

Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes

José Manuel Suárez Riveiro* y Ana Patricia Fernández Suárez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.) (España)

Resumen: Este artículo informa sobre el estudio del E.E.M.A. como instrumento para la evaluación de la utilización de diferentes tipos de estrategias motivacionales del aprendizaje. Está constituido por tres tipos de componentes de estrategias: expectativas, valor y afecto. El componente de expectativas incluye las escalas de autoconcepto/ autoestima y expectativas/atribuciones, las cuales contienen, a su vez, las estrategias de self-handicapping, auto-afirmación, pesimismo defensivo, ensalzamiento de los otros y anulación de los otros, y las estrategias de generación de atribuciones externas y generación de expectativas positivas, respectivamente. El componente de valor incluye las escalas de interés/valor y de generación de metas, las cuales contienen las estrategias de exaltación del valor de consecución, valoración del coste, implicación en la tarea a través de la gestión de recursos e implicación en la tarea a través de su gestión, y las estrategias de generación de meta de aprendizaje, generación de meta de autoensalzamiento del ego, generación de meta de autoderrota del ego y generación de meta de evitación. Finalmente, el componente de afecto incluye una única escala que contiene las estrategias de valoración social, autorrefuerzo, engaño, comparación y control de la ansiedad.

Los resultados de fiabilidad y validez son aceptables y las diferentes estrategias motivacionales son caracterizadas como adaptativas o desadaptativas.

Palabras clave: Estrategias motivacionales; aprendizaje autorregulado; motivación.

Title: Scales assessing students' motivational strategies.

Abstract: This paper reports the study of the E.E.M.A. as an instrument to assess the use of different types of learning motivational strategies. There are three types of strategic components: expectancy, value and affect. Expectancy component includes self-concept/self-esteem and expectancies/attributions scales, which include self-handicapping, self-affirmation, defensive pessimism, enhancement of the others and elimination of the others strategies, and external attributions generation and positive expectations generation strategies, respectively. Value component includes interest/value and goal generation scales, which include enhancement of the attainment value, cost value, task involvement through resources management, task involvement through its management and learning goal generation, self-enhancing ego goal generation, self-defeating ego goal generation and avoidance goal generation strategies. Finally, affect component includes a unique scale, which includes social valuation, self-reinforcement, sham, comparison and anxiety control strategies.

Reliability and validity results are acceptable, and motivational strategies are characterized as adaptive or maladaptive.

Key words: Motivational strategies; self-regulated learning; motivation.

Introducción

La investigación educativa ha planteado que aquellos estudiantes caracterizados por sus altos niveles de motivación se implican en mayor medida en el proceso de aprendizaje, aplicando un mayor nivel de esfuerzo y más adecuadas estrategias de aprendizaje. Todo lo cual ocasiona, consecuentemente, un mayor nivel de rendimiento académico y de satisfacción. De este modo, la caracterización motivacional de un estudiante podría describir su inclinación a involucrarse en los distintos tipos de tareas académicas. Sin embargo, dicho estudiante, en cuanto sujeto activo, también puede intentar gestionar su propia motivación y afectividad y, por tanto, incidir en su proceso de aprendizaje. Con todo ello, podemos establecer una diferenciación entre los términos de motivación, estrategias cognitivas y estrategias motivacionales. La motivación suele ser definida como el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta (p.e., Good y Brophy, 1983; McClelland, 1989), es decir, como aquello que hace que una persona se comporte de la forma en la que lo hace. Las estrategias cognitivas y metacognitivas, por el contrario, se dirigen hacia lo que el estudiante hace, y más concretamente hacia el procesamiento de la materia de estudio y a la planificación, supervisión y regu-

lación de su aprendizaje. Y finalmente, las estrategias motivacionales también se dirigen hacia lo que el estudiante hace, pero su objetivo es otro que el de las estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo dicho objetivo la generación y gestión de los motivos y afectos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta.

Zimmerman (1994) planteó una diferenciación de términos que guarda una gran relación con la comentada anteriormente. Este autor distingue entre un estudiante con motivación intrínseca y un estudiante automotivado. De este modo, el primero hace referencia al deseo del estudiante de continuar o iniciar el estudio en ausencia de control externo, que puedan ejercer padres o profesores, debido a las características de la tarea. Mientras que un planteamiento totalmente distinto sería el adoptado por el segundo, desde el que la motivación del estudiante se deriva de la utilización de procesos de autorregulación durante el estudio. Es por esto, que tanto con el término automotivado como con el de estrategias motivacionales se enfatiza el papel activo del estudiante.

Con todo ello, podemos hablar de las estrategias motivacionales como aquellos procedimientos que los estudiantes utilizan durante su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad. No estando, por tanto, vinculadas al contenido, al menos directamente, como sucede con las estrategias cognitivas, ni tampoco con la gestión o apoyo del proceso de aprendizaje propiamente dicho. Sin embargo, su utilización sí que conlleva consecuencias tanto motivacionales como cognitivas y afectivas, que de

* **Dirección para correspondencia** [Correspondence address]: José Manuel Suárez Riveiro. U.N.E.D. Edificio de Humanidades. Facultad de Educación. C/ Senda del Rey, 7. 28040 Madrid (España).
E-mail: jmsuarez@edu.uned.es

forma directa probablemente influirán en su proceso de aprendizaje.

Escasos son los trabajos que se dirigen principalmente al estudio de las estrategias motivacionales, sin embargo, podemos decir que son dos los planteamientos de los que habitualmente se han enriquecido. Por un lado, aquellos que se derivan de forma directa de los planteamientos motivacionales, que pese a suscitar el estudio de las estrategias motivacionales a partir de vertientes con menor nivel de actividad por parte del estudiante sí consiguen aportar una visión de conjunto. Por otro lado, se han desarrollado una serie de estudios en los que se abordan determinados tipos de estrategias motivacionales, como son las estrategias de self-handicapping, pesimismo defensivo, autoafirmación... (p.e. Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Gibson y Sachau, 2000; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Norem y Cantor, 1986). Estos estudios aportan un planteamiento más exhaustivo sobre unas determinadas estrategias, o técnicas, muy concretas, pero que sin embargo, y a diferencia del anterior, no proporcionan un planteamiento estratégico general desde el cual contemplarlas. A continuación abordaremos algunas de las estrategias motivacionales planteadas habitualmente, así como en el E.E.M.A.

La *estrategia de self-handicapping* consiste en "la creación de obstáculos para conseguir mantener la autovalía y los autoesquemas positivos" (García y Pintrich, 1994, p. 135). Los individuos que utilizan esta estrategia poseen autoesquemas frágiles de sí mismo en cuanto a su competencia, siendo utilizada esta estrategia para proteger su autoestima cuando sus frágiles autoesquemas son amenazados (Berglas, 1985), de forma que, si los resultados son bajos, las causas que los originen parecerá que son determinadas circunstancias, más que la falta de capacidad (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996), como pueden ser el bajo nivel de esfuerzo aplicado o la demora realizada.

Desde la teoría se ha planteado el interrogante de si la estrategia motivacional de self-handicapping es una estrategia de autoprotección (el estudiante realmente considera que es capaz) o bien es una estrategia de autopresentación (el estudiante desea parecer capaz ante los demás). Según Midgley, Arunkumar y Urdan (1996), a pesar de existir un solapamiento, se han incrementado las evidencias en torno a que la estrategia de self-handicapping es, de forma prioritaria, una estrategia de autopresentación. A través de este tipo de estrategia el estudiante pretende lo que Convington (1992) proponía en su teoría de la autovalía, es decir, "el esfuerzo se dirige a evitar ser etiquetado como tonto" (p. 85), de forma que la conducta de logro está determinada por los intentos de mantener una autoimagen positiva, la cual a su vez está determinada por lo que los otros piensan sobre él.

Las estrategias de self-handicapping están relacionadas con las atribuciones, pero se distinguen de ellas en que las atribuciones se realizan posteriormente al éxito o al fracaso, mientras que una característica clave de la estrategia de self-handicapping es que ésta se realiza con anticipación, de forma que ante una futura situación evaluadora el estudiante

previamente ya habría elaborado razones que posteriormente permitirán explicar el posible resultado de fracaso.

En contraste con la estrategia motivacional anterior, la *estrategia de autoafirmación* no es anticipatoria, sino que surge como reacción a situaciones de fallo y selves negativos, permitiendo al estudiante mantener su autovalía. Según Steele (1988) la estrategia de autoafirmación se utiliza cuando el estudiante experimenta una evaluación negativa de sí mismo en un determinado dominio, después de lo cual procede a buscar una evaluación positiva, también de sí mismo, en otro dominio igualmente válido. El afecto negativo surgiría si no dispusiese de otros autoesquemas de los cuales extraer evaluaciones positivas sobre sí mismo. Así pues, mediante esta estrategia el estudiante activa las dimensiones positivas del yo y se obvian las negativas. Un ejemplo de la utilización de la estrategia de autoafirmación lo tenemos en un estudiante que ante la amenaza de una autoimagen académica muy negativa, debido a sus malas calificaciones en matemáticas, intenta reactivar el interés por otras áreas de su yo, las cuales le ofrecen una imagen más positiva, como la literatura o el baloncesto, y como consecuencia eliminar relativamente el interés por la/s materia/s académicas en las que obtuvo un bajo rendimiento, redundando en un descenso acusado de la motivación hacia dichas materias escolares.

La utilización de este tipo de estrategia supone que el estudiante pierda la motivación intrínseca por determinadas tareas académicas o incluso todas, lo cual le conduce a la utilización de estrategias de tipo memorístico y repetitivas, parejas a una fuerte razón externa por el logro, lo que supone un gasto mínimo de esfuerzo y de tiempo. Todo lo cual, finalmente, conduce a un aprendizaje sin ningún grado de significatividad.

La *estrategia de pesimismo defensivo*, al igual que la de self-handicapping, es también una estrategia anticipatoria, que también se origina por la activación de autoesquemas negativos, pero que, a diferencia de la anterior, incluye el alto esfuerzo. El estudiante que utiliza esta estrategia activa un autoesquema negativo (por ejemplo, "soy malo en esta materia" o "esta tarea es muy difícil para mí") y ante esto se motiva obligándose a ejercer una mayor cantidad de esfuerzo de cara a paliar esas bajas expectativas. Así, esas expectativas negativas y la ansiedad expresada son utilizadas para incrementar sus esfuerzos y de esta forma conseguir buenos resultados (Cantor, 1990; Norem y Cantor, 1986). Normalmente, estos estudiantes suelen caracterizarse por su escasa afectividad positiva cuando se enfrentan ante un desafío, a pesar de lo cual muestran una planificación de la tarea más racional que en el caso de otras estrategias motivacionales (Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998), así como por sus quejas y protestas sobre lo poco preparados que están y lo difícil que es la tarea, por el alto nivel de esfuerzo que realizan, sus resultados por encima de la media y la consideración del entorno como competitivo (García y Pintrich, 1994).

A través de la *estrategia de ensalzamiento de los otros* el estudiante intenta proteger su imagen atribuyendo sus malos resultados no a su baja capacidad o esfuerzo, sino a que sus

compañeros (o al menos algunos) son muy capaces académicamente. Para lograr esto, el estudiante realiza las cualidades de sus compañeros, lo cual no tiene obligatoriamente que asociarse a un sentimiento de admiración, sino que también puede conllevar cierto desprecio y malestar hacia ellos. Este tipo de estrategia es propia de estudiantes que adoptan una meta de rendimiento y que, ante la posibilidad de ser cuestionada su capacidad, optan por adoptar una estrategia menos adaptativa pero que en cierta medida protege su imagen.

Si en el caso de la estrategia anterior el estudiante realiza las capacidades de los compañeros, con la *estrategia de anulación de los otros* se hace todo lo contrario, es decir negar o minimizar sus capacidades. Esto lo puede conseguir de diversas formas, como la de no valorar, minimizar o simplemente ignorar los buenos resultados de sus compañeros, sus cualidades y aportaciones. Con todo ello, el estudiante persigue evitar evidencias que favorezcan una comparación en la que su imagen saldría perdiendo, y así seguir viéndose a sí mismo como un estudiante no menos competente.

La *estrategia de generación de expectativas positivas* consiste en la generación, por parte del estudiante, de pensamientos y creencias que le aproximen al éxito en la tarea. Para ello puede recurrir a tres tipos de referentes distintos: las experiencias personales en las que sí tuvo éxito, las características de la propia tarea y sus propias características como estudiante, referidas estas últimas tanto a capacidades cognitivas como a la capacidad de esfuerzo. Estos tres referentes podrían combinarse entre sí en pensamientos como: “*Este tipo de tareas no son difíciles para mí, de hecho en otras situaciones parecidas trabajé duro y las resolví muy bien*”. Todo lo cual genera un sentimiento optimista al enfrentarse con la tarea que le pone en una mejor situación para invertir y gestionar los recursos cognitivos, motivacionales y conductuales necesarios.

La *estrategia de generación de atribuciones externas* consiste en la adopción de pensamientos y expectativas sobre los resultados que puede obtener, en los que éstos se asocian a una causa externa al individuo. La generación de dichos pensamientos permite al estudiante afrontar la tarea de forma optimista y sin tener que invertir mayores esfuerzos, ya que el resultado puede ser, de todas formas, exitoso; a la vez que no tomar responsabilidades en el caso de que los resultados sean negativos, ya que las causas podrían ser consideradas como externas y ajenas a su propio control. De este modo el estudiante recurre a considerar que factores como la dificultad, la suerte o el profesor podrán favorecer la obtención de un buen resultado.

Con la *estrategia de exaltación del valor de consecución* el estudiante genera pensamientos y creencias positivas sobre si la tarea que tiene que afrontar le permitirá confirmar sus capacidades, de forma general o sobre un tipo de actividad o ámbito en particular, y por tanto tiene valor para él. De este modo el estudiante genera pensamientos como: “*Si hago bien este trabajo demostraré a todos que en Matemáticas soy muy bueno*”.

La *estrategia de valoración del coste* consiste en la generación por parte del estudiante de pensamientos que establezcan la adecuación del coste (en términos de tiempo, trabajo y es-

fuerzo) que supone la realización de una tarea en función de las consecuencias que le reportará. Este tipo de conducta suele utilizarse previamente a la realización de una tarea concreta, sin embargo, el estudiante pudo no haber valorado adecuadamente, en un principio, el coste que su realización supondría y necesitar reafirmarlo durante la realización de dicha tarea. De este modo el estudiante genera pensamientos como por ejemplo: “*Este tipo de tareas no suele ocupar mucho tiempo así que vale la pena intentar concentrarme para hacerla bien*”.

Mediante las *estrategias de implicación en la tarea* el estudiante genera pensamientos y conductas que utiliza como forma de aproximación o de interés en la tarea. Dicha implicación puede tener dos orígenes distintos, la que procede de la gestión de la propia tarea y la que procede de la gestión de los recursos disponibles. Ejemplos del primer tipo son que el estudiante organice la realización de la tarea como una forma de desarrollar una primera aproximación a ella; que seleccione los aspectos que más le agradan y con los que comenzar la tarea; el afrontar la tarea de forma abierta, por ejemplo considerándola como un juego. Por su parte, la implicación en la tarea a través de la gestión de recursos puede tener su origen, por ejemplo, en la gestión del esfuerzo, al forzar el sentarse y comenzar la tarea, y luego dejar que la mera realización del trabajo le ofrezca paulatinamente el interés y los retos necesarios para su adecuada implicación en ella. Este tipo de implicación es característico de estudiantes expertos, en los que el bagaje de experiencias previas les permite saber que en muchos casos la profundización en un determinado tema o actividad les conducirá posteriormente a descubrir los alicientes que son propios de la tarea. Otros ejemplos son la utilización de emplazamientos adecuados para el estudio, la gestión del tiempo o la búsqueda de apoyos, el hacer referencia a la tarea en conversaciones con sus padres o amigos, todo ello como forma de implicación y aproximación a la tarea.

Las *estrategias de generación de metas*, en cuanto pensamientos e intenciones que el estudiante puede autoestablecerse en relación con una tarea académica, pueden diferenciarse en función de los distintos tipos de orientaciones a meta. Así, siguiendo los planteamientos de Skaalvik (1997) en cuanto a la clasificación de metas podemos diferenciar, en primer lugar, la estrategia de generación de la meta de tarea (aprendizaje), a través de la cual el estudiante se impone como objetivo de la tarea el desarrollar sus intereses, el aprender cosas nuevas y gratificantes, o el mejorar sus capacidades y habilidades. Un segundo tipo de estrategia de generación de meta que el estudiante puede autoestablecerse es la de autoensalzamiento del ego, que consiste en la fijación como objetivo de la intención de ser mejor que los demás, obtener calificaciones más altas y demostrar sus capacidades y habilidades. La generación de meta de autoderrota del ego constituye el tercer tipo de estrategia, con la que el estudiante se autoestablece el evitar quedar mal o parecer poco capacitado ante compañeros, profesores o padres. Finalmente, la estrategia de generación de la meta de evitación del esfuerzo puede ser autoestablecida por el propio estudiante para intentar aprobar o realizar

determinadas tareas, pero utilizando para ello el menor esfuerzo posible.

Mediante la utilización de la *estrategia de valoración social* el estudiante busca obtener elogios, y con ello satisfacción y orgullo, sobre su capacidad, esfuerzo o trabajo, o bien evitar valoraciones negativas que pueda recibir, y por tanto evitar la frustración, tristeza o culpabilidad. Este tipo de estrategia es propia de estudiantes que buscan entornos e incluso fuerzan comentarios sobre su actividad académica o sobre su rendimiento, intuyendo que recibirán algún tipo de halago. Pero también puede ser el propio alumno, especialmente en ausencia de otras figuras, el que realice halagos sobre su propia capacidad, esfuerzo o trabajo, e incluso se prometa recompensas como el descanso, comida..., utilizando así una *estrategia de autorrefuerzo*.

La fuente de obtención de valoraciones externas sobre su capacidad, esfuerzo o rendimiento puede ser establecida de forma intencional, basándose dicha elección, principalmente, en las experiencias previas en que dicho refuerzo ha tenido lugar. Además, la valoración recibida será interpretada de forma distinta en función de la fuente de origen. Así, las fuentes de dicha valoración suelen ser los profesores, padres, compañeros o el propio alumno, variando el grado de satisfacción y orgullo obtenido en función del grupo de procedencia, de la novedad y de la significatividad de la figura emisora.

La *estrategia de comparación* es propia de estudiantes en los que prima la meta de rendimiento sobre la meta de aprendizaje, y en los que además el referente para determinar dicho rendimiento no está constituido únicamente por los resultados alcanzados por el propio estudiante, sino también, e incluso de forma prioritaria, por la comparación con el rendimiento de los estudiantes o compañeros de su entorno próximo. Es por ello que el estudiante utiliza la comparación con los demás cuando su rendimiento es superior al de los estudiantes con los que se compara, para así obtener sentimientos de satisfacción, valía y orgullo. Mientras que procurará evitar dicha comparación cuando su rendimiento es inferior, para así evitar los sentimientos de vergüenza, culpabilidad, enfado o frustración.

Al igual que la estrategia de comparación, la *estrategia de engaño* es propia de estudiantes en los que predomina la meta de rendimiento y que tienen como principal referente, no su propio rendimiento, sino la comparación con el rendimiento de los estudiantes o compañeros de su entorno más próximo. Es por ello que el estudiante genera la esperanza de no verse superado por los demás a través de diversas formas de engaño a sus compañeros, como puede ser la mentira sobre la preparación de los exámenes, temas y trabajos o la expresión de atribuciones sobre sus resultados, cuando éstos son buenos, a factores externos.

Con respecto a la *estrategia de control de la ansiedad* se deben de diferenciar, en primer lugar, dos tipos de ansiedad: la ansiedad como estado (reacción transitoria producida como respuesta a determinados estímulos) y la ansiedad como rasgo (característica relativamente estable de producir este tipo

de respuesta). La utilización de este tipo de estrategia se asocia al primer tipo y es empleada por el estudiante para enfrentarse a situaciones de importancia, como por ejemplo los exámenes, o tareas que presentan cierta dificultad, y así evitar ponerse nervioso. Para ello recurre a técnicas muy variadas que pueden enfatizar la vertiente más conductual, como el control de la respiración, la relajación o el hablarse a sí mismo, o la vertiente más cognitiva, como la generación de pensamientos positivos o relajantes y la evitación de los negativos.

En este trabajo pretendemos, a partir de la estructura de un planteamiento motivacional general y de la consideración de las estrategias motivacionales comentadas anteriormente, presentar un instrumento que nos permita, por un lado, evaluar y estudiar este componente del aprendizaje, que en la actualidad es habitualmente considerado pero hacia el que la investigación no dirige los suficientes esfuerzos, y por otro, proporcionar un planteamiento estratégico general para este componente del aprendizaje.

Método

Participantes

Los participantes en este estudio son estudiantes de la titulación de Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y por tanto distribuidos por todo el ámbito geográfico español. Algunos de los motivos por los que se ha seleccionado esta muestra es, en primer lugar, su nivel académico, considerándose que es en el nivel universitario en el que los estudiantes ya han desarrollado una mayor capacidad de autorregulación, y en segundo lugar, su modalidad de educación a distancia, en la que el estudiante, al desarrollar sus estudios con mayor independencia y menor interacción, es mucho más dependiente de su capacidad de automotivarse.

El total de participantes en el estudio es de 282, de los cuales el 82% son mujeres y el 17% son hombres. La media de edad es de 29, comprendiendo desde los 21 a los 53 años.

Procedimiento

Los participantes respondieron a un cuestionario que les fue remitido a su domicilio, disponiendo por tanto del tiempo que consideraran necesario para leer los ítem detenidamente y responder. Al comienzo de dicho cuestionario se les insistía en que su participación era voluntaria y anónima, y que por tanto no tendría ningún tipo de repercusión en sus calificaciones. Además, en ningún momento se vinculó el cuestionario con una determinada asignatura o profesor.

Instrumento y variables

Las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA) (ver apéndice A) constituyen un instrumento de autoinforme, elaborado para evaluar distintos tipos de estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar en su proceso de aprendizaje con objeto de incidir en su motivación y afectividad y, por tanto, en su compromiso con las tareas. Para su elaboración hemos partido del mismo modelo socio-cognitivo de la motivación (Pin-

trich, 1988a, 1988b) utilizado en la elaboración del MSLQ (Pintrich y García, 1991; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y en el que se proponen tres constructos motivacionales generales: expectativa, valor y afectividad.

El componente estratégico de expectativa del EEMA está integrado por aquellas estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar para favorecer su motivación a través de la activación, defensa o gestión de su propia imagen o autoestima, la realización de determinado tipo de atribuciones o la generación de expectativas positivas. Integra dos escalas, una dirigida a la evaluación de las estrategias relacionadas al autoconcepto/autoestima, que comprende a su vez las estrategias de self-handicapping, autoafirmación, pesimismo defensivo, ensalzamiento de los otros y anulación de los otros. La segunda escala se dirige a la evaluación de las estrategias relacionadas con las expectativas y atribuciones, que comprende las estrategias de atribución externa y de generación de expectativas positivas.

El componente estratégico de valor agrupa aquellas estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar para favorecer su motivación a través del establecimiento de intereses y valores o de la generación de metas académicas. También está integrada por dos escalas, una dirigida a la evaluación de las estrategias relacionadas al interés y valor, que comprende las estrategias de exaltación del valor de consecución, valoración del coste, implicación en la tarea a través de la gestión de los recursos y de implicación en la tarea a través de su gestión. La segunda escala se dirige a la evaluación de las estrategias de generación de metas, diferenciando la generación de metas de aprendizaje, autoensalzamiento del ego, autoderrota del ego y de evitación.

Finalmente, el componente estratégico de afectividad agrupa estrategias que el estudiante puede utilizar para generar, evitar o controlar afectos que pueden estar relacionados con su aprendizaje y las tareas que debe de desarrollar. Integra las estrategias de valoración social, autorrefuerzo, engaño, comparación y control de la ansiedad.

Este instrumento en su conjunto nos remite a la consideración de los planteamientos del Aprendizaje Autorregulado (Boekaerts, 1995, 1996, 1997; Pintrich, 1995; Pintrich y De Groot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1986, 1989, 1990, 1994), dentro de cuyo marco se pretende realizar una prospectiva más detallada sobre el estudio de las estrategias motivacionales. El instru-

mento está compuesto por un total de 78 ítem, redactados para que los estudiantes informen sobre la utilización de diversas estrategias motivacionales en una escala de 5 puntos. Dicho planteamiento no supone que consideremos que la utilización de estas estrategias no va a variar en función de cada asignatura o tarea, aunque un planteamiento más global puede sernos útil como primera aproximación para su estudio y desarrollo.

Las subescalas, escalas y componentes están contruidos a partir de la media de los ítem que comprende cada uno de ellos, sin que ninguno presente carga negativa.

Como medidas referentes de la validez convergente y discriminante, se utilizaron 6 ítem que hacen referencia al esfuerzo, la motivación intrínseca y el distanciamiento (ver Apéndice B).

Resultados

Los ítem que comprende cada uno de los tres componentes estudiados fueron sometidos a un análisis factorial, utilizando para ello el procedimiento de componentes principales, con rotación varimax, y seleccionando los factores con una varianza explicada superior a 1. En las Tablas 1, 2 y 3 se muestran, por orden de saturación y suprimiendo las cargas factoriales menores de .35, los ítem que integran los factores obtenidos, así como la varianza explicada por cada uno de los factores y la varianza total explicada por el componente. En la Tabla 4 se resume la estructura del instrumento.

Los análisis de fiabilidad realizados nos ofrecieron un alpha de Cronbach de .7791 para el Componente de Expectativas, de .8147 para el Componente de Valor y de .7397 para el Componente de Afectividad. Con respecto a las escalas obtenidas los alpha de Cronbach resultantes fueron de .7656 para la Escala de Estrategias relacionadas al Autoconcepto/Autoestima, de .6358 para la Escala de Estrategias relacionadas a las Expectativas/Atribuciones, de .7432 para la Escala de Estrategias relacionadas al Interés/Valor y de .7834 para la Escala de Generación de Metas.

Tabla 1: Componente de Expectativas.

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
36	.796						
71	.753						
42	.742						
17	.662						
76		.848					
47		.743					
45		.673					
19		.546					
41			.825				
37			.769				
44			.604				
3			.505	.420			
31				.736			
57				.685			
73				.593			
35					.787		
40					.762		
32					.733		
							-.406

2	.796	
56	.784	
14	.733	
20		.685
38		.630
5		.505
	<i>% Var.</i>	<i>% Var. Ac.</i>
Factor 1. E. de Generación de Expectativas Positivas	9.656	9.656
Factor 2. E. de Pesimismo Defensivo	9.374	19.029
Factor 3. E. de Self-handicapping	9.194	28.223
Factor 4. E. de Ensalzamiento de los otros	8.830	37.053
Factor 5. E. de Generación de Atribuciones Externas	8.821	45.874
Factor 6. E. de Anulación de los otros	8.353	54.227
Factor 7. E. de Autoafirmación	6,608	60,835

Tabla 2: Componente de Valor.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
46	.834							
77	.825							
23	.749							
74	.652							
39	.590							
49		.893						
30		.873						
78		.800						
33			.756					
18			.716					
8			.698					
67			.671					
68	.412		.637					
75				.786				
24				.774				
66				.761				
16				.644				
9					.772			
22					.665			
12					.637			
70		.425			.607			
55					.470			
11						.724		
52						.687		
15						.654		
60						.539		
27							.697	
43	.368						.689	
58							.687	
54								.784
10								.692
51								.510
						<i>%Var</i>	<i>% Var. Ac.</i>	
Factor 1. E. de Generación de Meta de Autoensalzamiento del Ego						10.327	10.327	
Factor 2. E. de Exaltación del Valor de Consecución						8.853	19.179	
Factor 3. E. de Generación de Meta de Autoderrota del Ego						8.788	27.968	
Factor 4. E. de Generación de Meta de Evitación						7.815	35.782	
Factor 5. E. de Generación de Meta de Aprendizaje						7.766	43.549	
Factor 6. E. de Implicación en la Tarea a través de la Gestión de Recursos						6.924	50.473	
Factor 7. E. de Valoración del Coste						6.047	56.520	
Factor 8. E. de Implicación en al Tarea a través de su Gestión.						4.794	61.314	

Tabla 3: Componente afectivo.

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
64	.877				
72	.796				
48	.792				
62	.758				
4	.573				
34		.827			
28		.819			
61		.761	.362		
21		.730			
59			.797		
7			.749		
69			.695		
26			.445		
25				.791	
29				.754	
50	.404			.588	
1	.374			.447	
13					.807
6					.701
63		.415			.500
53		.369			.433
			<i>% Var.</i>	<i>% Var. Ac.</i>	
Factor 1. E. de Autorrefuerzo			16.873	16.873	
Factor 2. E. de Valoración Social			14.513	31.386	
Factor 3. E. de Comparación			11.385	42.771	
Factor 4. E. de Control de la Ansiedad			8.828	51.599	
Factor 5. E. de Engaño			8.678	60.277	

Con respecto a las correlaciones entre los factores obtenidos (ver Tabla 5) dado el elevado número de variables contempladas destacaremos que, en relación con el componente

de expectativas, existe un grupo mayoritario de variables que tiende a correlacionar de forma positiva y significativa entre sí, estando integrado dicho grupo por las estrategias de Self-handicapping, Autoafirmación, Pesimismo defensivo, Ensalzamiento de los otros, Anulación de los otros y Generación de atribuciones externas. Mientras que la estrategia de Generación de expectativas positivas únicamente correlaciona de forma significativa y negativa con la estrategia de Ensalzamiento de los otros. También es destacable la tendencia a la correlación negativa y significativa entre dos grupos de estrategias dentro del componente de afectividad. De modo que por un lado tenemos las estrategias de Valoración social, Engaño y Comparación, y por otro las estrategias de Autorrefuerzo y Control de la ansiedad, tendiendo a correlacionar de forma positiva y significativa dentro de cada uno de estos grupos.

Como medidas relacionadas tanto con la motivación académica como con la utilización de estrategias motivacionales, y que sirven como referentes de la validez convergente y discriminante, se utilizaron 6 ítem que hacen referencia al esfuerzo, la motivación intrínseca y el distanciamiento (ver apéndice B). Considerándose que el esfuerzo y la motivación intrínseca se encuentran asociados de forma positiva con la utilización de estrategias motivacionales adaptativas, y que el distanciamiento se relaciona de forma positiva con las estrategias motivacionales desadaptativas. Su relación se estimó a través del coeficiente de correlación de Pearson entre cada una de las estrategias motivacionales estudiadas y la puntuación media de los ítem que componen las medidas relacionadas.

Tabla 4: Estructura y participación de los ítems en el EEMA.

EXPEC-TATIVAS	Escala de Estrategias relacionadas al Auto-concepto/Autoestima.	E. de Self-handicapping	3, 37, 41, 44	
		E. de Autoafirmación	5, 20, 38	
EXPEC-TATIVAS	Escala de Estrategias relacionadas a Expectativas/Atribuciones	E. de Pesimismo Defensivo	19, 45, 47, 76	
		E. de Ensalzamiento de los otros	31, 57, 73	
		E. de Anulación de los otros	2, 14, 56	
		E. de Generación de Atribuciones Externas	32, 35, 40	
		E. de Generación de Expectativas Positivas	17, 36, 42, 71	
COMPO-NENTE DE VALOR	Escala de Estrategias relacionadas al Interés/Valor	E. de Exaltación del Valor de Consecución	27, 43, 58	
		E. de Valoración del Coste	30, 49, 78	
		E. de Implicación en la Tarea a través de la gestión de Recursos	11, 15, 52, 60	
		E. de Implicación en la Tarea a través de su Gestión	10, 51, 54	
	Escala de Generación de Metas	E. Generación de Meta de Aprendizaje	9, 12, 22, 55, 70	
		E. Generación de Meta de Autoensalzamiento del Ego	23, 39, 46, 74, 77	
		E. Generación de Meta de Autoderrota del Ego	8, 18, 33, 67, 68	
		E. Generación de Meta de Evitación	16, 24, 66, 75	
		COMPONENTE DE AFECTIVIDAD	E. de Valoración Social	21, 28, 34, 61
			E. de Autorrefuerzo	4, 48, 62, 64, 72
E. de Engaño	6, 13, 53, 63			
E. de Comparación	7, 26, 59, 69			
E. de Control de la Ansiedad	1, 25, 29, 50			

Tabla 5: Correlaciones entre los factores del EEMA.

	FSH	FAA	FPD	FEO	FAO	FAE	FEP	FEVC	FVC	FITR	FITG	FMA	FMAE	FMAD	FME	FVS	FARR	FE	FC
FAA	.348**																		
FPD	.218**	.103																	
FEO	.429**	.260**	.269**																
FAO	.142*	.216**	.144*	.221**															
FAE	.331**	.269**	.198**	.396**	.227**														
FEP	-.043	.080	.033	-.163**	.012	.056													
FEVC	.176**	.145*	.198**	.180**	.224**	.401**	.349**												
FVC	-.170**	-.035	.040	-.197**	.049	-.043	.488**	.282**											
FITR	-.281**	-.101	-.080	-.175**	.050	-.124*	.376**	.093	.341**										
FITG	.152*	.113	.083	-.002	.065	.128*	.288**	.219**	.107	.164**									
FMA	-.216**	.020	-.002	-.212**	.100	-.108	.561**	.336**	.530**	.411**	.185**								
FMAE	.227**	.062	.361**	.274**	.204**	.323**	.121*	.454**	.000	-.086	.107	.081							
FMAD	.332**	.170**	.375**	.367**	.148*	.355**	.023	.327**	-.080	-.032	.108	-.056	.481**						
FME	.373**	.275**	.169**	.336**	.151*	.508**	-.134*	.147*	-.178**	-.298**	.073	-.261**	.160**	.290**					
FVS	.333**	.199**	.408**	.333**	.180**	.427**	.074	.428**	-.020	-.105	.017	.011	.615**	.518**	.263**				
FARR	-.121*	.032	-.046	-.297**	.021	-.022	.733**	.252**	.477**	.373**	.217**	.502**	.048	-.021	-.180**	.100			
FE	.324**	.175**	.397**	.408**	.148*	.276**	-.161**	.115	-.189**	-.319**	-.059	-.183**	.287**	.381**	.272**	.349**	-.218**		
FC	.337**	.222**	.383**	.459**	.305**	.407**	-.104	.288**	-.082	-.150**	-.008	-.108	.516**	.509**	.284**	.509**	-.141*	.420**	
FCA	-.106	.217**	-.157**	-.202**	.101	-.034	.430**	.175**	.308**	.227**	.267**	.378**	-.131*	-.114	-.057	-.165**	.431**	-.137*	-.172**

** correlación significativa al nivel .01; * correlación significativa al nivel .05

FSH- Factor de Self-handicapping, FAA- Factor de Autoafirmación, FPD- Factor de Pesimismo Defensivo, FEO-Factor de Ensalzamiento de los otros, FAO- Factor de Anulación de los otros, FAE-Factor de Generación de Atribuciones Externas, FEP- Factor de Generación de Expectativas Positivas, FEVC- Factor de Exaltación del Valor de Consecución, FVC- Factor de Valoración del Coste, FITR- Factor de Implicación en la Tarea a través de Recursos, FITG- Factor de Implicación en la Tarea a través de su Gestión, FMA- Factor de Establecimiento de Metas de Aprendizaje, FMAE- Factor de Establecimiento de Metas de Autoensalzamiento del Ego, FMAD- Factor de Establecimiento de Metas de Autoderrota del Ego, FME- Factor de Establecimiento de Metas de Evitación, FVS- Factor de Valoración Social, FARR- Factor de Autorrefuerzo, FE- Factor de Engaño, FC- Factor de Comparación y FCA- Factor de Control de la Ansiedad.

Los resultados obtenidos muestran que todas las estrategias afectivo-motivacionales estudiadas correlacionan de forma significativa con una o varias de las medidas relacionadas (ver Tabla 6). En este sentido, se diferencian claramente dos grupos de estrategias, que podemos caracterizar como adaptativas y desadaptativas. El primer grupo (estrategias adaptativas) estaría integrado por las estrategias de generación de expectativas positivas, valoración del coste, implicación en la tarea a través de la gestión de recursos, implicación en la tarea a través de su gestión, generación de meta de aprendizaje, autorrefuerzo y control de la ansiedad. Mientras que el segundo grupo (estrategias desadaptativas) estaría integrado por las estrategias de self-handicapping, ensalzamiento de los otros, generación de meta de evitación, engaño, comparación (las cuales además de correlacionar de forma positiva con el distanciamiento, lo hacen de forma negativa con las otras dos medidas relacionadas), autoafirmación, pesimismo defensivo, anulación de los otros, generación de atribuciones externas, generación de meta de autoensalzamiento del ego, generación de meta de autoderrota y valoración social. Un comportamiento más dispar es el de la estrategia

de exaltación del valor de consecución que correlaciona de forma positiva con las tres medidas relacionadas utilizadas.

Conclusiones

Las principales aportaciones del presente trabajo son dos: el apoyo a la fiabilidad y validez de las tres escalas del EEMA y la caracterización de los distintos tipos de estrategias motivacionales evaluadas por este instrumento en función de su carácter adaptativo o desadaptativo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la primera, el EEMA se presenta como recurso para la evaluación de las estrategias motivacionales que los estudiantes pueden utilizar para la autorregulación durante su proceso de aprendizaje. Los análisis métricos realizados le confieren utilidad tanto para el ámbito de la investigación como para el ámbito práctico, siendo útil para los profesionales (docentes e investigadores), pero también para que los alumnos puedan conocer su propia forma de auto-

motivarse y así favorecer una mayor reflexión sobre ello. Sin embargo, es preciso un mayor estudio utilizando otras muestras, en especial referencia a determinadas características como la modalidad educativa, nivel educativo, estudios, tamaño de la muestra y género.

En relación con la caracterización de los distintos tipos de estrategias, como adaptativas o desadaptativas, también se muestran claros indicios sobre lo adecuado que puede resultar la utilización de cada una de ellas por parte de los estudiantes. La utilización de las estrategias motivacionales caracterizadas como adaptativas se relaciona con un mayor nivel motivacional general. Más complejas parecen ser las relaciones establecidas por parte de la estrategia de Exaltación del valor de consecución, al correlacionar de forma significativa y positiva con las tres medidas relacionadas, lo cual bien pudiera indicar un comportamiento radicalmente distinto en función de si el estudiante encuentra o no el valor de conse-

cución buscado o de si la tarea se lo permite. Así, no todas las estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar tienen que tener efectos positivos sobre su proceso de aprendizaje, como también se observa con las estrategias caracterizadas como desadaptativas, aunque sí los tenga de forma directa sobre alguna variable motivacional en concreto. A este respecto será preciso estudiar la relación que se establece entre la utilización de los distintos tipos de estrategias motivacionales y la utilización de estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión de los recursos, las cuales caracterizarán de forma más directa la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje. De este modo, tendremos los apoyos suficientes para determinar, una vez conocidas las estrategias motivacionales utilizadas por los estudiantes, si es preciso dotar o sustituir las estrategias motivacionales que emplea por otras más adecuadas.

Tabla 6: Correlaciones entre los factores del EEMA y las medidas de Esfuerzo, Motivación Intrínseca y Distanciamiento.

	Esfuerzo	M. Intrínseca	Distanciamiento
E. de Self-handicapping	-.174*	-.093	.344*
E. de Autoafirmación	-.115	.068	.288*
E. de Pesimismo Defensivo	-.041	-.098	.190*
E. de Enalzamiento de los otros	-.196*	-.112	.404*
E. de Anulación de los otros	-.019	.083	.183*
E. de Generación de Atribuciones Externas	-.096	.042	.342*
E. de Generación de Expectativas Positivas	.542*	.484*	-.068
E. de Exaltación del Valor de Consecución	.192*	.307*	.214*
E. de Valoración del Coste	.443*	.471*	-.105
E. de Implicación en la Tarea a través de la Gestión de Recursos	.512*	.309*	-.203*
E. de Implicación en la Tarea a través de su Gestión	.118	.350*	.083
E. Generación de Meta de Aprendizaje	.480*	.584*	-.073
E. Generación de Meta de Autoensalzamiento del Ego	-.016	-.030	.302*
E. Generación de Meta de Autoderrota del Ego	-.043	-.074	.407*
E. Generación de Meta de Evitación	-.275*	-.061	.342*
E. de Valoración Social	-.045	-.076	.345*
E. de Autorrefuerzo	.532*	.430*	-.107
E. de Engaño	-.207*	-.203*	.343*
E. de Comparación	-.163*	-.199*	.402*
E. de Control de la Ansiedad	.263*	.429*	-.003

Nota: * La correlación es significativa al nivel .01.

Finalmente, comentar que la consideración de las estrategias motivacionales dentro del proceso de aprendizaje es un tema que en la actualidad hemos superado a nivel teórico. Sin embargo, dicha consideración no ha repercutido en su investigación en la medida que debiera, dado el interés del tema que nos ocupa y la relevancia que tiene dentro del aprendizaje. Dicha relevancia se acentúa si tenemos en cuen-

ta que en la actualidad el tipo de aprendizaje que los estudiantes deben de desarrollar en la mayor parte del sistema educativo está en manos de su capacidad de esfuerzo. Lo cual requiere el estar lo suficientemente motivado o el tener la capacidad para poder automotivarse, y así desarrollar las conductas cognitivas, metacognitivas o conductuales requeridas.

Referencias

- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/ attributional model of interpersonal self-protective behavior. En R. Hogan y W.H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality: Theory, measurement, and interpersonal dynamics*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Cantor, N. (1990). From thought to behaviour: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Eronen, S., Nurmi, J.E. y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, B. y Sachau, D. (2000). Sandbagging as a self-presentational strategy: Claiming to be less than you are. *Personality and social psychology bulletin*, 26(1), 56-70.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good J.E. y Brophy: *Psicología educacional*. México: Interamericana. (Edición original: 1977).
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- Midgley, C., Arunkumar, R. y Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Norem, J. y Cantor, N. (1986). Defensive pessimism; Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Pintrich, P. R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J. Stark y L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research* (Vol. 57, pp. 65-79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1988b). Student learning and college teaching. En R.E. Young y K.E. Eble (Eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments. New directions for teaching and learning* (Vol. 33, pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y Mekeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q.)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, NCRIPAL.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

(Artículo recibido: 24-8-2004, aceptado: 22-2-2005)

Apéndice A

1. Cuando me encuentro con dificultades en una determinada tarea me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que más tarde seguramente veré las cosas más claras.
2. Intento ignorar el rendimiento académico de los demás y así verme a mí mismo más competente.
3. En ocasiones intento excusar mi rendimiento académico diciendo que no me encontraba bien debido a algún problema de salud.
4. Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y alabando mi trabajo.
5. Cuando mis resultados académicos son negativos procuro evitar pensar en ello para así no sentirme mal.
6. En ocasiones miento sobre mi preparación de los exámenes o de las asignaturas para que así mis compañeros no vean la necesidad de tener que estudiar.
7. Utilizo los malos resultados de los demás en sus estudios para compararme con ellos y así sentirme bien con mi rendimiento.
8. Me propongo como objetivo el no quedar en ridículo o parecer poco capaz ante los demás.
9. En ocasiones ante una tarea me planteo que mi objetivo será el de aprender cosas nuevas.
10. Cuando no me apetece mucho trabajar comienzo con aquellas partes del trabajo que me resultan más agradables.
11. Busco sentirme a gusto cuando trabajo en una tarea y para eso elijo lugares tranquilos y adecuados.
12. Al enfrentarme con una tarea me planteo a mí mismo que mi intención será la de hacerla porque me resulta gratificante.
13. En ocasiones miento a mis compañeros sobre mi tiempo de estudio para que así ellos no consideren necesario dedicar tanto tiempo.
14. Intento no valorar los éxitos de los demás y así verme a mí mismo más competente.
15. Intento evitar todo aquello que me pueda distraer de la realización de las tareas académicas.
16. Intento evitar las tareas o asignaturas difíciles.
17. Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil me recuerdo a mí mismo ocasiones similares en las que las tareas finalmente no eran tan difíciles.
18. Cuando participo en clase me propongo evitar parecer poco capaz a mis compañeros.
19. Me suelo poner en la peor de las situaciones con respecto a las calificaciones que puedo obtener, lo cual utilizo para esforzarme más en el estudio.
20. Cuando obtengo resultados negativos en determinadas tareas o asignaturas, trato de no darle demasiada importancia y me justifico pensando en otras tareas o asignaturas en las que sí sé que soy bueno.
21. Para motivarme en mis estudios suelo buscar que mis amigos o compañeros realicen valoraciones positivas sobre mi actividad académica.
22. Antes de iniciar una tarea complicada suelo pensar en lo interesante que ésta puede ser.
23. Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.
24. Me propongo como objetivo el aprobar, pero intentando trabajar lo menos posible.
25. Cuando me encuentro con dificultades trato de no preocuparme por si cometo errores.
26. Evito compararme con los demás si obtienen buenos resultados pues me hacen sentir mal.
27. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que se me da bien ese tipo de tareas.
28. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos.
29. Cuando me encuentro con dificultades durante el aprendizaje trato de no preocuparme por el resultado y de tener pensamientos positivos.
30. Antes de iniciar una tarea complicada pienso que su consecución compensará el esfuerzo que le tendré que dedicar.
31. Pienso que académicamente he tenido mala suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me impide sobresalir más.
32. Para motivarme ante las tareas me recuerdo que si el profesor no es muy exigente obtendré un buen resultado.
33. Cuando respondo a preguntas del profesor intento evitar quedar mal ante mis compañeros.
34. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis padres y/o profesores.
35. Para motivarme ante las tareas me planteo que si éstas no son difíciles obtendré un buen resultado.
36. Al enfrentarme con una tarea o asignatura me recuerdo a mí mismo que soy capaz de esforzarme lo suficiente para tener éxito.
37. En ocasiones, de forma intencionada, no me esfuerzo en mi trabajo, de manera que si mis resultados no son buenos puedo decir que fue debido a que no lo intenté lo suficiente.
38. Cuando tengo malas calificaciones o resultados suelo justificarme pensando que no me importa tanto el éxito académico como otros aspectos de mi vida.
39. Me propongo como objetivo el contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben, para así sentirme bien.

40. Para motivarme ante las tareas me recuerdo que con algo de suerte obtendré un buen resultado.
41. En ocasiones dejo mi trabajo académico para el último momento, de forma que si mis resultados no son tan buenos como esperaba puedo decir que ese retraso fue la razón.
42. Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil me recuerdo a mí mismo que tengo la capacidad necesaria para tener éxito en ella.
43. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que soy un estudiante competente.
44. Me implico en muchas cosas y así, si mis resultados no son tan buenos como esperaba, puedo decir que fue debido a que estaba comprometido en otras actividades.
45. Doy a los demás una imagen pesimista de los resultados que puedo lograr, pero posteriormente suelo conseguir buenas calificaciones.
46. Me propongo conseguir calificaciones más altas que los demás y así sentirme bien.
47. En ocasiones digo que no soy bueno en una tarea o asignatura, pero en realidad, lo que estoy haciendo con esto es exigirme a mí mismo un mayor esfuerzo.
48. Ante una tarea compleja suelo motivarme a mí mismo diciéndome que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para hacerla bien.
49. Antes de iniciar una tarea difícil pienso que su realización compensará el trabajo que le tendré que dedicar.
50. Para evitar ponerme nervioso cuando realizo determinadas tareas académicas trato de centrarme y de no preocuparme por el resultado.
51. Al realizar una tarea complicada suelo hacer un descanso para reunir fuerzas y así después seguir con más ganas.
52. Para poder hacer a gusto mis tareas académicas, antes de realizarlas busco disponer del tiempo suficiente.
53. Pese a que me esfuerzo en mis estudios trato de hacer ver a los demás que mis resultados se deben a la suerte o a lo fácil que era el examen o tarea.
54. Cuando encuentro dificultades en una tarea, para no agobiarme, paso a otra y vuelvo a la primera más tarde.
55. Antes de iniciar una tarea suelo pensar que mi objetivo será el de aprender a resolver los problemas que me proponen.
56. Intento ignorar las cualidades académicas de los demás y así verme a mí mismo más competente.
57. Cuando no obtengo buenos resultados académicos suelo pensar que si estuviera en otra aula tendría mayor éxito, pues algunos de mis actuales compañeros son muy competentes.
58. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que soy una persona trabajadora.
59. Los malos resultados de los demás me hacen sentirme bien en relación con mis estudios.
60. Cuando no me apetece mucho estudiar intento esforzarme en un principio, pues sé que posteriormente encontraré los alicientes propios de la tarea.
61. Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho.
62. Me motivo a mí mismo dándome ánimos.
63. Aunque me considero un estudiante competente trato de hacer ver a los demás que no lo soy tanto.
64. Ante una tarea complicada me motivo a mí mismo diciéndome que tengo la capacidad suficiente para hacerla.
65. Me motivo a mí mismo prometiéndome recompensas (comida, bebida, descansos, actividades lúdicas,...).
66. Seleccione aquellas asignaturas o tareas con las que pueda aprobar trabajando lo menos posible.
67. Procuro que mis compañeros no se den cuenta de mis errores.
68. Me pongo como objetivo el no quedar mal académicamente ante mi familia y los profesores.
69. Los buenos resultados de los demás en los estudios me hace sentirme mal.
70. Antes de iniciar una tarea compleja me pongo como objetivo el mejorar mis habilidades/capacidades.
71. Al enfrentarme con una tarea difícil me recuerdo a mí mismo ocasiones similares en las que tuve éxito.
72. Ante una tarea difícil me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos.
73. Realzo las cualidades académicas de los demás para así convencerme de que si no obtengo mejores notas el problema no está en mí, sino en lo competentes que son algunos de mis compañeros.
74. Me propongo intentar contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben para así sentirme bien.
75. Me propongo como objetivo trabajar lo menos posible en clase o en casa.
76. Suelo manifestar dudas sobre los resultados académicos que puedo alcanzar, pero en realidad esto lo hago para realzar la necesidad de esforzarme más.
77. Me propongo lograr calificaciones más altas que las de mis compañeros.
78. Antes de iniciar una tarea tiendo a pensar que su realización compensará el tiempo que le tendré que dedicar.

Apéndice B

Esfuerzo.

1. Ante las tareas difíciles me motivo diciéndome que si me esfuerzo obtendré resultados positivos.
2. Cuando me aburro en las tareas académicas me obligo a mí mismo a prestar mayor atención.

Motivación Intrínseca.

3. Antes de iniciar las tareas académicas suelo buscar los aspectos más interesantes o que me plantean un desafío.
4. Antes de iniciar las tareas suelo resaltar aquellos aspectos que me resultan más novedosos.

Distanciamiento.

5. Tengo algunos problemas para aprender e interesarme por los estudios, pero intento pensar en otras cosas para así no sentirme mal.
6. Cuando no soy capaz de afrontar una tarea, ante la cual otros no parecen tener tantos problemas, intento pensar en otras cosas.