



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado:

“Motivación hacia el aprendizaje en escolares: una revisión.”

Estudiante: Florencia Sandin.
C.I.: 4.748.054-0

Tutora: Karina Curione

Docente revisor: Víctor Ortuño

11 de Noviembre, 2016

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión teórica sobre la motivación hacia el aprendizaje en escolares desde la perspectiva teórica de Susan Harter (1978,1981). Esta autora entiende a la motivación como dos polos opuestos, uno intrínseco y uno extrínseco. La motivación, plantea Harter (1981), no es un constructo global ni unitario, sino que es multidimensional, en donde distingue cinco dimensiones que permiten dar cuenta de este constructo teórico. Desde esta conceptualización, Harter (1981) crea un instrumento que permite diferenciar el tipo y grado de motivación de los niños en el salón de clase. La presente revisión se elaboró tomando como base 20 artículos que abordan el constructo motivacional desde esta perspectiva, los cuales fueron agrupados en cuatro categorías: a) aquellos que utilizan el instrumento de Harter (1981) en su versión original; b) investigaciones que emplean algunas subescalas; c) estudios en los que se modifica el instrumento para aplicarlo en otro ámbito; y, d) aquellos que realizan una revisión teórico-metodológica a partir del cual modifican el instrumento original. La revisión realizada muestra la relevancia y la vigencia del instrumento de evaluación motivacional desarrollado por Harter (1981), y de la perspectiva teórica de la autora, la cual continúa siendo objeto de discusión y reformulación hasta el presente. Con una tendencia que apunta a un cambio en la visión de la motivación entendida como polos contrapuestos, dado que se comienza a entender que la motivación intrínseca y extrínseca pueden coexistir en el contexto del salón de clase.

Palabras clave: motivación intrínseca, motivación extrínseca, escolares.

Abstract

The goal of this article is to present a review of the theories developed by Susan Harter (1978, 1981) on motivation towards learning found in schoolchildren. The author understands motivation as composed of two different components, an intrinsic one, and an extrinsic one. Motivation, according to Harter (1981), is not a global or unitary construct, but multidimensional, where she distinguishes five different dimensions that comprehend this theoretical construct. Based on this concept, Harter (1981) develops an instrument able to differentiate the type and degree of motivation of children in a school class. This review was based on 20 different articles that talked about motivation from this perspective, which were categorized as follows: a) Those who used Harter's (1981) instrument in its original form, b) investigations that employ some of the subscales of the whole instrument, c) studies which modify the instrument in order to use it in a different ambit; and, d) those that perform a theoretic and methodological revision from which the original instrument is modified. This review shows the relevance and validity of the instrument for motivational evaluation developed by Harter (1981), and also the author's perspective, which continues to be object of discussion and re-formulation even now. With a tendency that points towards a change in the concept of motivation, which is understood as opposing poles, given that intrinsic and extrinsic motivation can coexist within a classroom.

Keywords: intrinsic motivation, extrinsic motivation, school children.

Introducción

La motivación es un concepto usado de modo cotidiano, y al que se recurre frecuentemente en el ámbito educativo. Cuando se busca esta palabra en la RAE, nos encontramos que refiere al “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (D.R.A.E., 2001). Entonces, la motivación dirige al organismo hacia una acción, con un fin determinado. La importancia de la motivación, y de su estudio, se puede constatar en un escenario educativo clásico: un salón de clase, en el cual, son muy pocas las actividades que parecen interesar y llamar la atención de los niños (Lepper et. al, 1997). A nivel teórico, distintos autores han señalado la necesidad de clarificar el concepto de motivación (Murphy & Alexander, 2000; Schunk, 2000), lo que llevó a numerosos investigadores a lo largo de los años a focalizar sus estudios en esta temática, con el fin de operacionalizar mejor este fenómeno. Más allá de esta necesidad de mayores niveles de clarificación conceptual, la investigación desde la perspectiva de la motivación intrínseca ha avanzado a nivel empírico y es posible afirmar que la motivación es una variable relevante para el aprendizaje. En el trabajo actual, se pondrá el foco en la perspectiva teórica de Susan Harter (1978, 1981). Esta autora entiende a la motivación como dos polos opuestos, uno intrínseco y uno extrínseco. La motivación, plantea Harter (1981), no es un constructo global ni unitario, sino que es multidimensional, en donde distingue cinco dimensiones que permiten dar cuenta de este constructo teórico.

Con el fin de profundizar en la temática de la motivación hacia el aprendizaje en el ámbito educativo, el presente trabajo se basará en la teoría motivacional propuesta por Susan Harter (1981), y en su instrumento “*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*”. Esta decisión se vio sumamente influenciada por mi incorporación al proyecto de “Validación de una escala para evaluar la motivación por el aprendizaje en

escolares en Montevideo” (Cuevasanta, 2015), en el cual se validó al contexto montevideano este instrumento.

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión teórica sobre la motivación hacia el aprendizaje en escolares desde la perspectiva teórica de Susan Harter (1978,1981), a fin de dar cuenta del estado de situación de este constructo motivacional y su respectivo instrumento. En las siguientes páginas desarrollaré el marco teórico en el cual las teorías motivacionales se gestaron, y describiré detalladamente los postulados centrales de los cuales parto. Finalmente, expondré los resultados de la revisión teórica, haciendo hincapié en el contexto en el que se utiliza esta teoría, y con qué otros factores se quiere conectar a la motivación.

Perspectiva histórica de la motivación

Las teorías motivacionales, según Lepper, Sethi, Dialdin, & Drake (1997), nacieron apuntando exclusivamente a lo extrínseco, lo externo, desde la perspectiva del aprendizaje condicionado (Skinner, 1974), cuyas explicaciones sobre el comportamiento humano se centraron en el mecanismo del condicionamiento mediante estímulos externos. Recién en la década del 60 del siglo pasado, los investigadores comenzaron a atender a los comportamientos originados por estímulos de tipo internos tanto en animales como en personas. Los paradigmas de experimentación animal permitieron identificar una nueva necesidad: la curiosidad (Lieury & Fenouillet, 2006). Los investigadores empezaron a notar que los animales, y humanos, realizaban actividades y tenían ciertos comportamientos que no parecían estar motivados por una variable externa, de tipo recompensa o castigo, sino que esa actividad o comportamiento podría ser un fin en sí mismo, al aportar una cuota de interés, curiosidad y disfrute (Sansone & Harackiewicz, 2000). Esto se observó, por ejemplo, en

estudios con monos, los cuales podían jugar por largos períodos con puzzles sin que se les diera una recompensa a cambio, lo hacían por la actividad misma (Lieury & Fenouillet, 2006). A este tipo de comportamientos se los comenzó a denominar “intrínsecos”. Sin embargo, tal y como plantea Scott (1976) en ese tiempo no existía aún una definición clara para este tipo de motivación, ni conceptualizaciones que permitieran entender su naturaleza, su funcionamiento y su origen. Esta atención que paulatinamente viró hacia lo intrínseco llevó a varios autores cuya formación teórica era conductista, a comenzar a cambiar su modo de entender y estudiar la motivación humana. Uno de los primeros esfuerzos teóricos para sostener el lugar de lo interno en la motivación fue el realizado por Robert White, quien, en 1959, propone una nueva visión de la motivación, introduciendo el constructo “effectance motivation” (motivación por eficacia). Observa que, tanto en humanos como en animales, algunos comportamientos no parecían estar enteramente guiados para la búsqueda de satisfacción de necesidades básicas (hambre, sed, miedo, etc.), ni recompensas, ni reducción del estrés, sino que algunas actividades eran realizadas con otros objetivos. White (1959) puntualizó: “Ya no existe ninguna razón convincente para pensar a la motivación necesitando una fuente de energía externa” (p. 328), este nuevo constructo apunta a una satisfacción intrínseca. Al sentimiento de eficacia que produce el hecho de realizar actividades y cambiar la realidad en beneficio propio, esto lleva al organismo a seguir explorando e intercambiando con el ambiente.

A lo largo de los años, diversos autores han ido modificando esta forma de entender la motivación, como una dimensión general y global, aplicable del mismo modo a todas las áreas. De este modo, se comienza a estudiar la motivación en distintos contextos, y en el caso de la escuela, poniendo el foco en distintas áreas de aprendizaje (matemática, lengua, etc.). Una autora que contribuye en gran medida con este cambio de visión es

Gottfried (1990), quien conceptualiza la motivación de manera situacional (ej. motivación por el aprendizaje en matemática, motivación por el aprendizaje en lenguas, etc.). De esta forma, un niño que presenta una fuerte curiosidad e interés para las matemáticas (motivación intrínseca), puede no mostrarlas para la lectura, en este último caso el individuo realiza la actividad guiado por un estímulo externo, como lo es una buena nota, o agradar al maestro (motivado extrínsecamente).

Un modelo motivacional centrado en la educación

Partiendo de la conceptualización propuesta por White (1959) sobre la “effectance motivation” (motivación por eficacia), Susan Harter (1981) formula una teoría de la motivación intrínseca aplicada al ámbito educativo. Al igual que White, la autora concibe la existencia de una motivación intrínseca, interna a los sujetos, y una extrínseca, como algo externo, ya sea una recompensa, agradar al maestro, obtener aprobación, etc. Harter (1981) entiende estos constructos como contrapuestos, es decir, la motivación es vista como dos polos dicotómicos. La autora plantea que la teoría de la “motivación por eficacia” (White, 1959) es muy amplia, global, y esto la hace difícil de evaluar empíricamente, por lo que, se propuso delinear más detalladamente este constructo para poder encontrar las dimensiones que se ponen en juego, a fin de lograr traducir esta teoría en posibles hipótesis de estudio. Un primer intento, realizado por Harter (1978), por operativizar el constructo de motivación por eficacia resultó en la delimitación de 4 factores: a) variación de respuestas; b) curiosidad por nuevos estímulos; c) dominio por el bien de la competencia, interactuar con el ambiente por el simple hecho de hacer esa actividad; d) preferencia por tareas desafiantes

Estos componentes fueron reformulados en varios estudios, y en 1981, Harter publica un artículo en el que presenta el instrumento “*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in*

the Classroom". Este cuestionario está compuesto por 5 dimensiones de la motivación vinculadas al aprendizaje en la clase que permitieran dar cuenta de la distinción, y la relación, entre motivación intrínseca y extrínseca, respectivamente. Estas son: (1) preferencia por el reto vs. preferencia por el trabajo fácil; (2) curiosidad e interés vs. agradar al maestro y obtener buenas calificaciones; (3) dominio dependiente vs. independiente del maestro; (4) juicio dependiente vs. independiente del juicio del maestro y (5) criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos. Harter (1981) plantea que las primeras tres dimensiones son las referidas a aspectos motivacionales propiamente dichos, mientras que las últimas dos hacen referencia a aspectos cognitivo-informacionales, es decir, en qué medida el niño es capaz de autoevaluarse con independencia del maestro. Un concepto central en la teoría de Harter (1982) es el de "competencia académica percibida", es decir, como uno autoevalúa su competencia en el ámbito escolar. Entiende a la competencia del mismo modo que White (1959), es decir, como "la capacidad del organismo de interactuar efectiva y satisfactoriamente con su ambiente" (White, 1959, p. 297). La autora relaciona este concepto con el de motivación, y argumenta que cuanto mayor sea la percepción de competencia del niño, más intrínseca será su orientación motivacional, es decir, cuanto más competente se sienta el niño, mostrará más curiosidad e interés hacia el aprendizaje y preferirá trabajos difíciles propuestos en el salón de clase, además mostrará mayores niveles de autoestima (Harter, 2001).

Instrumento

En cuanto al formato del instrumento, Harter (1981) plantea que el formato de respuesta clásico de tipo verdadero/falso presenta problemas, dado que los niños no contestan fielmente, sino que se guían por lo socialmente deseado, y esto afecta la confiabilidad y validez de la escala. Debido a esto, la autora crea un formato alternativo

buscando eliminar problema (Figura 1). El formato por el cual opta supone pedir a los escolares que decidan a qué tipo de niños se parecen más, y luego definir qué tan verdadera es esa aseveración para ellos.

Really True for Me	Sort of True for Me		BUT		Sort of True for Me	Really True for Me
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids know when they've made mistakes without checking with the teacher		Other kids need to check with the teacher to know if they've made a mistake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 1. Extraído de Harter (1981) A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. (p.303) *Developmental Psychology*. 17(3)

Cada ítem es evaluado según una escala ordinal del 1 al 4, en la cual el puntaje 4 es la orientación intrínseca máxima, mientras que el puntaje 1 refleja el polo extrínseco máximo. La versión final del cuestionario contiene 30 ítems, 6 por cada dimensión. La forma de evaluar los resultados es calculando la media por subescala.

Resultados de la investigación de Harter (1981)

El instrumento “*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*” posee propiedades psicométricas buenas, teniendo adecuada confiabilidad. Los alfas de cronbach oscilan entre .78 a .84 para el factor “*Desafío*”; .68 a .82, para “*Curiosidad*”; .54 a .78, para “*Dominio*”; .72 a .81, para “*Juicio*”; y .75 a .83 para “*Criterio*”. Los resultados corroboran la hipótesis central de la autora, los niños que muestran preferencia por el desafío, curiosidad, y dominio independiente del maestro, se sienten más competentes con respecto a sus habilidades cognitivas. En cuanto a las tendencias motivacionales a lo largo de los años escolares, se observa en los componentes motivacionales una tendencia al descenso de la orientación intrínseca. La autora propone que esto puede deberse a que el ambiente escolar se vuelve más formal e impersonal, dándole cada vez más importancia a la competencia y a las notas, especula

que los niños pueden estar adaptándose a la demandas de la cultura escolar (Harter, 1992). Además plantea que los niños de más edad pueden estar canalizando su orientación intrínseca a otras áreas de su vida, como lo social, los deportes, etc. La autora también propone la hipótesis de que el avance escolar conlleva una reevaluación de las capacidades, y del resultado de esta evaluación puede depender la orientación motivacional, es decir, si los niños concluyen que su competencia es baja, también lo será su motivación, y viceversa (Harter, 2001). La tendencia opuesta se observa en los componentes cognitivos informacionales, en ellos la orientación es inicialmente extrínseca, y a lo largo del transcurso escolar se observa una tendencia hacia el polo intrínseco. Parece ser que los niños van internalizando las reglas formales que se usan en la educación para evaluar el desempeño, cuales son los estándares esperados, etc. Harter (1992) plantea, a modo de interpretación, que estas tendencias parecen estar relacionadas entre sí, es decir, a medida que los años transcurren y el niño entiende e incorpora las demandas educativas, éste se esforzará por obtener buenas notas y dar cumplimiento a dichas demandas, ya que será recompensado por su esfuerzo y su resultado, y ya no por su interés intrínseco en aprender.

Resultados

Se realizó una revisión teórica considerando los artículos publicados entre los años 1981 y 2016, con la finalidad de rastrear los orígenes desde el plano teórico y metodológico de la escala “*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*”, así como sus posteriores usos en otros estudios, modificaciones del instrumento, y aportes teóricos. La búsqueda se realizó en la base de datos incluidas en *Timbó*, utilizando como palabras clave: motivación intrínseca, extrínseca, niños, aprendizaje, escuela. Los criterios de inclusión fueron: a) estudios que traten la motivación hacia el aprendizaje en

niños; b) estudios que se basen en la teoría de Harter; c) estudios que utilizan o modifican el instrumento original de Harter (1981).

Este instrumento creado por Harter (1981), ha sido utilizado, y modificado, por numerosos autores en distintas partes del mundo, muchos de los cuales replicaron los resultados encontrados originalmente por Harter, mientras que otros llegaron a conclusiones diversas. En la siguiente sección se describirán los resultados de la revisión teórica realizada, la cual consideró 20 artículos. A modo de simplificar la exposición de los resultados de la revisión, se establecieron cuatro categorías: 1) estudios que utilizan la escala original sin cambios (8 estudios); 2) estudios que utilizan sólo algunas subescalas (5 estudios); 3) investigaciones en las que se modifica la escala con el fin de aplicarla en un contexto distinto (4 estudios); y 4) artículos que realizan una revisión teórico-metodológica y cambian el instrumento (4 estudios).

1) Estudios que utilizan la escala original sin cambios

- El primer estudio ubicado en esta categoría es la investigación publicada por Reeve P. T. & Loper A. B. (1983), en la cual se buscó examinar el funcionamiento de la escala de Harter (1981) para predecir el desempeño académico en 44 niños con un diagnóstico de dificultades del aprendizaje, es decir, si una orientación motivacional intrínseca llevará a la obtención de buenas notas. Luego de realizados los análisis pertinentes, los resultados no muestran correlación entre la motivación, evaluada con la escala original de Harter (1981) el desempeño académico de los estudiantes. Esto arroja evidencia en contra a la concepción de que los alumnos con problemas de aprendizaje, y con bajas notas, tienen una orientación motivacional extrínseca

- Das, J. P., Schokman-Gates, K. & Murphy, D. (1985), realizaron un estudio longitudinal de 2 años, en el cual aplicaron la escala de Harter (1981) a una población

canadiense. Sus objetivos fueron determinar cuáles son las diferencias, si las hubiese, entre esta muestra (350 niños canadienses de 3ero a 6to año de escuela) y la investigada por Harter (1981), e investigar las tendencias motivacionales que muestran los estudiantes canadienses según el grado de avance escolar. Los análisis indicaron que la estructura factorial de la escala aplicada en EEUU y Canadá son similares, sin embargo en este último la dimensión “*Curiosidad*” no es vista como una dimensión independiente, sino que sus ítems se fusionan en otras subescalas. Las tendencias del desarrollo de los componentes motivacionales que muestran los individuos estudiados son distintas a las encontradas por Harter (1981), específicamente la dimensión de “*Desafío*”, la cual reveló que los niños de 3ero y 6to tienen una orientación significativamente más extrínseca, que aquellos de 4to y 5to. Los componentes cognitivo informacionales coinciden con los hallazgos originales de Harter (1981).

- Otro artículo que se encuentra en esta categoría es el presentado por Dollinger, S. J., & Seiters, J. A. (1988), en el cual se aplica el instrumento de Harter (1981) a 57 niños, de entre 2do., 3ero., 4to., 5to., 6to. y 7mo. año de escuela, considerados clínicamente problemáticos, es decir, con problemas de conducta. Uno de los objetivos de este estudio fue indagar cómo funcionan las propiedades psicométricas de la escala en esta muestra clínica. Tal y como se esperaba, los análisis separaron las subescalas de Harter en 2 grupos, los componentes motivacionales y los cognitivos informacionales. En estos últimos se encontraron las tendencias por grado de avance que encontró Harter, es decir, desde el polo extrínseco hacia el intrínseco. Sin embargo, los componentes motivacionales no mostraron tendencias significativas.

- También es significativo el aporte de Tzuriel, D. (1989), quien utiliza el instrumento de Harter (1981) para comparar la orientación motivacional en estudiantes americanos e hindúes, de clase social alta y baja. Se observó que la estructura factorial

encontrada en India es la misma que encontró Harter en EEUU, es decir, parece indicar que los 5 factores propuestos originalmente por la autora no son dependientes de la cultura estadounidense. En cuanto a las diferencias según las clases sociales, los resultados mostraron que, en los factores motivacionales, se ve un descenso en ambos tipos de estudiantes de 3ero. a 6to. año, pero de 7mo. a 9mo. año los estudiantes de clase baja, a diferencia de los de clase alta, muestran una alta motivación intrínseca. El autor propone como hipótesis que puede deberse a los distintos ambientes escolares, en los cuales aquellos estudiantes de clase alta están expuestos a altas demandas de competencia y excelencia, en las que constantemente se los está reforzando con elementos externos para lograr el mejor rendimiento.

- Un año más tarde, David D. & Witryol S. (1990), publican un estudio en el cual comparan la teoría motivacional propuesta por Harter (1978, 1981), con el constructo de “motivación colativa”. Este último hace referencia a cuando una persona se enfrenta a una situación nueva y compleja, la cual le produce excitación y requiere centralizar la atención en ese estímulo desconocido. Ambas teorías motivacionales reconocen la importancia de la atracción de una nueva experiencia, como forma en la que el sujeto se ve movido a realizar una tarea. En base a esto, los autores predicen que los componentes motivacionales formulados por Harter (1981), estarán altamente relacionados con la preferencia de los sujetos por tareas novedosas. La muestra en este estudio es de 60 niños de 3ero. y 5to. año de escuela. Los resultados corroboraron la hipótesis, es decir, los niños cuyo aprendizaje está guiado por la curiosidad, la preferencia por un desafío, etc., son quienes eligen las actividades novedosas por encima de las familiares.

- Encontramos también el artículo publicado por Boggiano A. K., Main D. S., & Katz P. (1991), quienes realizan una comparación de la orientación motivacional entre niños y niñas estadounidenses. Parten de la hipótesis de que las niñas serán las que

mostrarán una orientación más orientada al polo extrínseco, debido a que el rol socialmente asignado a las niñas puede resultar en una fuerte sensibilidad hacia lo que el maestro puede pensar o decir. A diferencia de esto, los varones reciben la concepción de que deben ser independientes, no necesitan del otro, y por eso es posible que logren desarrollar sus propias concepciones del éxito y el fracaso. Se les aplican los 30 ítems de Harter (1981) a 213 niños de 4to., 5to. y 6to. de escuela. Los resultados generales corroboran la hipótesis. Esto muestra que la orientación motivacional no se distribuye de la misma forma según el género.

- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P., publican, en 1993, un estudio cuyo objetivo es determinar en qué medida los estilos parentales influyen en el desarrollo de la motivación. Plantean como hipótesis que la vigilancia estará asociada negativamente con la motivación intrínseca y el desempeño académico, además que la reacción hacia las notas (buenas o malas) que incluyen castigos, críticas, o una recompensa externa también van a estar asociadas negativamente con esos componentes. La muestra para testear estas hipótesis es de 93 niños de 5to. año y los padres que viven con ellos. Se aplicó el instrumento de Harter (1981) a los niños, y a los padres se les aplicó el “Perceived Family Styles” (Bloom, 1985). Los resultados generales muestran que cuando los padres son controladores en los deberes del niño, estos reportan estar más guiados por variables externas para aprender, y menor es su desempeño académico. También se demostró que la motivación intrínseca disminuye con el uso de la recompensa como reacción a las buenas notas.

- Por último en esta categoría se encuentra un artículo publicado por Guay F., Boggiano A. K., & Vallerand R. J., en 2001, en el cual se intenta estudiar cómo influye en la orientación motivacional del niño y en su competencia académica percibida, el soporte para la autonomía en el salón de clase (reconocer los sentimientos del otro,

brindarle información para que tome decisiones, minimizar la presión y el control, etc.). El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre estos componentes, para determinar si la competencia percibida influye en la motivación, o si es de modo inverso. Se administró el instrumento propuesto por Harter (1981), junto con “The Perceived Competence Scale for Children” (Harter, 1982), y Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan (1981), a una muestra de 251 niños de 5to. año de escuela. Los resultados generales apoyan la idea de que el ambiente que sustenta autonomía en el salón de clase produce un aumento en la motivación intrínseca, que en consecuencia provoca un aumento en la competencia percibida.

2) Estudios que utilizan sólo algunas subescalas

- El primer autor en fragmentar y utilizar solo algunas subescalas del instrumento de Harter es Amabile, T. M. (1987), a quien le interesó investigar la relación entre desempeño académico, la creatividad y la motivación. Hipotetiza que aquellos niños cuya orientación motivacional tiende a lo intrínseco serán más creativos que quienes son extrínsecos. En este estudio la muestra estuvo integrada por 68 estudiantes de 3ero., 4to. y 5to. año de escuela. A la mitad de estos niños se les daba un “entrenamiento intrínseco” el cual consistía en mostrar, discutir y reflexionar sobre un video en el que se muestra un modelo de niño altamente intrínseco. A la totalidad de la muestra se le aplicó las subescalas de “*Curiosidad*”, y “*Juicio*”. La forma de evaluar la creatividad fue mediante la creación de la historia a partir de fotos de un libro. Los resultados mostraron que las historias más creativas son las de aquellos niños que se les dio entrenamiento motivacional intrínseco y una recompensa. Aquellos que recibieron el entrenamiento pero no la recompensa son los menos creativos en sus historias. El

autor concluye que no es la orientación intrínseca sola la que lleva a una mayor creatividad, sino la combinación de ésta con la motivación extrínseca.

- Otro autor que utiliza algunas partes del instrumento de Harter es Newman, R. S. (1990), quien pretendió determinar en qué medida la orientación motivacional y la competencia académica percibida pueden ayudar a explicar las intenciones por las que el niño busca ayuda en clase, ya sea porque no entiende o no puede completar una tarea. La muestra en este estudio es de 177 niños de 3ero., 5to. y 7mo.. año, de 3 escuelas distintas. En cuanto a los instrumentos, se aplica una escala de tipo Likert de 5 puntos para medir la búsqueda de ayuda en clase. Además se aplican las subescalas de los componentes motivacionales de Harter (1981), y para la competencia percibida se utilizó un componente de “The Perceived Competence Scale for Children” (Harter, 1982). Los resultados muestran que cuanto mayor sea la competencia académica percibida del niño, más dispuestos estarán a buscar ayuda en la clase. En cuanto a la orientación motivacional, se encontró que aquellos niños que tengan una preferencia por el desafío (intrínseco) y sean más dependientes del maestro (extrínseco), serán quienes buscarán más ayuda. Las tendencias motivacionales según el grado de avance escolar son iguales a las encontradas por Harter (1981), la motivación pasa de un polo intrínseco a uno extrínseco.

- Harter, S., Rumbaugh, N. & Kowalski, P. (1992), publican un artículo en el que llevaron a cabo 2 experimentos. El primero es un estudio de tipo longitudinal, que busca examinar los cambios en la orientación motivacional y la competencia percibida de los niños a medida que estos avanzan de grado escolar. Para lograr esto los autores toman una muestra de 463 niños, de los cuales la mitad cambian de año en la misma escuela, mientras que los otros cambian también de institución. Anticipan que el cambio de escuela y de grupo de referencia puede llevar a los niños a replantearse su percepción

académica de competencia, haciendo comparaciones con este nuevo ambiente, y si ésta cambiase, también lo haría su subsecuente motivación. Los instrumentos utilizados son los componentes motivacionales del instrumento “*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*” de Harter (1981), y el “The Perceived Competence Scale for Children” (Harter, 1982). Por último para medir la importancia que le dan los niños a obtener buenas notas, que le vaya bien en los deberes, a entender problemas difíciles, etc., utilizan un componente de la “School Concerns Scale” (Buhrmester, 1980). Los resultados revelaron que la competencia académica percibida no es constante en el tiempo, por lo que en algunos niños se da un descenso en la competencia académica percibida, en otros un aumento, y en otros no se evidencian cambios. Los cambios en ésta se relacionaron significativamente con la orientación motivacional, es decir, quienes reportaron un aumento en la competencia percibida mostraron una inclinación al polo intrínseco, y viceversa. La mayor diferencia entre quienes cambian de escuela y quienes no lo hacen parece estar en el factor ansiedad, el cual se correlaciona negativamente con la competencia académica percibida y la orientación motivacional intrínseca.

- Wong E. H., Wiest D. J., & Cusick L. B., publican en 2002 una investigación basándose en la idea de que el apego seguro, la percepción del soporte del maestro, y la competencia pueden predecir la orientación motivacional y el desempeño académico de los sujetos. Los autores proponen que a los adolescentes que se les proporciona un fuerte apoyo y seguridad emocional de parte de los padres, en su crianza, y del docente, en el salón de clase, desarrollarán un sentimiento de competencia académica positivo y una orientación motivacional intrínseca. En este estudio la muestra está compuesta por 135 niños de 6to. año y 91 de 9no. año (3ero. de Educación Media). Se utilizan dos componentes de la escala de Harter (1981), estos son: “*Desafío*”, y “*Juicio*”. También

se aplica el “Origin climate questionnaire” (DeCharms, 1976), para determinar en qué medida el adolescente percibe el apoyo e involucramiento del maestro. El apego se mide a través del “The inventory of parent peer attachment” (Armsden & Greenberg, 1987). Por último se utiliza el “Self perception profile for children” (Harter, 1985) para medir el sentimiento de competencia de los individuos. Los resultados generales muestran que tanto el apego seguro como la percepción de un docente que apoya a los estudiantes, y la competencia percibida, influyen significativamente en la orientación motivacional y el desempeño académico.

- Finalmente, se encuentra el trabajo de Dimitrios A. Zisimopoulos y Evangelia P. & Galanaki (2009), quienes centraron su investigación en el estudio de la motivación, y la competencia académica percibida, en los niños con dificultades de aprendizaje. Además, les interesó investigar el comportamiento de la motivación cuando ésta es vista como un constructo general, aplicable a todos los ámbitos, y cuando es entendida como situacional. Para esto, aplicaron a 980 estudiantes de 5to. y 6to. año la ciudad de Atenas, Grecia, las subescalas de los componentes motivacionales del cuestionario de Harter (1981). Administraron, también, el “Children’s Academy Intrinsic Motivation Inventory” (Gottfried, 1990), en el que se divide a la motivación en distintas áreas del aprendizaje, como son matemáticas, lectura, etc. Para medir la competencia académica percibida utilizaron el “The Perceived Competence Scale for Children” (Harter, 1982). A nivel general los resultados denotan un déficit motivacional, y de percepción de competencia, en los estudiantes con problemas de aprendizaje. Esta tendencia se manifiesta de igual modo cuando se separa la motivación en áreas, específicamente en matemáticas, lectura y ciencias, pero no en historia. Por último, en lo que refiere a la relación entre la motivación y la competencia percibida, se observó una correlación moderadamente baja en aquellos estudiantes con problemas de aprendizaje.

3) Investigaciones en las que se modifica la escala con el fin de aplicarla en un contexto distinto

- Luego de publicado el artículo de Harter (1981) muchos autores descubrieron en este un instrumento valioso para la investigación y el diagnóstico de los niños, llevando a muchos de ellos a modificarlo para poder aplicarlo en su contexto específico. Los primeros autores en hacer esto fueron Sakurai, S., & Takano, S. (1985), quienes, basándose en el trabajo de Harter (1981), se propusieron crear una escala de motivación intrínseca vs. extrínseca aplicable a la población japonesa. En este sentido, construyeron un instrumento de 54 ítems que fue aplicado a 486 niños de 2do., 3ero., 4to., 5to., 6to. y 7mo. año (1ero de secundaria). Estos ítems se subdividen en 6 subescalas: “*Curiosidad*”, “*Desafío*”, “*Dominio*”, “*Percepción del locus de control*”, “*Atribución endógena (se puede controlar) o exógena*” (escapa del posible control), y “*Disfrute*”. Esta estructura factorial difiere de la propuesta por Harter. La validez y confiabilidad de la escala fueron demostradas, por lo que este instrumento parece tener propiedades psicométricas moderadamente altas. Los resultados mostraron un descenso de la motivación intrínseca a lo largo de los años escolares, este fenómeno es el mismo encontrado por Harter (1981).

- En el mismo año que el artículo anterior se encuentra la investigación de Weiss, M. R., Bredemeier, B. R. & Shewchuk, R. M. (1985), quienes se propusieron modificar la escala de Harter (1981) para orientarla a un ámbito deportivo. Los ítems originales propuestos por Harter fueron cambiados para que se refieran a la educación física, en vez de a situaciones del salón de clase (ver Figura 2). La estructura del instrumento permaneció igual.

**Some kids like hard skills
because they're a challenge** **But** **Other kids prefer easy sport skills
that they are sure they can do**

Figura 2. Extraído de Weiss, M. R., Bredemeier, B. R. & Shewchuk, R. M. (1985) An Intrinsic/Extrinsic Motivation Scale for the Youth Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. (p. 79) *Journal of Sport Psychology*, 7

Esta escala fue administrada a 155 niños de 8 a 12 años (de 3ero. a 6to. año de escuela), que participaban de un programa de deportes en la Universidad de Oregon. En cuanto a la estructura factorial, se observaron diferencias entre la escala original y la modificada. En esta última se encuentran 6 factores, estos son: “*Desafío*”, “*Criterio de éxito*”, “*Juicio*”, “*Dominio*”, “*Curiosidad/interés*”, “*Curiosidad/mejorar habilidades*”. Estas subescalas presentan los siguientes alfas de Cronbach: .81, .61, .64, .64, y .75, respectivamente. Concluyeron que muchas modificaciones son pertinentes antes de poder aplicar la escala exitosamente en el ámbito deportivo.

- Otra investigación perteneciente a esta categoría es la de González, M.C; Tourón, Javier & Gaviria, J.L. (1994). Estos autores se procuraron examinar la validez de constructo de la escala de Harter (1981), y validarla al ámbito español. A una muestra de 674 alumnos de 5to. año, pertenecientes a 8 establecimientos educativos distintos se le aplicó la escala original traducida al español. La estructura factorial reveló las 5 subescalas encontradas por Harter (1981). Los datos mostraron correlaciones entre algunos de los factores, formando los 2 grupos ya presentados por Harter, el motivacional y el cognitivo informacional. Los autores concluyeron que el instrumento reúne las consideraciones mínimas de validez y confiabilidad necesarias para poder ser aplicada exitosamente.

- Jiménez M. E. & Macotela S. (2008) aspiraron a validar la escala de Harter (1981) para la población mexicana. Para esta validación al español se solicitó la ayuda de 6 jueces (psicólogas educativas con dominio del inglés). El formato del instrumento

se mantuvo igual al propuesto por Harter (Ver figura 3). Se administró la versión corregida a 173 alumnos de 2do., 4to. y 6to. año de escuela

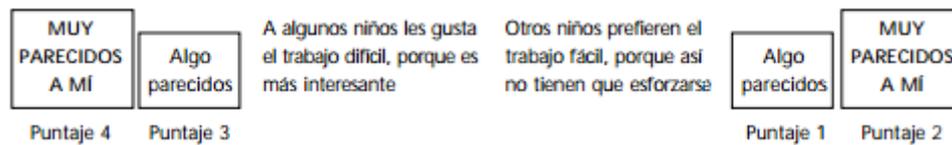


Figura 3. Extraído de Jiménez M. E. & Macotela S. (2008) Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. (p. 607) Revista mexicana de investigación educativa, 13(37)

Luego de la eliminación de algunos ítems problemáticos, la escala mantuvo solo 19 ítems de los 30 originalmente propuestos por Harter (1981). Los resultados indicaron la presencia de 5 factores, tal y como era esperado, sin embargo, estas difieren un poco de las encontradas por Harter (1981), y se observó que su consistencia interna es moderada y baja. Los factores fueron llamados de la siguiente manera: a) “Independencia vs Dependencia del maestro” b) “Interés por aprender vs Obtener calificaciones” c) “Preferencia por el reto vs trabajo fácil” c) “Juicio independiente vs Dependencia hacia el juicio del maestro” d) “Seguir intereses personales vs Obediencia a la demanda escolar”. Contrario a lo encontrado por Harter (1981), se observó un aumento en el interés por aprender a medida que pasan los años. Las autoras concluyeron que es imperativo continuar trabajando en esta validación, para lograr que ésta alcance propiedades psicométricas superiores.

4) Artículos que realizan una revisión teórico-metodológica y cambian el instrumento.

- Dentro de esta categoría se encuentran aquellos autores, que debido a diferencias teóricas con la teoría original, plantean nuevas bases conceptuales y a raíz de esto modifican el instrumento. Los primeros autores en reflexionar sobre esto son Harter

S. & Jackson B. J. (1992), quienes realizaron una crítica a la teoría original, y se replantearon la idea de la motivación como polos opuestos. Comenzaron a concebir la motivación intrínseca y extrínseca como dos dimensiones separadas. Hipotetizaron que quizás haya un grupo de individuos cuya motivación sea situacional (dependiente del contexto), mientras que en otros puede ser un rasgo, en los que la motivación se manifiesta de la misma forma a través de diversas situaciones. Además, predijeron cuanto más competente se siente el niño en un área específica, más intrínsecamente motivado estará con respecto a esta. Para alcanzar estos objetivos modificaron el instrumento agregándole una nueva opción de respuesta en medio de las 4 ya existentes; “ambos lados son verdaderos para mí” (Ver Figura 4)

Really True for Me	Sort of True for Me		Both Sides True for Me		Sort of True for Me	Really True for Me
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids like hard work because its a challenge	<input type="checkbox"/>	Other kids prefer easy work that they are sure they can do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 4. Extraído de Harter S. & Jackson B. J. (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. (p. 211) *Motivation and Emotion*, 16.

El instrumento consistió en 15 ítems, de las 3 subescalas motivacionales (5 de cada una). Para medir la motivación situacional elaboraron 4 nuevas escalas, utilizando el mismo formato, cada una apuntando a un área específica: matemática, lengua, ciencia, y estudios sociales. Estos 5 cuestionarios (escuela en general, y las 4 áreas diferenciadas) fueron administrados a 266 niños de 3ero., 4to., 5to. y 6to. año de escuela. Los resultados apoyaron la idea de que la motivación no es siempre un rasgo, sino que para muchos niños ésta es situacional, quienes eligieron la opción “ambos” en la escala general, mostraban luego distintos puntajes en las áreas específicas de aprendizaje. En

cuanto la competencia percibida, los análisis mostraron una fuerte correlación entre esta y la motivación intrínseca en las distintas áreas del aprendizaje.

- En el mismo año, Harter, S., Rumbaugh, N. & Kowalski, P. (1992) publican un artículo que consta de 2 experimentos (el primero ya fue discutido en la segunda categoría), en el segundo de ellos los autores aspiraron a determinar en qué medida los niños detectan los cambios en el ambiente educacional luego de una transición (cuando pasan de año). Modificaron el cuestionario original de Harter (1981), ya que entendían a la motivación ya no como polos opuestos, sino como dimensiones independientes. Fueron seleccionados únicamente los ítems que tienen que refieren a los profesores y su relación con los niños, los cuales se fragmentaron y fueron presentados de forma separada, de este modo el sujeto ya no debe elegir una orientación intrínseca o extrínseca, sino que ahora debe puntuar ambos tipos de motivación. Este instrumento fue aplicado a 338 niños de escuela. Además se les aplicó la “Self perception profile for children” (Gottfried, 1990), y la “Perceived academic environmental change scale” (Harter, et. al, 1992). Los resultados revelaron que aquellos niños que reportaron sentir más presión para el desempeño académico y evaluación, y una comparación social más marcada, son quienes mostraron una orientación más extrínseca, y niveles más elevados de ansiedad, así como una menor percepción de competencia.

- Encontramos también el trabajo de Lepper M. R., Corpus J. H., & Iyengar S. S. (2005), quienes partieron de la base que los niños pueden realizar una tarea porque les interesa y al mismo tiempo con intención de obtener buenas notas, es decir, ambos tipos de motivación pueden coexistir en el salón de clase. Se propusieron separar estos constructos para medirlos de forma independiente, y de esta forma poder también investigar qué ocurre con la motivación a lo largo de los años escolares, y cómo se relaciona con el desempeño académico. El primer paso para la modificación del

instrumento consistió en fragmentar los ítems de Harter pertenecientes a la dimensión motivacional, de modo que estos ya no estén contrapuestos (Ver figura 5.). Este instrumento fue administrado a 797 alumnos de entre 3ero y 8vo grado de 2 escuelas públicas de San Francisco, E.E.U.U.

Intrinsic Item:

I work on problems to learn how to solve them.

Extrinsic Item:

I work on problems because I'm supposed to.

Figura 5. Extraído de Lepper M. R., Corpus J. H., & Iyengar S. S. (2005) Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. (p. 187) *Journal of educational psychology*, 97(2)

Este cuestionario posee una elevada consistencia interna y una buena confiabilidad, con un alpha de cronbach de .90. Se observó que cuando se miden independientemente la correlación entre intrínseco y extrínseco es moderadamente negativa, es decir que pueden entenderse como dos dimensiones de la motivación, y no tanto como polos opuestos. Fue visible la disminución de la motivación intrínseca a lo largo del avance escolar, mientras que la extrínseca no mostró variaciones significativas. Tal y como era

esperado, la correlación entre motivación intrínseca y desempeño académico fue significativa, mientras que la de motivación extrínseca fue significativamente negativa, es decir, en la medida que los niños preferían el trabajo fácil y complacer al docente, su desempeño académico era bajo.

- Por último, se encuentra la investigación publicada por Lemos, M. S. & Veríssimo, L (2014), quienes, al igual que los estudios anteriores, no entendían a la motivación como una dimensión dicotómica. En este estudio se analizó la relación entre la dimensión intrínseca y la extrínseca. A su vez, les interesó examinar el vínculo entre el desempeño académico y la motivación extrínseca, ya que hasta el momento los autores centraron su atención en la orientación intrínseca y sus beneficios. El instrumento de Harter (1981) fue fragmentando permitiendo el acceso a estas dimensiones de forma independiente. Para esto, las autoras transformaron el ítem dicotómico propuesto por Harter (1981) en dos ítems separados (Ver figura 6).

<i>I work really hard because I really like to learn new things.</i>				
<i>Exactly like me</i>	<i>Very much like me</i>	<i>More or less like me</i>	<i>Just like me</i>	<i>Not at all like me</i>
<i>I work really hard to have good school marks.</i>				
<i>Exactly like me</i>	<i>Very much like me</i>	<i>More or less like me</i>	<i>Just like me</i>	<i>Not at all like me</i>

Figura 6. Extraído de Lemos, M. S. & Veríssimo, L (2014) The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. (p. 933) *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 111.

Basándose en análisis de validez y confiabilidad, solo 12 ítems fueron seleccionados para esta escala. Este instrumento fue aplicado a 827 niños de 3ero. a 6to. año de escuela, en Portugal. Los resultados mostraron que la motivación funciona como dos

dimensiones separadas, ya que estas se relacionan sólo moderadamente. Como era esperado se encontró un descenso en la motivación intrínseca a lo largo del avance escolar, y a su vez se halló una correlación positiva entre ésta y desempeño académico. Sin embargo, en cuanto al polo extrínseco, este denoto una correlación negativa con el desempeño, más acentuado en niños pertenecientes a años más avanzados.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue dar cuenta del estado de situación del constructo de la motivación intrínseca y extrínseca, y del instrumento propuesto por Susan Harter (1981). Para esto se realizó una revisión teórica sobre la motivación hacia el aprendizaje en escolares desde esta perspectiva. Integraron la revisión 20 artículos, los cuales fueron agrupados en 4 categorías. La primera categoría, quedó integrada por 8 estudios que utilizan el instrumento original "*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*" sin efectuar cambios al mismo. Esta primera categoría da cuenta del trabajo sistemático que hubo sobre el referido instrumento, ha sido aplicado a otras culturas de forma exitosa (Das, et. al, 1985; Tzuriel, 1989), y ha sido utilizado en muestras cuyas características son diferentes a la examinada originalmente por Harter (1981), por ejemplo en niños con dificultades de aprendizaje (Reeve & Loper, 1985), y estudiantes con problemas de conducta (Dollinger & Seitters, 1988). En estos estudios se mantuvo la estructura factorial de la escala, y se demostró la validez de constructo de la misma.

En la segunda categoría, compuesta por 5 estudios que utilizan sólo algunas subescalas, se observa un claro intento por clarificar el concepto de la motivación, así como comprender cuáles son sus alcances. Para esto, los autores han puesto en relación a la motivación, utilizando en su mayoría las subescalas de los componentes

motivacionales, con distintas variables para entender cómo ésta se relaciona con los diferentes componentes que pueden estar influenciado a los estudiantes.

Específicamente, varios investigadores se focalizaron en la relación entre la motivación y la competencia académica percibida (Newman, 1990; Harter et. al, 1992; Zisimopoulos et. al, 2009), central para la teoría de Harter, encontrando amplia evidencia de la fuerte relación existente entre ellos. Estos componentes, a su vez, parecen estar estrechamente vinculados con el desempeño académico de los estudiantes (Amabile, 1987; Wong et. al, 2002), es decir, aquellos alumnos cuya orientación motivacional está orientada hacia el polo intrínseco, y su competencia académica percibida es alta, tendieron a desempeñarse de forma exitosa en la escuela.

La tercer categoría está compuesta por 4 investigaciones en las que se modifica la escala “*Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*” con el fin de aplicarla en un contexto distinto. Varios investigadores validaron el instrumento de forma que permita dar cuenta de la motivación en contextos educativos de su cultura (Sakurai & Takano, 1985; González et. al, 1994; Jiménez y Macotela, 2008), denotando de esta forma su vigencia actual, así como su alcance a nivel global. Nuevamente se evidenció la estabilidad en su estructura factorial, si bien no en todas las investigaciones se encontraron los 5 factores propuestos por Harter (1981). Específicamente el factor “*Curiosidad*” fue el que mostró mayores problemas, ya que este no siempre logró conformar una subescala independiente, sino que, por ejemplo, sus ítems fueron divididos en dos subescalas separadas (Weiss, et. al, 1985)

En la cuarta categoría, integrada por artículos que realizan una revisión teórico-metodológica y cambian el instrumento, se puede observar que la investigación ha avanzado y al momento se cuenta con algunas variaciones que resultan relevantes y debería ser tenidas en cuenta para posteriores estudios. En sus comienzos, cuando Harter

(1981) creó su instrumento, la motivación era vista como dos polos, intrínseco y extrínseco, mutuamente excluyentes. A su vez, ésta era vista como un constructo general en relación a todas las áreas de la escuela, los niños presentaban una orientación motivacional. No fue hasta varios años más tarde que Harter & Jackson (1992), arribaron a la conclusión de que esta visión tenía ciertas limitaciones para dar cuenta de la motivación de los niños en el contexto de clase, y dejaba de lado aspectos valiosos para la comprensión de su funcionamiento. Se comenzó a pensar que ambos tipos de motivación pueden coexistir en el aula, y a su vez, algunos niños pueden presentar distintas orientaciones motivacionales según el área que se esté evaluando. Algunos investigadores afines a esta nueva visión de la motivación, y partiendo de la base de estos nuevos postulados, continuaron modificando el instrumento original de Harter (1981) con el fin de mejorar la descripción de la motivación por el aprendizaje en escolares. Estas modificaciones consistieron en reformular los ítems originales y presentarlos de forma separada, para que sea posible evaluar independientemente la motivación intrínseca y la extrínseca (Harter, et. al, 1992; Lepper et. al, 2005; Lemos & Veríssimo, 2014), también se crearon escalas específicas para medir distintas áreas de la escuela, como lengua, matemáticas, etc. (Harter & Jackson, 1992).

A modo de cierre, considero importante hacer hincapié en algunas cuestiones que necesitan ser discutidas para realizar futuras investigaciones. En primer lugar, retomar los avances en relación a las técnicas de evaluación de la motivación en contextos educativos, esto es, revisar los constructos teórico metodológicos que intentan abordar un fenómeno tan complejo como es el de la motivación, en donde hay una fuerte influencia del contexto en la orientación motivacional de los niños (Harter, 1981; Guay et. al, 2001; Wong et. al, 2002). En este sentido, entiendo que desde nuestro rol como psicólogos vinculados al ámbito educativo, debemos generar instancias de discusión en

los cuales podamos intercambiar con los diferentes agentes educativos sobre el tipo de orientación motivacional que se está favoreciendo en las instituciones y cómo esto está repercutiendo en los aprendizajes de niños y adolescentes.

En segundo lugar, es necesario clarificar el tema de la influencia de la recompensa en la motivación de los estudiantes. Si bien este es un tema que genera controversias, ya que numerosos autores han estudiado este fenómeno llegando a distintas conclusiones, puede observarse una tendencia que se repite en varios estudios, esta es: la recompensa de por sí no es nociva para la motivación, sino que bajo determinadas circunstancias ésta le afecta negativamente, es decir, cuando la recompensa es tangible, es esperada y está claramente relacionada con la tarea (Deci, 1991; Lepper et. al, 1973; Cerasoli, 2014). Posteriores estudios deberían incorporar estos hallazgos en sus investigaciones, ya que la recompensa es algo sumamente cotidiano en el escenario clásico del salón de clase.

Bibliografía

Amabile, T. M. (1987). Immunizing children against the negative effect of reward.

En *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Congreso llevado a cabo en Baltimore.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.

Bloom, B. L. (1985). A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family process*, 24(2), 225-239.

- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. (1991). Mastery motivation in boys and girls: The role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles, 25*(9-10), 511-520.
- Buhrmester, D. (1980). The school concerns scale. *Unpublished manuscript*, University of Denver, Denver, CO.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 980 - 1008.
- Cuevasanta, D. & Curione, K. (2015). Informe final del proyecto Validación de una escala para evaluar la motivación por el aprendizaje en escolares en Montevideo. Beca de Iniciación a la investigación ANII, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay
- Das, J. P., Schokman-Gates, K., & Murphy, D. (1985) The development of intrinsic and extrinsic motivational orientation in normal and disabled readers. *Journal of Psychoeducational Assessment, 4*, 297-312
- David, D. B., & Witryol, S. L. (1990). Gender as a moderator variable in the relationship between an intrinsic motivation scale and short-term novelty in children. *The Journal of genetic psychology, 151*(2), 153-167.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, Estados Unidos: Irvington Publishers
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105–115.
- Dollinger, S. J., & Seiters, J. A. (1988) Intrinsic motivation among clinic-referred children. *Bulletin of the Psychonomic Society, 26* (5), 449-451

- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development, 64(5), 1461-1474.*
- González, M.C; Tourón, Javier & Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco - extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Bordón, 46(1), 35-51*
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82, 525-538.*
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27(6), 643-650.*
- Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance.* San Diego: Academic Press.
- Harter, S. & B. J. Jackson, (1992). Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion, 16, 209-230.*
- Harter, S. (1978) Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development, 21, 34-64*
- Harter, S. (1980). A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Manual, University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology. 17(3), 300-312.*
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 5387-97.*

- Harter, S. (1985). *Manual of Self-perception profile for children*. University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, Cambridge University Press, Nueva York 1992.
- Harter, S. (2001). Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y el nivel de voz en los adolescentes. En Juvonen, J., & Wentzel K, R., (eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (pp. 13-46). México: Oxford
- Harter, S., Rumbaugh, N. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 777-807.
- Jiménez Hernández, M. E., & Macotela Flores, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 599-623.
- Lemos, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184 - 196.

- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129–137.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder, 23-50*.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 3-53.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 82*, 71-80.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.) [versión electrónica]. Madrid, España. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reeve, P. T., & Loper, A. B. (1983). Intrinsic vs extrinsic motivation in learning disabled children. *Perceptual and motor skills, 57*(1), 59-63.
- Sakurai, S., & Takano, S. (1985) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic motivation toward learning in children. *Tsukuba Psychological Research, 7*, 43-54.
- Sansone, C., & Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion, 16*, 249–270.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 116-119.
- Scott, W. E. (1976) The effects of extrinsic reward on "intrinsic motivation". A critique. *Organizational Behavior and Human Performance, 15*, 117-129

Skinner B.F. (1974) About behaviorism. Editorial Planeta-De Agostini, S.A. Barcelona

Spinath, B., & Steinmayr, R. (2008). Longitudinal analysis of intrinsic motivation and competence beliefs: Is there a relation over time?. *Child Development, 79*(5), 1555-1569.

Tzuriel, D. (1989). Development of motivational and cognitive-informational orientations from third to nine grads. *Journal of Applied Development Psychology, 10*, 107-121

Weiss, M. R., Bredemeier, B. R., & Shewchuk, R. M. (1985) An Intrinsic/Extrinsic Motivation Scale for the Youth Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Sport Psychology, 7*, 75- 91

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297–333.

Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth-and ninth-grade regular education students. *Adolescence, 37*(146), 255 - 266.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(1), 33-43.