

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

**REVISIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA
DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE****Gloria Navas**

gnavas87@hotmail.com

Ana María de Caso

amcasf@unileon.es

Jana Blanco

triskyxu@hotmail.com

Facultad de Educación.
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.
Universidad de León*Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2012**Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013***ABSTRACT**

The objective of this study is to review different questionnaires and analyze their academic motivation to group items according to motivational factors belonging.

To select the questionnaires to be analyzed, was conducted through a systematic review of national databases (ISOC) and international (EBSCOHOST) of studies published between 1982 and 2011 on four factors or determinants of motivation to learn (value given to the task, expectations and beliefs, attributions and demand levels) and so each item grouped around these determinants.

The purpose of this review is to adapt the items classified to the characteristics of children of 0-6 years of age in order to develop a questionnaire on motivation to learn for the students of primary education.

Key words: Measuring instruments, Motivation, Learning, Analysis.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es revisar diferentes cuestionarios sobre motivación académica y analizar sus ítems para agruparlos según los factores motivacionales a los que pertenecen.

Para seleccionar los cuestionarios a analizar, se llevó a cabo una revisión sistemática a través de bases de datos tanto nacionales (ISOC) como internacionales (EBSCOHOST) de estudios publicados entre 1982 y 2011 relativos a cuatro factores o determinantes de la motivación hacia el aprendizaje (valor que se le da a la tarea, expectativas y creencias, atribuciones y niveles de exigencia) y así agrupar cada ítem en torno a esos determinantes.

El fin de esta revisión es adaptar los ítems clasificados a las características de los niños de 0 a 6 años de edad para elaborar un cuestionario sobre motivación hacia el aprendizaje dirigido al alum-

REVISIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

nado de Educación Infantil. Esta investigación ha sido posible gracias a la Universidad de León, al financiar el proyecto ULE20011-4 concedido a la segunda autora para el año 2012.

Palabras clave: Instrumentos de medida, Motivación, Aprendizaje, Análisis.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio trata de ofrecer una visión general sobre instrumentos de medida para evaluar la motivación académica, basada en una selectiva revisión de la literatura publicada en torno a esta temática. A través de un análisis cualitativo sistemático de los estudios que tratan sobre este tema, tratamos de clasificar, analizar y comparar las características propias de los instrumentos elegidos con respecto a los cuatro determinantes o factores de la motivación hacia el aprendizaje (valor que se le da a la tarea, expectativas y creencias, atribuciones y niveles de exigencia).

Los instrumentos incluidos en nuestra revisión fueron seleccionados teniendo en cuenta una serie de criterios previamente establecidos: 1) Trabajos publicados entre 1982 y 2011; 2) Instrumentos de evaluación que midieran algún aspecto relacionado con la motivación académica o escolar y 3) Cuestionarios dirigidos principalmente a alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (puesto que, hasta el momento, no existen instrumentos motivacionales destinados a Educación Infantil).

Si bien es cierto, más de un 75 % de los instrumentos revisados se dirigen primordialmente a la Educación Obligatoria (EPO y ESO), mientras que, por otro lado, existe un número reducido de cuestionarios que midan la motivación en la Educación no Obligatoria, centrándose éstos únicamente en estudiantes de Bachillerato, universitarios, etc., y, por ende, existiendo un vacío considerable en cuanto al estudio de la motivación hacia el aprendizaje infantil.

CONTEXTUALIZACIÓN: CONCEPTUALIZACIÓN

Son muchas las definiciones de Motivación que se han generado a lo largo de su trayectoria histórica, y, a pesar de existir grandes discrepancias entre ellas sobre la naturaleza precisa de este proceso, todas comparten la idea de que la motivación es un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y afectos. Por lo que, una primera aproximación a una definición común a todos ellos sería que es *el conjunto de procesos internos implicados en la activación, dirección y persistencia de una conducta* (De Caso y García, 2006), de modo que la motivación influiría en la dirección de la conducta (qué acción elegimos para realizarla) y en el tiempo y esfuerzo que dedicamos a realizar esa acción (Manga, Garrido y Solís, 1997), por lo que cabría decir que la motivación influye en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos (Schunk, 1991).

Según la revisión de numerosos estudios sobre los tipos de motivación (extrínseca e intrínseca) (Tapia, 1992; Torres, 1997; Pintrich y Schunk, 2006; De Caso y García, 2006 y De Caso, Marbán, Martínez, Álvarez y García, 2010), se podría definir la **motivación extrínseca** como aquella que se procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea, por lo que proviene de otras personas a través de refuerzos positivos y negativos proporcionados al individuo, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales, o de que haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación. La conducta motivada por reforzadores externos no tiene interés por sí misma, sino por la recompensa externa que se asocia a esa conducta.

En cuanto a la **motivación intrínseca**, podría definirse como aquella que trae, pone, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno (González & Bueno, 2004). Las personas que están intrínsecamente motivadas poseen una

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

fuerza interior que les impulsa a ser competentes y a autodeterminarse, para dominar la situación y tener éxito. Estas cualidades de aptitud hacia la tarea, autodeterminación, maestría de esas habilidades y éxito son las metas que persiguen aquellos que están motivados intrínsecamente, y cuando las alcanzan se convierten en sus propias recompensas.

Cuando hablamos de motivación, es necesario tener en cuenta diversos factores debido a que tanto el interés como el esfuerzo pueden verse influenciados no sólo por las capacidades y los modos de pensar del sujeto sino también por el entorno. Concretamente podemos hablar de tres componentes o dimensiones de la motivación académica según Mussen et al., (1990), Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariiega, (2002) o Wolters y Pintrich (2001). El primero sería el **valor que se le dé a la tarea**, que viene determinado por el tipo de metas que persigue el alumno, de modo que ya la teoría del conductismo mediacional de Tolman (1932) enfatiza el papel de estas metas, las cuales son entendidas como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo del compromiso con la tarea. Estas metas pueden ser de aprendizaje, si están centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea, o de rendimiento, si están orientadas hacia el yo y se focalizan en la demostración de la propia competencia respecto a otros. Un estudio de Peetz, Wilson y Strahan (2009) encuentra que cuando las metas de aprendizaje son más cercanas en el tiempo parece que la motivación académica se incrementa, lo que demostró en sendas muestras, una de 85 alumnos universitarios de una media de 20 años y otra de 78 universitarios de primer curso.

El segundo componente serían las **expectativas y creencias** que tiene la persona, las cuales incluirían tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (autoconcepto, autoestima) como las creencias de eficacia y percepciones de control (actitudes y autoeficacia). Parece ser que a medida que el alumno avanza en la escuela, se forma creencias sobre su habilidad en las diferentes materias o áreas escolares, de modo que el alumno va desarrollando una autoestima o sentimiento respecto a sus posibilidades, una autopercepción o visión de sí mismo respecto a sus realizaciones, un autoconcepto de sus propias habilidades y unas expectativas acerca de lo que sucederá en la realización de las tareas, lo que incidirá en su motivación de logro hacia las mismas (García y de Caso, 2004).

El tercer componente sería el **afectivo-motivacional**, la ansiedad, que podría depender de nuestras cogniciones, ya que éstas condicionan las emociones; por lo que si una atribución provoca una emoción, parece ser ésta el mayor determinante de este componente afectivo-motivacional. Y estas atribuciones pueden ser diversas, pero en la mayoría de los casos, las personas atribuimos nuestros éxitos y fracasos, o los de los demás, a una de estas cuatro causas: capacidad, esfuerzo, dificultad/facilidad de la tarea, o suerte; las cuales a su vez pueden analizarse desde tres dimensiones diferentes: *lugar*, si son internas o externas dependiendo de si las causas atribuidas dependen o no de la persona; *controlabilidad*, lo que nos indica si la causa es controlable por el individuo o no; y *estabilidad*, es decir, el análisis de si las causas son estables o inestables.

Finalmente, un cuarto determinante de la motivación escolar, apuntado adicionalmente por de Caso y García (2006), García y de Caso (2002) y Mussen et al., (1990), hace referencia a los **niveles de exigencia o estándares de realización**, entendidos como la evaluación de la realización de la tarea mediante la comparación de ésta con estándares de excelencia. Así, a medida que un alumno crece, se le van exigiendo mayores niveles de realización, niveles que pueden ser requeridos por la escuela, los padres, los compañeros, etc. Así, podemos comparar la realización del alumno en un momento dado con tres tipos de estándares: la pauta marcada por el profesor, la realización de los compañeros o las propias realizaciones anteriores. De este modo, a medida que la realización de la tarea se aproxima a los ideales exigidos por su entorno, aumentará la motivación de logro hacia esas tareas.

REVISIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

INSTRUMENTOS PARA MEDIR LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

Atendiendo a la necesidad de desarrollar herramientas fiables, válidas y prácticas para evaluar la motivación hacia el aprendizaje (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez, Piñeiro y Rosário, 2009), en este estudio se han analizado nueve cuestionarios que miden algún aspecto relacionado con la motivación académica, con el fin de elaborar un nuevo instrumento que evalúe la motivación en la Educación Infantil, teniendo en cuenta que es la etapa más importante para el aprendizaje y el desarrollo humano (Saraceno, 2001; Leira, 2002 y Pineda, Moreno, Úcar y Belvis, 2008) y donde los niños adquieren habilidades que les permiten iniciar y terminar sus estudios posteriores con éxito o disminuir la deserción escolar y la repetición de cursos (UNESCO, 2007). Asimismo, los instrumentos que forman parte de esta revisión son destinados exclusivamente a la Educación Obligatoria (EPO y ESO), en parte, por la falta de cuestionarios, y, en consecuencia, de estudios empíricos relevantes, que midan y se interesen por la motivación en edades de 3 a 6 años.

Los instrumentos para medir la motivación académica analizados son los siguientes: por un lado, la **Escala de Motivación Académica (EMA)**, (Vallerand et al., 1989), es un inventario de 28 ítems relacionados con la asistencia a clase en el instituto. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué vas al instituto? y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades escolares. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno que responde, sobre una escala de 7 puntos, donde 1 es Nada en absoluto y 7 es Totalmente. Las variables definidas en la EMA son Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y finalmente, Desmotivación. Por otro lado, la **Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML)** (Manassero y Vázquez, 1997), está destinada a alumnos de ESO y consta de 24 ítems, los cuales se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos. Los ítems se presentan con las puntuaciones contrabalanceadas en sentido creciente y decreciente para evitar sesgos. Las puntuaciones más altas en cada ítem se corresponden con el sentido de la motivación más favorable para el éxito escolar. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor. También se analizó el **MODEMO** (De Caso, 2003), destinado a alumnos de EPO, y que consta de 22 ítems en relación a los pensamientos que les pueden surgir a los alumnos a la hora de llevar a cabo una tarea de escritura. Los ítems se estiman en torno a las premisas de Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre, y están elaborados según la variable de la Orientación a Metas. Por su parte, el **MO-ES-I, MO-ES-II Y MO-ES-III** (De Caso, 2003), evalúa a alumnos de EPO diferentes aspectos motivacionales en relación a la escritura. En concreto, el MO-ES-I, consta de 15 ítems definidos según las variables de Valor de la tarea, Autoestima y Niveles de Exigencia, y cuyas respuestas se organizan del 1 al 5, donde 1 es Muy en desacuerdo y 5 es Muy de acuerdo. El MO-ES-II, consta de 32 ítems definidos según la variable de Atribuciones (a la suerte, a la capacidad, al esfuerzo y a la dificultad/facilidad de la tarea), donde el tipo de respuesta coincide con el del MO-ES-I. Por su parte, el MO-ES-III, está formando por 10 ítems relativos a la variable de Valor de la tarea, en cambio, las puntuaciones se distribuyen del 1 al 10, donde 1 es Nada importante y 10 es Muy importante. Asimismo, se analizó el **AF 5** (Musitu y García, 1999), destinado a alumnos de EPO y ESO. El AF 5 está constituido por 30 ítems referentes al Autoconcepto en diferentes ámbitos (en la familia, en la escuela, en las relaciones sociales y en lo emocional). Las puntuaciones oscilan del 1 al 99, donde 1 es Estoy del todo de acuerdo y 99 es Estoy del todo desacuerdo. Por su parte, el cuestionario de **Autoconcepto Forma A (AFA)** (Musitu, García y Gutiérrez, 1997), coincide con el AF 5 en los sujetos a los que va dirigido así como en las variables que evalúa. No obstante, el AFA consta de 36 ítems y las respuestas se puntúan del 1 al 3, donde 1 es Siempre y 3 es Nunca. Finalmente, se examinó el **Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)** (Ayala, Martínez y Yuste, 2004), destinado a alumnado de ESO,

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

y formado por 60 ítems determinados según las variables de Valor de Aprendizaje, Motivación intrínseca, Trabajo en grupo, Autoeficacia, Reconocimiento y Atribución interna.

Las respuestas valoran las estrategias de aprendizaje utilizadas así como el grado de motivación de cada estudiante, sobre una escala de 5 puntos, donde 1 es Nunca y 5 es Siempre.

RELACIÓN Y ANÁLISIS ENTRE LOS INSTRUMENTOS Y LOS DETERMINANTES MOTIVACIONALES

Existe una clara vinculación entre las investigaciones que estudian la motivación académica en alguno de sus componentes o factores y los instrumentos que se emplean para obtener esa información relevante, así, en la mayoría de estudios se utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de datos, habiendo sido demostrado que este tipo de cuestionarios son muy apropiados para medir la motivación en edades escolares, (De Caso, García y Martínez-Cocó, 2008). Asimismo, son numerosas las investigaciones que muestran la relación entre los diversos factores motivacionales, así, por ejemplo, Hadré, Crowson, Debacker y White (2009), en un estudio llevado a cabo con 900 alumnos de 4º de educación primaria, encuentran que la percepción del clima de la clase, la autoeficacia y las metas de aprendizaje que tienen los alumnos, predice el compromiso y el esfuerzo de éstos en la escuela.

En relación al EMA y a los cuatro factores motivacionales anteriormente expuestos, esta escala se vincula directamente con el factor de Valor de la tarea, concretamente en cuanto a la Motivación intrínseca en 16 de los 28 ítems; a la Motivación extrínseca en 8 ítems y en cuanto a la Desmotivación en 4 de sus ítems. Un ejemplo de ítem relativo a la motivación extrínseca sería *“yo voy al instituto porque quiero llevar una vida cómoda más adelante”*. En la EAML, las variables se relacionan, por un lado, con las Atribuciones a la capacidad en 2 de sus ítems, al esfuerzo en 4 de sus ítems, y a la dificultad/facilidad de la tarea y a la suerte en un ítem. Y por otro lado, esta escala hace referencia al Valor de la tarea en 10 de sus ítems. Un ejemplo referido a la variable motivación de tarea es *“Valora la importancia que das a las buenas notas de Matemáticas”*. Por su parte, la variable que mide el MODEMO, se relaciona con los factores motivacionales de Valor que se le da a la tarea, por un lado, en 15 de sus ítems, y, por otro, con las Atribuciones a la capacidad en 2 ítems, al esfuerzo en un ítems, a la dificultad/facilidad de la tarea en un ítem y a la suerte en 3 de sus ítems, siendo un ejemplo del mismo *“Ya terminé el cuento, el que la sigue la consigue”*. En el MO-ES-I, las variables se vinculan con los factores de Valor de la tarea en 8 de los ítems; de Expectativas y creencias referidas a la autoestima reflejados en 5 ítems, y con el factor de Niveles de exigencia en cuanto al profesor en un ítem y a los compañeros en el ítem 8. Un ejemplo de ítem relativo a la autoestima es *“Cuando escribo una historia y a mis compañeros les gusta, me pongo muy contento”*. Por su parte, en el MO-ES-II, existe una relación con el factor de Atribuciones a la capacidad reflejado en 9 de los 32 ítems, al esfuerzo en los ítems 2, 4, 9, 12, 18, 20, 25 y 28, a la dificultad/facilidad de la tarea en los ítems 3, 7, 11, 19, 23, 27 y 30, y, por último, referido a la suerte en los ítems 5, 13, 24 y 31. Un ejemplo de ítem basado en las atribuciones a la capacidad es *“Si escribo bien es porque soy muy inteligente”*. Sin embargo, en el MO-ES-III, la variable estudiada hace referencia al factor de Valor de la tarea, reflejado en todos sus ítems, y siendo un ejemplo de ellos *“Es muy importante para mí realizar un problema matemático”*. En cuanto al AF 5, las variables empleadas se relacionan exclusivamente con el factor de Expectativas y creencias relativas al autoconcepto, reflejado, en cuanto a la familia, en los ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29; a la escuela en los ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26; a las relaciones sociales en los ítems 2, 5, 7, 10, 12, 15, 17, 20, 22, 25, 27 y 30; y en cuanto al autoconcepto emocional en el grupo de ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28. Un ejemplo de ítem relativo a esta última variable es *“Hago fácilmente amigos”*. Por su parte, el AFA comparte las variables que estudia el AF 5 y por consiguiente el factor motivacional con el que se rela-

REVISIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

ciona, sin embargo, en el AFA, el autoconcepto familia se refleja en los ítems 5, 24, 26, 27, 30, 34 y 35; el autoconcepto escuela en los ítems 8, 10, 11, 14, 17, 19, 20, 28, 31, 32 y 36; el autoconcepto social en los ítems 1, 3, 16, 21, 22, 25 y 29; y el autoconcepto emocional en los ítems 2, 4, 6, 7, 9, 12, 15, 13, 18, 23 y 33. Un ejemplo de ítem relativo al autoconcepto familia es "Mi familia me considera alguien importante". Por último, las variables que estudia el CEAM se relacionan, por un lado, con el factor de Valor de la tarea en los ítems 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49 y 55, relativos a la variable Valor de aprendizaje; en los ítems 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50 y 56, referidos a la MI y que aludan a la variable de Trabajo en grupo en los ítems 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51 y 57; También se relaciona con el factor de Expectativas y creencias referidas a la autoeficacia en el grupo de ítems 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53 y 59, y en los ítems 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52 y 58, referidas a la variable de Reconocimiento; y, finalmente, con el factor de Atribuciones al esfuerzo en el ítem 60 referido a la variable de Atribución interna. Por último, un ejemplo de ítem referido a la variable de MI reflejado en el CEAM es "Empleo parte de mi tiempo libre en ampliar mis conocimientos".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista del número de instrumentos revisados y analizados en este estudio, y de los sujetos a los que van dirigidos, parece pertinente mencionar que hay un gran abanico de instrumentos destinados a la ESO y EPO, pero, existe una escasez de investigaciones que se interesen por conocer la motivación hacia el aprendizaje en los niños de Educación Infantil, por lo que actualmente no hay ningún instrumento motivacional destinado a estas edades.

Para ello, se ha partido de la presente revisión y análisis de instrumentos de la motivación para elaborar y diseñar un nuevo instrumento motivacional adaptado a los niños de Educación Infantil, y que, por fin, llene el vacío que actualmente hay para este colectivo.

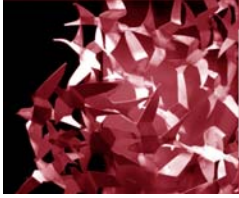
Así, todos los estudios revisados hasta la fecha se contextualizan dentro de la Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato o Universidad, y por extensión, los instrumentos diseñados para evaluar la motivación de los alumnos están principalmente dirigidos a los alumnos de tales edades, obviando completamente a los niños de Educación Infantil, los cuales se da por supuesto que poseen una alta motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Quizás, la razón principal de la ausencia de instrumentos para evaluar la motivación de los niños de Educación Infantil sea la complicación y el esfuerzo que ello conlleva, puesto que en la mayoría de las investigaciones en que se evalúa la motivación se aboga por los autoinformes, siendo evidente que los niños de Educación Infantil no pueden acceder a este tipo de recogida de información de forma autónoma.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1992). Evaluación de la motivación. En R. Fernández Ballesteros, *Introducción a la Evaluación Psicológica II* (pp. 157-203). Madrid: Pirámide.
- Ayala Flores, C., Martínez Arias, R. y Yuste Hernández, C. (2004). Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM). Madrid: EOS.
- Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosario, P. (2009). Diseño y validación de un cuestionario de gestión motivacional. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 29-47.
- De Caso, A. M. (2003). *Quiero escribir, puedo escribir, sé escribir: La motivación en la escritura*. Tesis Doctoral (Inédita). Universidad de León.
- De Caso, A. M. y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

- De Caso, A. M., García, J. N. y Martínez-Cocó, B. (2008). Cómo evaluar la motivación hacia la escritura: Análisis y validación de dos cuestionarios. *Actas del V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (CD-Rom pp. 1763-1769). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De Caso, A. M., Marbán, J. M., Martínez, B., Álvarez, M. L.O & García, J. N. (2010). Motivación y Educación. En C. Martín y J. L. Navarro (Coors.) *Psicología de la Educación para docentes* (pp. 133-153). Madrid: Pirámide.
- García, J. N. & De Caso, A. M. (2002). Evaluación e Intervención en la Motivación Hacia la Escritura en Alumnos con Dificultad de Aprendizaje. En J. N. García (Coor.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica* (pp. 135-143). Madrid: Pirámide.
- García, J. N. & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (3), 141-159.
- González, E., & Bueno, J. A. (2004). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Hadré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. & White, D. (2009). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75 (4), 247-269.
- Leira, A. (2002). *Working Parents and the Welfare State: Family Changes and Policy Reform in Scandinavia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3 (5), 1-16.
- Manga, D., Garrido, I. y Solís, M. (1997): La motivación y el rendimiento escolar. En D. Manga, I. Garrido y M. Pérez, *Atención y Motivación en el Aula* (pp. 69-118). Salamanca: Europsyque.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1997). Manual de Autoconcepto Forma- A (AFA). Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y García, F. (1999). Autoconcepto Forma- 5 (AF5). Madrid: TEA Ediciones.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1990). Intelligence and Achievement, En P. Mussen, J. Conger, J. Kagan y A. Huston, *Child Development and Personality* (7ª ed., pp. 325-378). New York: Harper and Row Publishers.
- Peetz, J., Wilson, A. E., & Strahan, E. J. (2009). So far away: The role of subjective temporal distance to future goals in motivation and behavior. *Social Cognition*, 27 (4), 475-495.
- Pineda, P., Moreno, M.V., Úcar, X. y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. (2ª Edición). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Saraceno, C. (2001). Social exclusion, Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept. Presentado en la conferencia *Social exclusion and children en el Institute for Child and Family Policy*, Columbia.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts. (Reimpreso en 1949 y 1951 por University California Press, Berkeley).
- Torres, M.C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: EUNSA.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.



REVISIÓN Y ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp.103-124). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.