En cuanto a los intereses y expectativas, se realizaron análisis semejantes a los descritos para las metas.

## Resultados

### Primera parte: metas

#### Consistencia interna

El análisis de los resultados sobre consistencia interna —Tabla 2— pone de manifiesto que la mayoría de las escalas tienen un nivel bueno, especialmente las que ya aparecían en cuestionarios anteriores, no menor al habitual en este tipo de escalas. En cuanto a las escalas no introducidas en cuestionarios anteriores, por un lado, destaca la elevada consistencia de la escala «Deseo de ayudar y ser útil», variable muy poco estudiada. Por otro lado, la escala «Deseo de ser aceptado por amigos y compañeros» está formada sólo por cuatro elementos. Atendiendo a su contenido, al menos en nuestra cultura y cuando este tipo de motivación se evalúa mediante cuestionarios y no mediante pruebas proyectivas del tipo TAT, parece que el deseo de intercambiar afecto con los otros no va ligado al interés por aprender. En tercer lugar, el «deseo de influir en los otros» sólo parece manifestarse de forma suficientemente consistente en los sujetos de Bachillerato. La comparación de los elementos aceptados y los rechazados sugiere que evalúa el grado en que los sujetos desean que se les tenga en cuenta, que se les haga caso e influir en los otros, pero no el grado en que desean ser admirados. Dada su baja consistencia, sólo utilizaremos la muestra de sujetos de Bachillerato en los trabajos de validación de la misma. Finalmente, el análisis factorial de las respuestas a los elementos de la escala «Deseo de ser aceptado por el profesor» ha puesto de manifiesto que los elementos formulados positiva y negativamente se agrupaban por separado evaluando dos variables distintas: el «deseo de atención, aceptación y respeto por parte del profesor» y la «resistencia al desánimo e insistencia en el aprendizaje pese a la desatención e incluso rechazo del profesor».

Tabla 2  
Consistencia interna de las escalas. MEVA: primera parte (alfa de Cronbach)

Escala	Muestra utilizada				Ítems incluidos
	Total	Bachiller	3.º/4.º ESO	1.º/2.º ESO	
Motivación por aprender	0.80	0.82	0.78	0.78	19
Deseo del éxito y su reconocimiento	0.76	0.81	0.75	0.71	17
Miedo al fracaso	0.78	0.83	0.77	0.74	18
Motivación externa	0.65	0.70	0.66	0.60	9
Disposición habitual al esfuerzo	0.88	0.89	0.88	0.85	20
Evitación y rechazo del trabajo escolar	0.81	0.80	0.82	0.78	10
Respuesta positiva a la presión	0.63	0.68	0.60	(0.56)	10
Deseo de ayudar o de ser útil	0.81	0.85	0.78	0.77	8
Deseo de ser aceptado por los amigos	0.68	0.67	0.68	0.62	4
Deseo de ser aceptado por el profesor	0.64	0.67	0.61	0.64	5
Resistencia al desánimo debido al profesor	0.71	0.78	0.70	0.66	5
Deseo de influir en los otros	(0.53)	0.67	(0.45)	(0.46)	6

*Validez convergente y discriminante. Relaciones entre las escalas*

En un primer paso se calcularon las correlaciones entre las escalas y, dado que muchas de ellas eran significativas, se analizaron factorialmente utilizando el método de Componentes Principales y la rotación Oblimín, y el valor 0.30 como criterio de inclusión en un factor. Los resultados se recogen en la Tabla 3. La consideración precisa de los resultados del análisis factorial permite comprobar la existencia de cuatro factores que explican en conjunto el 67,38% de la varianza antes de la rotación. Un primer factor con el que correlacionan de forma positiva el «Deseo de ser útil», el «Deseo de ser aceptado por el profesor», la «Motivación por el aprendizaje» y la «Disposición al esfuerzo», y negativamente, el «Deseo de evitación y rechazo de la tarea por no ver su utilidad». Puede decirse que este factor define lo que en la literatura se conoce como «orientación al aprendizaje», si bien la comprensión de esta orientación se ve enriquecida al ponerse de manifiesto las relaciones positivas entre el deseo de aprender y otras metas como son, sobre todo, el deseo de ser útil y el de ser aceptado por el profesor. Pero, además, la saturación negativa en este factor del «Deseo de evitación y rechazo de la tarea por no ver su utilidad» sugiere que la «Orientación a la evitación», en la medida en que se debe a que no se ve la utilidad de las tareas, no es independiente de la «Orientación al aprendizaje». Ambas serían los polos de una única dimensión, la «Orientación al aprendizaje versus Orientación a la evitación por no ver la utilidad».

En el segundo factor saturan principalmente el «Deseo del éxito y su reconocimiento» y la «Motivación externa» y, en menor medida, la «Respuesta positiva a la presión». Además, un análisis factorial realizado con los sujetos de Bachillerato incluyendo la escala «Deseo de influir en los otros» —único nivel escolar en que la consistencia interna de este factor era adecuada— muestra que satura de modo muy acusado en este factor (0.842). Podría ser identificado, por tanto, con la «Orientación al resultado» descrita en la literatura dado, primero, que el resultado es fundamental en la consecución de las dos primeras metas, segundo, que la

presión sobre el resultado es lo que activaría el esfuerzo para su consecución y, tercero, que, según Costa y McClelland (1971), para influir en los demás lo que se busca es sobre todo un resultado que impacte.

Las escalas que definen principalmente el tercer factor son la «Respuesta positiva a la presión externa» y la «Resistencia al desánimo debido a la actitud del profesor», que saturan positivamente, y el «Miedo al fracaso» y, en mucha menor medida, el «Deseo de apoyo del profesor» y el «Deseo de evitación y rechazo de la tarea» que lo hacen de forma negativa. Podríamos denominar a este factor, *invirtiendo el sentido de las puntuaciones* para que se vea más claramente su relación con las variables descritas en la literatura, como «Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus asertividad».

Una única escala define el cuarto factor al que hemos denominado «Deseo de estar y trabajar con los amigos versus deseo de trabajar sólo». El hecho de que esta escala no correlacione prácticamente con las demás y, en especial, con la motivación por aprender, sugiere que el deseo de intercambiar afecto con y ser aceptado por los otros no va ligado al interés por aprender.

Los factores descritos presentan entre sí correlaciones bajas pero significativas, hecho que responde a lo que cabía esperar. Así, el primer factor correlaciona negativamente con el segundo ( $r_{1,2} = -0.102$ ) y con el tercero ( $r_{1,3} = -0.276$ ) y prácticamente nada con el cuarto ( $r_{1,4} = -0.007$ ); el segundo factor correlaciona positivamente con el tercero ( $r_{2,3} = 0.228$ ) y con el cuarto ( $r_{2,4} = 0.136$ ), factor con el que el tercero correlaciona también positivamente ( $r_{3,4} = 0.129$ ). Según Atkinson (1974), la motivación de logro —que se concretaría aquí en la orientación al aprendizaje— y el miedo al fracaso —que aquí aparece en el polo negativo del tercer factor—, tienen efectos opuestos, lo que sugiere una relación negativa aunque pequeña, que es la que aparece. Por otra parte, la separación que Dweck y Elliot (1983) hacen dentro de la motivación de logro entre «Deseo de incrementar la competencia» y «Deseo de recibir juicios positivos de competencia», explicaría la relación negativa entre los factores primero y segundo, por un lado, y la positiva entre el segundo y el tercero, por otro.

Tabla 3  
Análisis factorial de las correlaciones entre las escalas que evalúan las metas de los alumnos. Resultados obtenidos tras la rotación

Escala	Factores (a partir de la muestra total)				Comunalidad
	F. 1	F. 2	F. 3	F. 4	
Motivación por aprender	.708				.72
Deseo del éxito y su reconocimiento		.855			.69
Miedo al fracaso			-.599		.51
Motivación externa		.643			.58
Disposición habitual al esfuerzo	.694				.68
Evitación y rechazo del trabajo escolar	-.659		-.300		.73
Respuesta positiva a la presión		.398	.820		.70
Deseo de ayudar o de ser útil	.786				.65
Deseo de ser aceptado por los amigos				.998	.97
Deseo de ser aceptado por el profesor	.752		-.357		.62
Resistencia al desánimo debido al profesor			.557		.56
Valor propio antes de la rotación	3.89	1.45	1.05	1.00	Total VE
Varianza explicada antes de la rotación	35.42%	13.24%	9.59%	9.13%	67.38%

### *Partes segunda y tercera: interés por las materias escolares y expectativas*

#### *Intereses*

Dado que para evaluar el interés por las materias escolares había un único elemento por materia, no se han calculado índices de consistencia interna individuales. Sí se han calculado las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a cada escala, y se han analizado factorialmente utilizando el mismo procedimiento que en análisis anteriores.

La consideración precisa de los resultados obtenidos tras la rotación pone de manifiesto la existencia de tres factores que explican el 53.58% de la varianza, un factor de «Interés por las materias del ámbito científico-matemático» (INTCM), otro de «Interés por las materias del ámbito sociolingüístico» (INTSL) y un tercer factor que incluye materias que implican el trabajo manual —Plástica y Tecnología junto con la Educación Física y Música— (INTFM). La consistencia interna (alfa) de las escalas derivadas correspondientes a los mismos ha sido: INTCM= 0.76; INTSL= 0.73; INTFM= 0.65. No obstante, el que la mayoría de las correlaciones sean significativas y positivas ha permitido derivar una escala de *Interés total* (INTOT), sin incluir las puntuaciones de los intereses por las materias de Educación Física, Plástica, Música y Tecnología, pues no correlacionaban con las notas. La consistencia interna (alfa) de esta escala ha sido de 0.74.

#### *Expectativas*

Los índices de consistencia interna para las tres escalas y para la escala total son adecuados y semejantes a los obtenidos en escalas análogas (Alonso Tapia, 1992): ECI (control interno): 0.80; EA (autoeficacia): 0.68; ECE (control externo): 0.79; ET (totales): 0.89.

## ESTUDIO 2

El objetivo de este segundo estudio ha sido ampliar los estudios de validez examinando las relaciones entre motivaciones, intereses, expectativas, volición y rendimiento.

#### Método y procedimiento

#### *Material*

Además del cuestionario MEVA, en este caso se ha utilizado una versión para adolescentes del cuestionario Hakemp-90 (Kuhl, 1994) a fin de evaluar la orientación volitiva de los alumnos. Este cuestionario evalúa una dimensión de la personalidad denominada «Orientación al estado versus Orientación a la acción» mediante tres escalas. La primera, denominada *iniciativa versus vacilación*, evalúa el grado en que el sujeto, una vez planificada la acción, pasa a su realización sin vacilaciones, con prontitud o, por el contrario, da vueltas y vueltas a las distintas posibilidades sin decidirse a pasar a ejecutarla (INIC). La segunda, denominada *persistencia versus volatilidad*, evalúa el grado de concentración durante la tarea y de adherencia a la misma una vez iniciada o, por el contrario, a la facilidad para distraerse y dejarla sin concluir (PERS), y la tercera, denominada *resolución versus preocupación*, evalúa el grado en que el sujeto permanece rumiando los fracasos cuando se han producido o, por el contrario, deja de rumiar y pasa a hacer

otra tarea (RESOL). Las tres escalas se puntúan en la dirección que define la orientación a la acción. La fiabilidad de estas tres escalas ha sido: INIC= 0.70 (con 11 elementos); PERS= .72 (con 12 elementos) y RESOL= 0.64 (con 9 elementos).

#### *Muestra*

La muestra básica de este segundo estudio es la descrita anteriormente para las partes segunda y tercera del cuestionario MEVA, formada por 1.102 alumnos.

#### *Procedimiento*

En primer lugar se han calculado las correlaciones individuales entre cada par de variables. Como medida del rendimiento se ha utilizado la media de las calificaciones obtenidas a fin de curso en Naturales, Sociales, Lengua, Idioma y Matemáticas, en una escala de seis puntos. En segundo lugar, a fin de determinar en qué medida la combinación de las distintas escalas contribuye a incrementar la predicción del rendimiento se realizaron cinco análisis de regresión, dos utilizando como predictores sólo las puntuaciones del MEVA —en un caso las puntuaciones en las escalas básicas y en el otro las obtenidas en las correspondientes a las orientaciones motivacionales—; otros dos en que se han utilizado, además, las puntuaciones obtenidas en las escalas de intereses y expectativas y en las de la prueba de orientación volitiva de Kuhl, y otro en el que se han utilizado exclusivamente las puntuaciones obtenidas en las escalas de esta prueba. En todos los casos se utilizó el método de regresión directa, dado que minimiza la aparición de efectos debidos al azar en la composición de la muestra. En tercer lugar, a fin de determinar la estabilidad de los coeficientes de validez predictiva obtenidos cuando se han utilizado sólo las variables del MEVA y cuando se ha utilizado además la prueba de Kuhl, tras subdividir la muestra aleatoriamente en dos mitades se calculó la validez cruzada.

## Resultados

### *Análisis de correlaciones entre motivos, expectativas, intereses y orientación volitiva*

La parte A de la Tabla 4 recoge las correlaciones entre las variables evaluadas. El examen de las mismas muestra, en primer lugar, que en todos los casos la dirección de las *relaciones entre orientaciones motivacionales, metas y expectativas* es la esperada. En segundo lugar, examinando las *correlaciones entre la orientación volitiva con las orientaciones motivacionales, expectativas e intereses*, puede comprobarse que las escalas *iniciativa versus vacilación* (INIC) y *persistencia versus volatilidad* (PERS) presentan correlaciones significativas en la dirección esperada con la casi totalidad de las escalas que evalúan las metas y orientaciones motivacionales de los alumnos, con las expectativas y con los intereses. Se exceptúan la correlación con la escala *deseo del éxito y su reconocimiento*, que es negativa. Sin embargo, en el caso de la escala *resolución versus preocupación* (RESOL) los resultados disconfirman las predicciones realizadas por Kuhl en relación con la misma. El patrón de correlaciones con el resto de las variables sugiere que su significado psicológico, al menos en contextos de aprendizaje, es diferente al propuesto por Kuhl. Es posible que tanto la «resolución» como la «preocupación» puedan afectar a la motivación de modo positivo o negativo dependiendo del «con-

nido» de los pensamientos de los sujetos en esta fase. Si se centran en el estado emocional negativo o en la realización de atribuciones causales maladaptativas —atribución del fracaso a causas internas estables o internas y externas no controlables— y en sus implicaciones, los efectos serán negativos. Pero si se centran en la identificación del origen de las dificultades y en la búsqueda de los medios para superarlas, el efecto será positivo. De ser cierta nuestra suposición, como la escala no distingue estas dos situaciones, no es extraño que las correlaciones sean nulas o negativas en los casos en que cabía esperar, según Kuhl, que fuesen positivas.

*Validez para predecir el rendimiento*

Las correlaciones se recogen en la parte B de la Tabla 4 y van, en general, en la dirección que cabía esperar, si bien no son dema-

siado elevadas. De estos resultados cabe destacar que el *deseo de aceptación y compañía de los amigos* presenta correlaciones nulas o negativas con el rendimiento, resultado cuyo significado comentaremos en la conclusión. En cuanto a los resultados de los análisis de regresión, por razones de espacio sólo haremos referencia a los más importantes. Primero hemos de señalar que aunque las escalas que describen las orientaciones motivacionales pueden ser útiles como resumen de las características motivacionales de los alumnos, su capacidad predictiva se reduce mucho respecto a la que tienen las escalas básicas del MEVA (11.5% de varianza explicada frente al 17.9%, respectivamente), siendo la varianza explicada por la prueba de Kuhl aún menor (9.6%). Segundo, si se añaden las medidas de intereses, expectativas y orientación volitiva, la varianza explicada pasa al 26.1% cuando se usan las motivaciones básicas y al 21.2% cuando se usan las orientaciones mo-

Tabla 4  
Índices de validez

A) Correlaciones entre motivos, disposiciones motivacionales, expectativas, interés y orientación volitiva									
	EXA	EXC	EXP	EXTOT	INTOT	INICIA	PERSIS	RESOLUC	
MAP	0.401**	0.465**	0.433**	0.481**	0.424**	0.408**	0.346**	0.038	
DER	0.021	-0.052	-0.023	-0.045	0.011	-0.100**	-0.150**	-0.167**	
MFR	-0.384**	-0.300**	-0.276**	-0.358**	-0.201**	-0.352**	-0.278**	-0.377**	
MEX	-0.210**	-0.235**	-0.188**	-0.241**	-0.263**	-0.314**	-0.233**	-0.031	
DES	0.423**	0.476**	0.394**	0.483**	0.465**	0.545**	0.323**	-0.062	
ERT	-0.456**	-0.489**	-0.406**	-0.500**	-0.527**	-0.453**	-0.313**	-0.006	
RPP	0.257**	0.248**	0.215**	0.262**	0.222**	0.246**	0.135**	0.116**	
DUT	0.315**	0.410**	0.370**	0.404**	0.332**	0.317**	0.262**	-0.010	
DAM	-0.091**	-0.079*	-0.036	-0.087**	-0.032	-0.042	-0.097**	0.051	
DAP	0.105**	0.222**	0.261**	0.217*	0.169**	0.126**	0.184**	-0.080*	
RDP	0.282**	0.310**	0.248**	0.312**	0.329**	0.347**	0.193**	0.134	
ORAPR	0.424**	0.527**	0.485**	0.532**	0.481**	0.462**	0.363**	-0.034	
ORES	-0.001	-0.065	-0.034	-0.058	-0.042	-0.134**	-0.167**	-0.090**	
OREV	-0.438**	-0.388	-0.316	-0.421**	-0.370**	-0.437**	-0.261**	-0.250**	
EXA					0.485**	0.287**	0.242**	0.020	
EXC					0.490**	0.290**	0.276**	-0.030	
EXP					0.410**	0.262**	0.262**	-0.019	
EXTOT					0.512**	0.317**	0.294**	-0.007	
INTOT						0.267**	0.176**	-0.100**	
B) Correlaciones entre variables motivacionales (metas, expectativas, intereses y volición) y calificaciones finales									
Variable	Nota media	Variable	Nota media	Variable	Nota media	Variable	Nota media	Variable	Nota media
MAP	0.239**	ERT	-0.271**	RDP	0.139**	EXA	0.346**	INTOT	0.360**
DER	-0.126**	RPP	0.021	ORAPR	0.299**	EXC	0.358**	INIC	0.204**
MFR	-0.254**	DUT	0.227**	ORES	-0.189**	EXP	0.309**	PERS	0.254**
MEX	-0.235**	DAM	-0.074	OREV	-0.199**	EXTOT	0.394**	RESOL	-0.109**
DES	0.361**	DAP	0.104**						

I. MAP: Motivación por el aprendizaje; DER: Deseo de éxito y su Reconocimiento; MFR: Miedo al fracaso; MEX: Motivación Externa; DES: Disposición al esfuerzo; ERT: Evitación y rechazo del trabajo escolar; RPP: Respuesta positiva a la presión; DUT: Deseo de ser útil; DAM: Deseo de aceptación de los amigos; DAP: Deseo de aceptación por el profesor; RDP: Resistencia al desánimo debido al profesor; DIO: Deseo de influir en los otros; ORAPR: Orientación al aprendizaje; ORES: Orientación hacia el resultado (éxito e incentivos externos a la tarea); OREV: Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad. EXA: Expectativas de autoeficacia (basadas en la percepción del grado de habilidad); EXC: Expectativas de control del resultado (basadas en el grado de esfuerzo); EXP: Expectativas basadas en la percepción del papel facilitador de la ayuda del profesor; EXTOT: Expectativas globales de eficacia y control. INTOT: Interés total; INIC: Orientación a la acción en la planificación; PERS: Orientación a la acción durante la realización de la acción; RESOL: Orientación a la acción tras finalizar con resultados negativos.  
 \*\*: valor significativo al 1%; \*: valor significativo al 5%.

tivacionales. Añadir, pues, medidas de expectativas, intereses y orientación volitiva incrementa notablemente la eficacia de la predicción.

Posteriormente se procedió a determinar la validez cruzada de las ecuaciones de regresión cuando se usaban sólo las escalas básicas del MEVA junto con la puntuación en intereses y expectativas, y cuando se les añadían las escalas *persistencia* y *resolución* del HAKEMP-90. Con este fin se dividió la muestra aleatoriamente en dos subgrupos y se comprobó en qué medida la correlación múltiple entre los predictores y el criterio se mantenía estable o variaba de un grupo a otro. Los resultados se presentan en la Tabla 5. Como puede comprobarse, aunque la muestra se reduzca en un 50%, la varianza explicada cambia sólo en torno al 1% en el primer caso y en torno al 4% en el segundo. Cabe decir, pues, que la magnitud de los coeficientes no parece deberse a características fortuitas en la composición de la muestra.

#### Discusión y conclusiones

En primer lugar, por lo que a las metas y orientaciones motivacionales se refiere, nuestros datos apoyan la idea comúnmente aceptada de que, *al afrontar el trabajo escolar, los alumnos lo hacen a partir de una triple orientación motivacional*, la orientación al aprendizaje, la orientación al resultado y la orientación a la evitación (Eccles y Wigfield, 2002).

En segundo lugar, los datos han permitido profundizar en la comprensión de las *orientaciones motivacionales* señaladas al poner de manifiesto que las mismas *son el resultado de la interacción entre motivaciones más básicas* ligadas a la búsqueda y consecución de metas o incentivos más específicos, algo que no estaba suficientemente estudiado. Además, los resultados relativos a la forma en que estas motivaciones interactúan entre sí y con los intereses, las expectativas, la orientación volitiva y el rendimiento han servido para apoyar unas teorías y no otras.

Así, la *orientación al aprendizaje* implica que los alumnos no sólo buscan incrementar su saber y sus capacidades y experimentar su competencia, sino también poder ayudar a otros y sentir el apoyo del profesor, metas cuyo efecto se multiplica en la medida en que el alumno está dispuesto a esforzarse, pero todo ello siempre y cuando se perciba la utilidad de lo que se ha de aprender. Cuanto mayor es la motivación en relación con «todas» las metas y condiciones señaladas, mayor es la orientación al aprendizaje y mayores también sus efectos. Por otro lado, los resultados de los distintos estudios muestran la validez de la distinción entre la «motivación por aprender», el «deseo de ser útil» y el «deseo de apoyo del profesor», variables estas últimas cuyas implicaciones no habían sido estudiadas del modo en que lo han sido en este trabajo.

Del mismo modo, la *orientación al resultado* parece definirse por las consecuencias del mismo, tales como el reconocimiento social que conlleva el éxito o por la consecución de metas externas al aprendizaje diferentes del reconocimiento social —premios, etc.—.

En este punto, nuestros datos apoyan, por un lado, la distinción realizada por Dweck y Elliot (1983) en relación con la «motivación de logro» entre la «búsqueda del incremento de competencia» —la motivación por aprender que se integra en la orientación al aprendizaje— y el «deseo de que la propia competencia sea evaluada positivamente» —el deseo del éxito y su reconocimiento que forma parte de la orientación al resultado—. Por otro, también apoyan la asociación entre el «deseo del éxito y su reconocimiento» y la «búsqueda de metas externas», resultados que habíamos observado en estudios anteriores realizados con sujetos universitarios, así como la relación negativa entre esta orientación y las dos motivaciones que la integran con el rendimiento. Este último dato sugiere que, al menos en las condiciones en que hoy se desarrolla la actividad académica, no parece positivo que los profesores configuren entornos de aprendizaje basados en la estimulación de la misma, lo que contradice la postura de Eisenberg y Cameron (1996), quienes abogan por el uso de recompensas externas.

En cuanto a la *orientación a la evitación*, nuestros datos muestran que no depende sólo del miedo al fracaso o a la evaluación negativa por parte de los demás, como sugiere la literatura. También depende del grado en que las tareas y la actividad escolar en su conjunto se perciben como inútiles y, sobre todo, del grado en que alumnos y alumnas carecen de las estrategias y disposiciones adecuadas para enfrentarse tanto a la presión generada por el contexto real de las clases definido por el ritmo al que han de trabajar y los límites de tiempo dentro de los que han de rendir cuentas de su aprendizaje como al desánimo generado por la actitud de los profesores. Por otro lado, las correlaciones existentes entre alguna de las variables específicas que definen esta orientación —en concreto, «miedo al fracaso» y «evitación y rechazo de la tarea por considerarla inútil»— y las que definen la orientación al resultado —«deseo del éxito y su reconocimiento» y la «motivación externa»— son positivas aunque bajas (entre .24 y .33). Estos resultados apoyan la idea de que existe una preocupación por la autovalía (Covington, 1992, 2000) que influye de modo importante, pero, según nuestros datos, preferentemente negativo en el esfuerzo y modos de trabajo con que los alumnos afrontan la actividad escolar. Finalmente, dado que el «deseo de evitación y rechazo de las tareas escolares por considerarlas inútiles» correlaciona negativamente con el resto de las variables que integran la orientación al aprendizaje y positivamente con el «miedo al fracaso» y con la «motivación externa», podemos plausiblemente suponer que esta última orientación se ve acentuada cuando los alumnos no ven la utilidad de lo que han de hacer, ocasión en que baja su orientación al aprendizaje, y en que aumenta el miedo al fracaso, especialmente si carecen de estrategias adecuadas de afrontamiento de la presión.

En tercer lugar, la evidencia relativa a algunas de las variables menos estudiadas no siempre apoya los supuestos teóricos de partida. Así, el *deseo de estudiar y trabajar con los amigos* presenta relaciones con el resto de las variables que, al menos en nuestra cultura y en los niveles escolares evaluados, sugiere un significa-

Tabla 5  
Validez cruzada

Validez del MVA		Validez del MVA más HAKEMP-90	
N: 465 (Muestra base)	R: 0.478 - R <sup>2</sup> : 0.228	N: 459 (Muestra base)	R: 0.511 - R <sup>2</sup> : 0.261
N: 229 (Subgrupo A)	R: 0.465 - R <sup>2</sup> : 0.216	N: 226 (Subgrupo A)	R: 0.470 - R <sup>2</sup> : 0.221
N: 236 (Subgrupo B)	R: 0.491 - R <sup>2</sup> : 0.241	N: 233 (Subgrupo B)	R: 0.522 - R <sup>2</sup> : 0.272

do psicológico diferente —si no opuesto— al que se le atribuye en la literatura (Koestner y McClelland, 1992), pues no hace que la presencia de los otros influya en el deseo de aprender.

Del mismo modo, los datos relativos al *deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor*, aunque muestran que las relaciones con las expectativas, los intereses, la orientación volitiva y el rendimiento corresponden a las que cabía esperar a partir de sus relaciones con las escalas que evalúan otras metas, muestran también, contra lo que podría esperarse, que no siempre afecta positivamente al rendimiento. Parece que el que esto ocurra depende de otras características como parecen ser, por ejemplo, el grado de *motivación por el aprendizaje* o de *miedo al fracaso* (Alonso Tapia y López, 1999; Wentzel, 1995). En cuanto al *deseo de influir en los otros*, no correlaciona de modo significativo con la mayoría de las variables en la muestra estudiada, por lo que no parece que tenga el efecto que sugieren Costa y McClelland (1971).

En cuarto lugar, tanto las correlaciones como los análisis de regresión han puesto de manifiesto el significado y valor de variables que no habían sido identificadas en la literatura, como la *resistencia al desánimo debida a la actitud del profesor*, o que habían sido poco estudiadas como la *respuesta positiva a la presión*, características que parecen funcionar, al menos en los niveles de edad estudiados, como una especie de «vacuna» frente al *miedo al fracaso*, por lo que parece conveniente estudiar de qué depende y cómo fomentar su desarrollo.

Pasando a los resultados relativos a las expectativas y los intereses, el análisis de las correlaciones entre los distintos tipos de *expectativas* y entre los *intereses* por las diferentes materias escolares han puesto de manifiesto dos cosas. Por un lado, si bien es válida la distinción conceptual entre expectativas de autoeficacia y expectativas de control y, dentro de éstas, entre expectativas basa-

das en el control interno apoyado en el esfuerzo y las basadas en el control externo representado por el apoyo o falta de apoyo del profesor, en la práctica los alumnos funcionan en base a grado de confianza generalizado apoyado tanto en la creencia en su habilidad como en el grado de esfuerzo que están dispuestos a realizar y en la ayuda que esperan recibir del profesor, variables que correlacionan de modo positivo y elevado.

Por otro lado, si bien nuestros resultados sugieren que es razonable distinguir entre grupos de intereses ligados a diferentes áreas (científico-matemática, sociolingüística y físico-manual), tales intereses correlacionan de modo elevado entre sí y con el rendimiento tanto en cada materia específica como con la nota media final. Parece, pues, que el grado de diferencia entre los intereses, aunque puede ser relevante para predecir la satisfacción que puede alcanzar una persona en su trabajo, no tiene un peso específico para predecir el rendimiento. Lo que cuenta es, más bien, el «interés general por los contenidos escolares».

Finalmente, por lo que se refiere a las *orientaciones volitivas* propuestas por Kuhl (1994), orientaciones que afectan al proceso de autorregulación tanto en el momento de la iniciación de una tarea como durante su realización y a la hora de darla por finalizada, los resultados han puesto de manifiesto que se relacionan con motivaciones, expectativas e intereses de la forma que cabía esperar. Sin embargo, los resultados de los análisis de regresión realizados han puesto de manifiesto que las orientaciones volitivas tienen un peso específico a la hora de determinar el rendimiento, peso que no se confunde con el de las metas, las expectativas y los intereses. Por esta razón, dado que las orientaciones volitivas traducen en parte *procesos* de autorregulación, es preciso profundizar en la naturaleza de los mismos para extraer las implicaciones pertinentes sobre el modo en que cabe ayudar a los alumnos (Kuhl, 2000).

## Referencias

- Alonso Tapia, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.
- Alonso Tapia, J. (dir.) (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J.I. Pozo y C. Monereo (eds.): *El aprendizaje estratégico* (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-3*. Trabajo no publicado. Registro de Propiedad Intelectual: 91.618. Madrid.
- Atkinson, J.W. (1974). The mainspring of achievement oriented activity. En J.W. Atkinson y J.O. Raynor (eds.): *A theory of achievement motivation* (pp. 3-43). New York: Wiley.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M.H. (eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Costa, P. y McClelland, D.C. (1971). *Predicting rank in class from motivational, social class and intelligence measures*. Manuscrito no publicado, citado en D. McClelland (1985), *Human Motivation*. Glenview, Ill: Scott, Foresman & Co.
- Covington, M. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press
- Dweck, C. y Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen (editor general) y E.M. Hetherington (editor del volumen): *Handbook of child psychology. Vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York, Wiley.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eisenberg, R. y Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward. *American Psychologist*, 51(11), 1.153-1.166.
- Hidi, S. y Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Koestner, R. y McClelland, D.C. (1992). The affiliation motive. En Ch. Smith (ed.): *Motivation and personality: handbook of thematic content analysis* (pp. 205-210). Nueva York: Cambridge.
- Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: psychometric properties of the action control scale. En J. Kuhl y J. Beckmann (eds.): *Volition and personality: action versus state orientation* (47-59). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Mandler, G. y Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goals pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wentzel, K.R. (1995). *Teachers who care: implications for student motivation and classroom behavior*. Washington, DC: Office for Educational Research Improvement.