

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE CICLOS FORMATIVOS

Estudiante: Juan Carlos Sánchez López

Especialidad: Familias profesionales en servicios sociosanitarios e
intervención sociocomunitaria (FP)

Universidad Miguel Hernández

Tutora: Verónica Soler Gómez

Curso académico: 2023-24



ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	5
Abstract.....	5
1. Introducción.....	6
1.1 ¿Cómo definimos la Motivación?.....	6
1.2 La Teoría de la Autodeterminación.....	7
1.3 ¿Cómo evaluamos la Motivación?.....	13
1.4 ¿Cuál es el perfil del alumnado de Ciclos Formativos?.....	14
1.5 ¿Qué motiva a los estudiantes de Ciclos Formativos de FP?.....	14
2. Objetivos.....	17
3. Metodología para la revisión bibliográfica.....	18
4. Resultados.....	23
4.1 Escala EME.....	25
4.2 Escala MSQL.....	26
4.3 Escala EMSI.....	26
4.4 Escala ASRQ.....	27
5. Propuesta.....	29
6. Conclusiones.....	32
7. Referencias.....	35
8. Anexos.....	40
Anexo 1. Certificado de la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández (UMH).....	40
Anexo 2. Textos seleccionados en la revisión bibliográfica.....	41
Anexo 3. Escala EME.....	49
Anexo 4. Escala MSQL (Motivación).....	51
Anexo 5. Escala MSQL completa.....	53
Anexo 6. Escala EMSI.....	57
Anexo 7. Escala ASRQ.....	58



ÍNDICE DE TABLAS

T1. Principales motivaciones para elegir ciclo formativo.....	15
T2. Resultados de la búsqueda bibliográfica.....	18
T3. Instrumentos de evaluación de la motivación en los artículos que reúnen los criterios.....	20
T4. Instrumentos de evaluación de la motivación según Sánchez y Martínez (2022).....	21
T5. Tipo de motivación relacionada con los principales aspectos para elegir Formación Profesional.....	25
T6. Escalas de Motivación y tipo de motivación de los estudiantes de FP.....	28
T7. Cronograma para ejecución de la propuesta en el último cuatrimestre del año.....	31



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Continuum de la motivación.....	9
Figura 2. Diagrama de flujo.....	20

Resumen y palabras clave

La investigación sobre la motivación en estudiantes de Ciclos Formativos de Formación Profesional revela que varios factores influyen en la elección y el compromiso con estos estudios. Los motivos más comunes son la empleabilidad, la vocación y la proximidad al hogar. En la literatura científica, se encuentran diversos instrumentos para evaluar la motivación del alumnado, muchos de los cuales se basan en la Teoría de la Motivación Autodeterminada de Deci y Ryan (1985). Según esta teoría, la motivación puede variar desde la falta total de motivación hasta la motivación intrínseca, impulsada por el interés personal. La Escala de Motivación Escolar (EME) destaca como la herramienta más utilizada y adecuada para evaluar la motivación en este contexto, ya que puede medir tanto la motivación intrínseca como la extrínseca y sus derivadas. Se propone un proyecto de investigación en tres fases para profundizar en la comprensión de la motivación de los estudiantes de FP en Alicante, que incluye la identificación de motivaciones, la aplicación de la EME modificada y la elaboración de un informe final con conclusiones y recomendaciones. Este estudio promete mejorar la experiencia educativa y la motivación de los estudiantes de formación profesional.

Palabras clave: Motivación, Formación Profesional, Ciclos Formativos, Alumnado, Escalas.

Abstract

Research on motivation in students of Vocational Training Cycles reveals that several factors influence the choice and commitment to these studies. The most common reasons are employability, vocation and proximity to home. In the scientific literature, there are various instruments to evaluate student motivation, many of which are based on the Theory of Self-Determined Motivation by Deci and Ryan (1985). According to this theory, motivation can range from complete lack of motivation to intrinsic motivation, driven by personal interest. The School Motivation Scale (SME) stands out as the most used and appropriate tool to evaluate motivation in this context, since it can measure both intrinsic and extrinsic motivation and their derivatives. A research project is proposed in three phases to deepen the understanding of the motivation of VET students in Alicante, which includes the identification of motivations, the application of the modified EME and the preparation of a final report with conclusions and recommendations. This study promises to improve the educational experience and motivation of vocational students.

Keywords: Motivation, Vocational Training, Training Cycles, Students, Scales.

I. Introducción

En el contexto educativo la motivación del alumnado se refiere al impulso o deseo que dirige el comportamiento de los estudiantes hacia el logro de metas específicas relacionadas con su aprendizaje. La motivación es un factor crucial en el proceso educativo, ya que influye en la disposición, el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en la realización de tareas académicas. Ésta funciona como una fuerza impulsora que orienta nuestras acciones y se convierte en un componente esencial que dirige lo que hacemos y hacia qué metas nos dirigimos, por tanto, la motivación actúa como un motor interno que influye en nuestras decisiones y nos impulsa hacia el logro de nuestros objetivos (Naranjo, 2009).

I.1 ¿Cómo definimos la Motivación?

Las primeras definiciones de la Motivación se remontan a los filósofos griegos (Reeve, 1994). Podemos citar, por un lado, a Epicuro que propuso una teoría que subraya la motivación humana como impulsada por la búsqueda del placer y la evitación del dolor. Según su perspectiva, los individuos se ven inherentemente motivados a perseguir experiencias que les brinden placer y a evitar aquellas que les causen sufrimiento. Por otra parte, Sócrates se sumerge en la búsqueda del significado de la felicidad en la vida humana y llega a la conclusión de que la motivación yace en la comprensión profunda de uno mismo y en la práctica de la virtud. A su vez, Aristóteles, centra su enfoque en el análisis de las emociones y los afectos y en cómo influyen en la toma de decisiones y en la guía de la conducta (Blanco, 1987).

Si damos un salto en el tiempo desde los antiguos griegos hasta los autores del siglo XXI podemos encontrar paralelismos y divergencias en cómo definen el concepto de Motivación:

Para Santrock (2002), la motivación se define como el conjunto de razones que impulsa a las personas a comportarse de determinadas maneras, destacando que el comportamiento motivado es enérgico, dirigido y sostenido, resaltando así la fuerza y orientación que caracteriza a dicha conducta.

Ajello (2003) presenta la motivación como la estructura que sostiene el desarrollo de actividades significativas para la persona, especialmente en el ámbito educativo, donde se concibe como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de manera autónoma.

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) enfatizan la importancia de la motivación como una clave esencial para explicar la conducta humana. Según ellos, la motivación es lo que inicialmente determina que una persona inicie una acción (I.

activación), se dirija hacia un objetivo (2. dirección) y persista en alcanzarlo (3. mantenimiento).

Por su parte, Mateo (2001) también reconoce que la motivación tiene un carácter dinámico, para él se describen cuatro estadios (en lugar de los tres que describe Herrera et al, 2004). Estas cuatro etapas del proceso motivacional son: (1) anticipación, (2) activación y dirección, (3) conducta activa y retroalimentación del rendimiento y (4) resultado. En la etapa de anticipación, el individuo alberga expectativas motivadas por la privación y el deseo de alcanzar una meta. Durante la activación y dirección, el motivo se activa a través de estímulos intrínsecos o extrínsecos, validando la conducta subsiguiente. La fase de conducta activa y retroalimentación implica participar en acciones dirigidas para acercarse o alejarse de objetivos, evaluando la eficacia mediante retroalimentación de éxito o fracaso. Finalmente, en la fase de resultado, el individuo experimenta las consecuencias de la satisfacción del motivo, persistiendo la conducta si el motivo no se satisface. Este proceso cíclico ilustra la naturaleza dinámica de la motivación, donde las expectativas, activación, conducta y resultados están en constante cambio.

Tradicionalmente, la motivación se ha dividido en dos tipos (Harter, 1980):

Motivación intrínseca: Se refiere a la motivación que proviene de intereses internos, curiosidad, satisfacción personal y el placer de aprender. Los estudiantes intrínsecamente motivados encuentran significado y disfrute en el proceso de aprendizaje en sí mismo.

Motivación extrínseca: Se relaciona con la motivación que proviene de factores externos, como recompensas, reconocimientos, castigos o presiones sociales. Los estudiantes extrínsecamente motivados pueden estar impulsados por la búsqueda de recompensas externas o el evitar sanciones.

Para Harter (1980) el constructo motivacional principal se describe como un continuo que va desde la motivación intrínseca hasta la extrínseca. Recogiendo este planteamiento, Edward L. Deci y Richard M. Ryan van más allá, y proponen la Teoría de Autodeterminación (1985).

1.2 La Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) desarrollada por Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985) es un marco psicológico que se centra en la motivación y la autorregulación del comportamiento. La teoría sostiene que las personas tienen una disposición innata para buscar el crecimiento personal, la autorregulación y el bienestar. La TAD es una teoría que aborda la motivación humana en relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad en contextos sociales. Esta teoría examina hasta qué punto las acciones humanas son voluntarias o autodeterminadas, es

decir, en qué medida las personas llevan a cabo sus acciones después de reflexionar profundamente y comprometerse en ellas con un sentido de elección personal (Moreno y Martínez, 2006). La TAD identifica tres necesidades psicológicas fundamentales que, cuando se satisfacen, promueven la motivación intrínseca y la autorregulación (Deci & Ryan, 1985):

Competencia: La necesidad de sentirse competente y eficaz al enfrentar desafíos. Las personas buscan oportunidades para aprender y mejorar habilidades, y valoran el sentido de logro.

Relación: La necesidad de conectar y relacionarse con otros. Las interacciones sociales significativas y el apoyo emocional contribuyen a la satisfacción de esta necesidad.

Autonomía: La necesidad de ser el origen y el motor de la propia conducta. Las personas desean tener un sentido de elección y control sobre sus acciones, sintiéndose libres de influencias externas excesivas.

Según la TAD, cuando estas necesidades básicas están satisfechas, las personas experimentan una mayor motivación intrínseca, lo que impulsa el comportamiento por el placer y la satisfacción intrínsecos en lugar de depender de recompensas externas. Por otro lado, cuando estas necesidades no se satisfacen, puede surgir la motivación extrínseca, donde el comportamiento está impulsado por factores externos como recompensas o evitar castigos.

La TAD ha experimentado cambios y mejoras en los últimos treinta años a través de cuatro teorías que se complementan. Éstas incluyen la Teoría de la evaluación cognitiva, la Teoría de la integración orgánica u organísmica, la Teoría de las orientaciones de causalidad y la Teoría de las necesidades básicas. Todas estas pequeñas teorías comparten una visión general llamada metateoría organísmico-dialéctica y también comparten el concepto de necesidades psicológicas básicas (Moreno y Martínez, 2006).

A partir de la TAD emerge un nuevo concepto denominado Internalización, mediante el cual se sostiene que las personas asimilan y adoptan motivaciones externas como propias (Ryan y Connell, 1989). La internalización efectiva es crucial para garantizar que las regulaciones externas se integren de manera coherente con los valores y objetivos personales, apoyando así una motivación más autodirigida.

La teoría desarrollada por Ryan y Deci describe un continuo que abarca desde la amotivación hasta la motivación intrínseca. Este continuum representa diferentes niveles de motivación que las personas pueden experimentar en relación con una actividad o tarea específica. En un extremo del continuum se encuentra la amotivación, que se refiere a la falta de motivación o interés en participar en una actividad. Las personas en este estado pueden percibir la actividad como irrelevante o sin sentido, y carecen de cualquier impulso interno o externo para participar en ella. En el otro

extremo del continuum se encuentra la motivación intrínseca, que implica participar en una actividad por el placer y la satisfacción derivados de la actividad en sí misma. Las personas intrínsecamente motivadas encuentran la actividad interesante, desafiante o significativa, y participan en ella por elección propia, sin necesidad de incentivos externos (Deci y Ryan, 1985).

Figura 1. Continuum de la motivación.



Fuente: elaboración propia a partir de la TAD de Deci y Ryan (1985).

La motivación extrínseca está relacionada con incentivos o influencias externas. Dentro del marco de la Teoría de la Integración Organísmica, se han identificado cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Estos incluyen:

- Regulación externa: Cuando la motivación para realizar una actividad proviene de recompensas externas o la evitación de castigos. En otras palabras, las personas realizan la actividad porque se les dice que lo hagan o porque esperan obtener algo tangible a cambio.
- Regulación introyectada: Este tipo de motivación implica realizar una actividad para cumplir con expectativas internas o para evitar la culpa o la vergüenza. Aunque la motivación proviene de factores internos, aún está influenciada por la presión externa.
- Regulación identificada: Cuando las personas se comprometen con una actividad porque la consideran importante o valiosa para alcanzar sus objetivos personales o valores. Aunque la motivación puede ser extrínseca al principio, la persona interioriza la importancia de la actividad y la realiza de manera más autónoma.
- Regulación integrada: Este tipo de motivación implica la identificación completa y la aceptación de la actividad como propia. La persona la realiza de manera completamente autónoma y alineada con sus valores y objetivos personales.

Basándose en los principios de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), Vallerand (2007) propone una subdivisión de la Motivación Intrínseca (MI) en tres tipos distintos:

- MI hacia el Conocimiento: Esta forma de motivación intrínseca se refiere al disfrute y la satisfacción que una persona experimenta al aprender algo nuevo o adquirir conocimientos. La persona se involucra en la actividad por el simple placer de explorar y comprender nuevos conceptos, sin necesidad de recompensas externas.

- **MI hacia el Logro:** En este tipo de motivación intrínseca, la persona encuentra placer y satisfacción al superarse a sí misma y alcanzar metas desafiantes. Se siente motivada por el deseo interno de mejorar sus habilidades y competencias, y disfruta del proceso de enfrentar desafíos y alcanzar objetivos personales.
- **MI hacia la Estimulación:** Esta forma de motivación intrínseca se relaciona con el compromiso de la persona para experimentar sensaciones placenteras y emocionantes. La persona se involucra en la actividad porque disfruta de las emociones positivas y la estimulación sensorial que proviene de ella, como la emoción, la aventura o la diversión.

La TAD de Deci y Rayn se encuentra ampliamente extendida como marco teórico explicativo para la Motivación en la literatura científica, no obstante, existen otras teorías explicativas como son:

- **La Teoría de las Metas de Logro,** desarrollada por Nicholls (1989), explora las motivaciones en el ámbito educativo. Se distinguen dos orientaciones motivacionales: hacia el ego, donde se valora el resultado en comparación con otros, y hacia la tarea, donde se enfatiza el progreso personal independientemente del resultado final. El clima motivacional generado por padres, docentes y compañeros influye en estas orientaciones, siendo el clima hacia la tarea más propicio para el desarrollo de una motivación positiva. Los estudiantes orientados hacia la tarea tienden a esforzarse más, experimentar mayor satisfacción y disfrutar del proceso de aprendizaje, mientras que aquellos orientados hacia el ego muestran menor persistencia y disfrute.
- **La Teoría del Establecimiento de Objetivos,** formulada por Locke (1968), destaca la relevancia de fijar metas para aumentar la motivación. Según Locke, la intención de alcanzar un objetivo es un poderoso impulsor motivacional, y la especificidad de las metas aumenta su capacidad para impulsar el rendimiento. Involucrar a los estudiantes en la definición de sus metas mejora su rendimiento y motivación, incluso cuando los objetivos son desafiantes, y establecer metas difíciles estimula aún más la motivación. Locke también examina cómo los factores externos como los incentivos monetarios y los plazos afectan las intenciones y objetivos, aunque estos no influyen significativamente en el rendimiento. Además, la combinación de objetivos a corto y largo plazo resulta beneficiosa, ya que una planificación estratégica que abarca ambos horizontes temporales mejora tanto la motivación como el desempeño.
- **La Teoría de la Autoeficacia,** desarrollada por Albert Bandura (1977), se enfoca en nuestras creencias sobre nuestras propias habilidades y capacidades para lograr metas. Bandura argumenta que la autoeficacia es fundamental para la motivación y está estrechamente relacionada con la realización de acciones. Cuanto mayor sea

nuestra confianza en nuestras habilidades para alcanzar un objetivo específico, mayor será nuestra motivación para llevar a cabo esa acción, y una autoeficacia elevada tiende a reducir el estrés, la ansiedad y el miedo. Los factores que determinan la autoeficacia incluyen experiencias pasadas, observación y modelado, persuasión verbal, y nuestro estado físico y emocional. La autoeficacia influye significativamente en la motivación hacia las tareas educativas, y en general, creer en nuestras habilidades nos impulsa a tomar acción y enfrentar desafíos, siendo así un componente crucial en la motivación y el bienestar psicológico.

- La Teoría de la Atribución, desarrollada por Fritz Heider (1958), se centra en cómo interpretamos el comportamiento, tanto propio como ajeno. Heider distingue entre atribuciones internas, que se refieren a características personales como motivación y habilidad, y atribuciones externas, que se relacionan con factores fuera de la persona como la dificultad de la tarea o la suerte. Estas atribuciones influyen en nuestras expectativas hacia las tareas educativas y nos ayudan a comprender los resultados y anticipar futuros logros. Bertrand Weiner amplió esta teoría al agregar tres factores: el locus de control, la estabilidad y la controlabilidad, que afectan nuestra motivación dependiendo de si atribuimos los resultados a nosotros mismos o al contexto, si consideramos que la causa es estable en el tiempo y si podemos controlarla. Nuestra interpretación del éxito o fracaso genera sentimientos de satisfacción, confianza, frustración o tristeza.
- Según Abraham Maslow (1954), la motivación humana se deriva de la satisfacción de necesidades, las cuales están organizadas en una jerarquía en forma de pirámide. Maslow propone que las personas deben satisfacer las necesidades más básicas antes de avanzar hacia niveles más altos de desarrollo. Estas necesidades van desde las más fundamentales hasta las más complejas, y se agrupan de la siguiente manera: las necesidades fisiológicas, relacionadas con la supervivencia como respirar, comer y dormir; las necesidades de seguridad, vinculadas a la estabilidad física y emocional, el empleo y la protección; las necesidades de afiliación, que incluyen la conexión social y el afecto; las necesidades de reconocimiento, como el respeto y el éxito; y finalmente, las necesidades de autorrealización, que implican el desarrollo personal y la realización de uno mismo. Maslow considera los primeros cuatro niveles como "necesidades de déficit" que deben satisfacerse para alcanzar el nivel superior de "autorrealización", que proporciona satisfacción y bienestar personal.
- La teoría de dos factores o teoría de motivación-higiene de Herzberg, propuesta por Herzberg y su equipo en 1959, ofrece una perspectiva sobre la motivación y la satisfacción en el entorno laboral y más allá. Según esta teoría, la motivación de las personas está influenciada por dos tipos de factores: los factores de higiene, relacionados con las condiciones externas del trabajo como el ambiente físico y las recompensas, y los factores de motivación, más internos y subjetivos como el

reconocimiento y la autonomía. Aunque los factores de higiene no generan motivación directa, su ausencia puede causar insatisfacción, mientras que los factores de motivación son los que realmente impulsan la satisfacción y la motivación de las personas. Por lo tanto, es fundamental prestar atención a ambos factores según la teoría de Herzberg para mejorar la motivación de las personas en programas educativos y aumentar su adherencia a las recomendaciones de los profesionales.

- La teoría del reforzamiento o condicionamiento operante, propuesta por Skinner (1938), ofrece una perspectiva sobre cómo la conducta humana es influenciada por estímulos y consecuencias. Según Skinner, existen dos tipos de refuerzos: los refuerzos positivos, que son las consecuencias que siguen a una conducta y se perciben como satisfactorias o positivas, como premios y elogios; y los refuerzos negativos, donde la consecuencia de una conducta es la eliminación de un estímulo negativo, como dejar de experimentar estímulos desagradables. En el contexto educativo, estos refuerzos se manifiestan como feedback, la información que proporcionamos a las personas que realizan una conducta y que está estrechamente relacionada con la motivación que pueden experimentar. Por lo tanto, el tipo de feedback o refuerzo que se brinde en nuestras clases tendrá un impacto significativo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Es fundamental considerar cuidadosamente cómo proporcionamos este feedback para fomentar una mayor adherencia y éxito en los programas diseñados por los profesionales.
- La teoría de las expectativas, propuesta por Vroom (1964), argumenta que la motivación de las personas se basa en tres factores principales: expectativa, instrumentalidad y valencia. La expectativa se refiere a la anticipación de una recompensa después de realizar una acción y está influenciada por la creencia en la propia capacidad para llevar a cabo la tarea (autoeficacia) y la dificultad percibida de la tarea. La instrumentalidad se refiere al papel que desempeña la acción en la consecución de un objetivo, mientras que la valencia representa el valor subjetivo que la persona asigna a los resultados obtenidos. Vroom también introduce tres elementos adicionales que influyen en la motivación: esfuerzo individual, rendimiento obtenido y resultado final de la acción. Estos elementos están interconectados y constantemente afectan la motivación de las personas.
- Como hemos visto, a medida que profundizamos sobre los diferentes autores encontramos importantes diferencias sobre cómo conciben la Motivación, no obstante, según Sheldon et al (2003), la TAD es la teoría que se encuentra más ampliamente extendida en ámbitos científicos como la psicología social, la educación, la salud... Al margen de esto, vamos a ir más allá en nuestra investigación para preguntarnos sobre un ámbito nuclear en nuestra investigación.

1.3 ¿Cómo evaluamos la Motivación?

La motivación no se manifiesta directamente de manera observable, sino que es un elemento hipotético que se deduce a partir de las expresiones y manifestaciones observables en la conducta de un individuo. En otras palabras, no podemos medir directamente la motivación de una persona, ya que no es algo tangible o visible por sí mismo, sino que es una construcción teórica que se estima a través de las acciones, elecciones y comportamientos que exhibe. Este constructo se fundamenta en la idea de que las acciones visibles son indicadores de procesos internos, cognitivos y emocionales, que impulsan y dirigen la conducta de una persona hacia metas, objetivos o satisfacción de necesidades (Peralbo, Sanchez & Simón, 1986).

Para comprender más a fondo la motivación como un constructo, es esencial reconocer que involucra elementos subyacentes, como creencias, valores, metas personales y emociones, que influyen en la manera en que un individuo elige, persiste y se compromete en actividades específicas. Por lo tanto, la evaluación de la motivación requiere un enfoque más complejo y contextual, que considere tanto los aspectos observables de la conducta como las dimensiones internas que configuran este constructo. En la práctica, los investigadores y profesionales suelen utilizar diversos métodos, como cuestionarios, entrevistas y análisis de comportamiento, para inferir y medir la motivación en el aula, reconociendo su naturaleza multifacética y dinámica (Huertas, Montero & Alonso, 1997):

- **Realización de entrevistas:** Mediante conversaciones individuales podemos explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre su motivación.
- **Observación en el aula:** Al observar el comportamiento de los estudiantes en el aula es posible identificar señales de motivación, como participación activa, interacción con compañeros y esfuerzo en las tareas.
- **Realización de autorreportes:** Los estudiantes mantienen un diario donde registran sus experiencias, sentimientos y niveles de motivación en relación con las actividades académicas. Mediante esta herramienta evalúan su propio nivel de motivación y reflexionan sobre los factores que influyen en su compromiso y esfuerzo.
- **Rendimiento Académico:** aunque no es una medida directa de la motivación, el rendimiento académico a menudo está relacionado con la motivación. Se puede analizar si hay patrones consistentes de éxito o dificultad.
- **Realización de encuestas y cuestionarios:** existen infinidad de herramientas para evaluar la motivación del alumnado. En esta investigación vamos a profundizar sobre las más utilizadas en la literatura científica y analizaremos sus características y cualidades.

En relación a este último punto, en la literatura científica publicada encontramos diversos cuestionarios e instrumentos para valorar la motivación del alumnado. Estas escalas, permiten medir y comprender los diferentes aspectos de este complejo fenómeno. Esta investigación profundizará sobre los diferentes instrumentos que más se utilizan en la literatura científica, para encontrar similitudes y diferencias entre estas escalas, al objeto de sustanciar cuál de estas herramientas puede medir más adecuadamente la motivación de los estudiantes de Ciclos Formativos de Formación Profesional. A continuación, vamos a seguir avanzando para conocer qué es lo que realmente motiva al alumnado de formación profesional.

1.4 ¿Cuál es el perfil del alumnado de Ciclos Formativos?

El perfil del alumnado de ciclos formativos es diverso, si bien en la Formación Profesional básica el perfil que emerge es de un estudiante con cierto grado de vulnerabilidad y escaso hábito de estudio (Fundación Tomillo, 2023), se aprecia una importante evolución en el alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio que se acentúa en los Ciclos Formativos de Grado Superior.

El amplio espectro de opciones de ingreso a los programas de formación, tanto de nivel medio como superior, destaca la presencia de estudiantes con perfiles muy diversos. Esta diversidad implica que hay personas con intereses, necesidades, valores, expectativas y motivaciones variadas. En otras palabras, la variedad de caminos disponibles para acceder a los ciclos formativos refleja la heterogeneidad del estudiantado, lo que significa que cada individuo puede tener razones y objetivos únicos al elegir una ruta educativa. Por si esto fuera poco, desde hace escasos cursos académicos se ha extendido la formación de Ciclos Formativos semipresencial y virtual lo cual hace más complejo aún intentar hacer un perfil del tipo de estudiante que opta por los ciclos formativos y de sus motivaciones (Usach, Taléns y Ruano, 2020). Algunas de estas motivaciones pueden estar relacionadas con metas profesionales específicas, por el deseo de adquirir habilidades prácticas o por mejorar su situación socioeconómica, etc.

1.5 ¿Qué motiva a los estudiantes de Ciclos Formativos de Formación Profesional?

En los ciclos formativos de Formación Profesional la motivación es un factor crucial tanto en la elección de ciclo formativo, como en la decisión de continuar y finalizar estos estudios (Solivera, 2013). Sin embargo, motivar a los estudiantes representa uno de los desafíos fundamentales del sistema educativo en España, afectando a alumnos de diversas edades, tanto en etapas obligatorias como no

obligatorias (Tapia, 1992). Esta labor se convierte en un reto en el ámbito de la formación profesional, dado que constituye una fase educativa no obligatoria con un enfoque más práctico que las etapas de educación obligatoria.

Los autores manifiestan cierta unanimidad en cuanto a la identificación de las motivaciones para elegir estudios de formación profesional. La mayoría de los estudiantes citan la salida profesional como su principal razón al elegir un ciclo formativo, seguida de la vocación y la proximidad al hogar (Rego y Rial, 2017). Estos resultados concuerdan con la investigación de Núñez (2010), quien también destacó que las posibilidades de inserción laboral son una razón significativa para elegir la formación profesional. La perspectiva vocacional surge como la segunda razón al justificar la elección del ciclo actual y como la primera al considerar otra titulación, coincidiendo con motivos señalados por estudiantes universitarios en otros estudios (Gallo, González y Salinero, 2010). La proximidad geográfica al lugar de residencia se identifica como la tercera razón más mencionada por los estudiantes al justificar su elección (Webb, et al, 2015).

Tabla 1. Principales motivaciones para elegir ciclo formativo.

Salida profesional, expectativa laboral o empleabilidad
Vocación
Proximidad al lugar de residencia

Fuente: Elaboración propia.

Las expectativas laborales positivas que indican los estudiantes de ciclos formativos son mayores en los grados superiores, siendo más pesimistas en cuanto a su horizonte laboral el alumnado de grado medio (Romero et al, 2012).

La opción de entrar a la universidad después de estudiar en los Ciclos Formativos de Formación Profesionales es un gran estímulo para el alumnado, aunque resulta paradójico que en las principales motivaciones que refiere el alumnado de formación profesional no se encuentren referidas por el estudiantado (Rego y Rial, 2017), los datos del Ministerio de Educación son contundentes: más del 20% del alumnado de ciclos formativos de grado superior continúa sus estudios con estudios universitarios (Ministerio de Educación, 2023).

Las motivaciones descritas se encuentran en consonancia con las conclusiones que podemos extraer del Informe elaborado por Randstad (2022) titulado Barómetro de empleabilidad y valores de la Formación Profesional elaborado a partir de la opinión de los propios estudiantes de ciclos formativos. Las ideas principales de este estudio son las siguientes:

1. Percepción Positiva de la Formación Profesional (FP): Un 74% considera que la FP es una opción excelente para su carrera profesional, y el 68% cree que hay una alta demanda de técnicos con FP en el mercado.
2. Auge de la Formación a Distancia: La necesidad y la importancia de la formación a distancia han aumentado, con un 69% considerándola una opción excelente. La formación a distancia se percibe como beneficiosa para la empleabilidad y el desarrollo profesional. Como vemos esta opción formativa viene a incidir directamente en la tercera motivación (proximidad al lugar de residencia) para estudiar formación profesional que hemos identificado anteriormente.
3. Ventajas de la Presencialidad: Aunque se destacan las ventajas de la formación a distancia, se reconoce que la presencialidad ofrece interacción entre estudiantes, facilita la integración en el grupo, y brinda facilidades para los docentes, especialmente en términos de concentración y acceso a Internet y tecnología. También establece horarios definidos, que a veces se pierden en la modalidad a distancia.



2. Objetivos

Llegados a este punto hemos de preguntarnos si las preocupaciones del alumnado de Formación Profesional se recogen en los instrumentos para medir motivación que existen. Es decir, si los estudiantes de Ciclos Formativos están preocupados por su empleabilidad, por satisfacer su vocación o por la distancia del centro académico a su domicilio en qué medida esto se contempla en las escalas de motivación que existen.

Por tanto, los objetivos de nuestra investigación son:

- **Objetivo Principal:** Identificar qué escalas pueden ser más útiles para valorar la motivación en alumnado de Ciclos Formativos de Formación Profesional.
- **Objetivos Secundarios:**
 - Conocer cuáles son las escalas más utilizadas para valorar la motivación del alumnado en los últimos años.
 - Identificar diferencias entre las motivaciones del alumnado de Ciclos formativos.
 - Identificar si es necesario crear, traducir y/o validar más instrumentos para medir la motivación de los alumnos de Ciclos Formativos.

3. Metodología para la revisión bibliográfica

En la presente investigación se ha llevado a cabo una búsqueda de la literatura científica publicada desde 2018 sobre los instrumentos más utilizados para evaluar motivación en el alumnado. Este proceso constó de dos fases: la primera fase se dedicó a identificar los estudios que se incluirían, mientras que la segunda se centró en extraer la información de dichos estudios para su posterior análisis.

El proceso de selección de originales consta de cuatro 4 etapas: identificación, duplicado, elegibilidad y selección. En la etapa de identificación, se realizó una búsqueda exhaustiva de publicaciones en las siguientes bases de datos, todas ellas relacionadas con las ciencias sociales, de la educación, de la salud y psicología: Scopus, Dialnet, Web of Science (WoS) y PsycInfo. Las palabras clave utilizadas (tanto en español como en inglés) fueron “motivación”, “estudiantes”, “instrumentos” y “escalas”. La búsqueda se limitó al contenido del título, palabras clave y resumen. Para esta búsqueda bibliográfica se contó con el empleo de operadores booleanos. En una primera estrategia se planteó la posibilidad de incluir entre las palabras clave el término “formación Profesional” o “Ciclos Formativos” sin embargo, esta posibilidad se descartó dado que se obtenía un número exiguo de resultados que impedían avanzar en nuestra investigación. Finalmente, la estrategia de búsqueda empleada fue:

“Motivación” AND “Estudiantes” AND (“instrumentos” OR “escalas”) AND (“Castellano” OR Español)”
“Motivation” AND “Students” AND (“instruments” OR “score”) AND (“Spanish”)

Tabla 2. Resultados de la búsqueda bibliográfica.

Base de Datos	Resultados en español	Resultados en inglés
Eric	0	38
Scopus	0	127
Dialnet	71	13
WoS	11	112
PsycInfo	4	39

En la literatura científica encontramos textos que profundizan sobre el concepto Motivación desde diferentes enfoques; mientras que algunos originales exploran la motivación del profesorado, otros investigan sobre la motivación hacia

ciertas materias concretas como los idiomas o el deporte. En nuestra búsqueda bibliográfica se han eliminado este tipo de enfoques parciales con el objetivo de cercar aquellos trabajos de investigación que han utilizado cuestionarios y escalas validadas en castellano para valorar la motivación del alumnado de una manera integral.

Para el filtrado y selección de originales se han tenido en cuenta los siguientes criterios de exclusión e inclusión.

Criterios de exclusión:

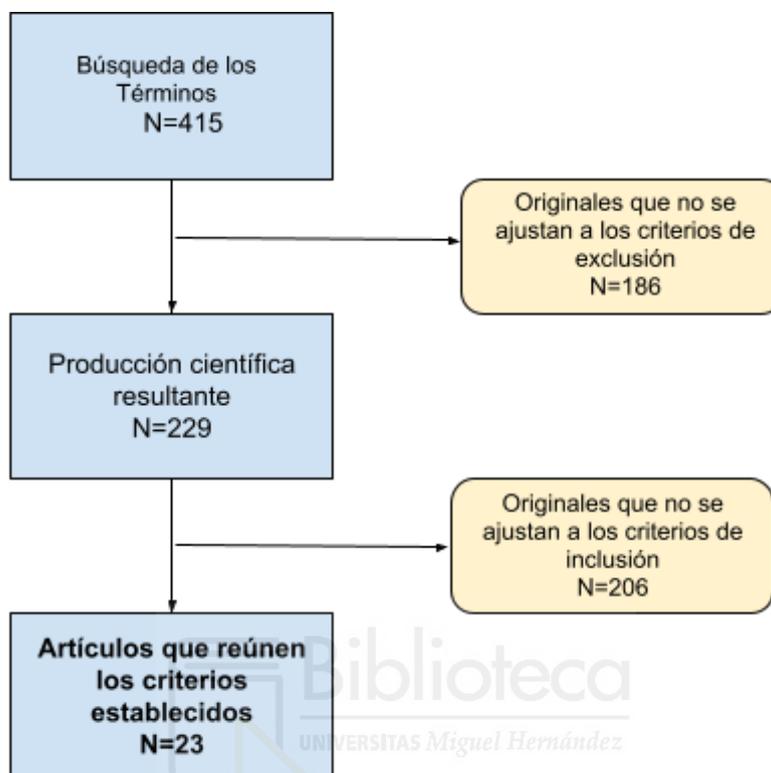
- Se han descartado aquellos los textos repetidos, aquellos que no se sustentaban en una base científica explícita y aquellos que habían utilizado un instrumento creado Ad hoc para su investigación.

Criterios de inclusión:

- Se han incluido aquellos textos que han estudiado sobre el concepto de Motivación entre el alumnado mediante el uso de un instrumento o escala traducido y validado al castellano y que han sido publicados a partir de 2018 en, al menos, dos investigaciones.
- Idioma de publicación: Se consideraron solo trabajos publicados en español o inglés. Se excluyeron estudios en otros idiomas.

Estos criterios fueron aplicados de manera rigurosa durante la selección de los trabajos con el fin de asegurar que los estudios incluidos en el análisis cumplieran con ciertos estándares específicos relacionados con el enfoque temático, la metodología, el idioma y la disponibilidad de la información completa. Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión descritos finalmente el número de textos fue de 23. A continuación se presenta el diagrama de flujo de la selección de los artículos de investigación.

Figura 2. Diagrama de flujo.



Fuente: Elaboración propia.

El análisis pormenorizado de los 23 originales revisados puede consultarse en el Anexo 2 de la presente investigación. En la siguiente tabla se observan de manera agrupada las escalas utilizadas para valorar Motivación en los artículos seleccionados al objeto de ver cuáles son las más utilizadas en la literatura científica.

Tabla 3. Instrumentos de evaluación de la motivación en los artículos que reúnen los criterios.

Escala		Nº de veces utilizada (2018-2024)
Denominación en Inglés	Denominación en Castellano	
AMS Academic Motivation Scale	EME Escala de Motivación Académica/Escolar	10
MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire	EMA Estrategias Motivacionales y de Aprendizaje	4

ASRQ Academic Self-Regulation Questionnaire	ASRQ Cuestionario de Autorregulación Académica	4
SIMS Situational Motivation Scale	EMSA Escala de Motivación Situacional Académica	5

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados se encuentran en consonancia con los investigadores de la Universidad de Granada, Sánchez y Martínez (2022), los cuales publicaron una revisión sistemática de los instrumentos utilizados a nivel internacional para medir la motivación del alumnado desde 2008 hasta 2019.

Tabla 4. Instrumentos de evaluación de la motivación según Sánchez y Martínez (2022).

Escala		Nº de veces utilizada (2008-2019)
Denominación en Inglés	Denominación en Castellano	
AMS Academic Motivation Scale	EME Escala de Motivación Académica/Escolar	16
MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire	EMA Estrategias Motivacionales y de Aprendizaje	9
ASRQ Academic Self-Regulation Questionnaire	ASRQ Cuestionario de Autorregulación Académica	3

Fuente: Elaborado a partir de la investigación de Sánchez y Martínez (2022)

En nuestra revisión de la bibliografía las tres escalas más utilizadas en la literatura científica son: (1) La EME Escala de Motivación Académica/Escolar, (2) La EMSI Escala de Motivación Situacional Académica, (3) la EMA Estrategias Motivacionales y de Aprendizaje y (4) El ASRQ Cuestionario de Autorregulación Académica.

En la revisión de Sánchez y Martínez (2022) los resultados son similares, si bien en su investigación no se recogen datos de la escala situacional (EMSI), las tres escalas más utilizadas (en orden de mayor a menor) son: (1) la EME Escala de Motivación Académica/Escolar, (3) la EMA Estrategias Motivacionales y de Aprendizaje y (3) El ASRQ Cuestionario de Autorregulación Académica.

A continuación, en el apartado Resultados, vamos a desarrollar un análisis del contenido de estas herramientas al objeto de conocer cuál o cuáles pueden adaptarse mejor a la realidad de los estudiantes de Ciclos formativos de Formación Profesional.



4. Resultados

La teoría de la motivación autodeterminada, desarrollada por Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985), postula que la motivación puede variar en un continuo que va desde la amotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por diferentes formas de motivación extrínseca (Regulación externa, Regulación introyectada, Regulación identificada y Regulación integrada). En esta teoría, se considera que la motivación intrínseca es la forma más autodeterminada y la más deseable, ya que está impulsada por el interés y la satisfacción personal, mientras que la amotivación representa la falta total de motivación.

Si establecemos la vinculación entre la Teoría Autodeterminada de Deci y Ryan (1985) y los elementos que condicionan la elección de los estudiantes por estudiar ciclos formativos de Formación Profesional (vistos en el apartado de Introducción de nuestra investigación), podemos ubicarlos en distintos puntos del continuo de motivación autodeterminada:

- Empleabilidad asociada a la formación: Este factor podría asociarse principalmente con la motivación extrínseca. La búsqueda de empleo y la posibilidad de obtener un trabajo seguro y bien remunerado después de completar la formación profesional son incentivos externos que pueden influir en la motivación de los estudiantes.
- A su vez, la empleabilidad asociada a la formación se puede considerar como una forma de motivación extrínseca relacionada con la regulación identificada, ya que implica una conexión significativa entre la actividad de formación y los resultados deseados en términos de empleo y carrera profesional, aunque estos resultados no estén directamente relacionados con la actividad educativa en sí misma. La regulación identificada se refiere a una forma de motivación extrínseca en la que una persona realiza una actividad porque valora personalmente los resultados asociados con ella, aunque estos resultados no estén intrínsecamente relacionados con la actividad en sí misma. En otras palabras, la persona identifica y reconoce la importancia y el valor de la actividad para alcanzar metas personales o profesionales. En el caso de la empleabilidad asociada a la formación, los individuos pueden estar motivados extrínsecamente por la perspectiva de mejorar su empleabilidad y oportunidades laborales futuras a través de la formación. Aunque la formación en sí misma puede no ser intrínsecamente motivadora para algunos, la percepción de que esta formación conducirá a mejores oportunidades laborales y a una mayor empleabilidad puede ser un poderoso impulsor externo para comprometerse con la educación y el desarrollo profesional.

- **Vocación:** La vocación tiende a estar más relacionada con la motivación intrínseca. Cuando un estudiante elige un ciclo formativo basado en su pasión, intereses personales y valores, está motivado intrínsecamente por el deseo de aprender y crecer en ese campo específico.
- Además, conforme a la teoría de Deci y Ryan (1985), La Vocación se alinea más estrechamente con la motivación intrínseca relacionada con el conocimiento, ya que implica un deseo genuino de aprender y comprender más sobre un área temática específica debido al interés personal y la satisfacción que proporciona el proceso de aprendizaje en sí mismo. La motivación intrínseca relacionada con el conocimiento se refiere al interés y la satisfacción que una persona experimenta al adquirir conocimientos, comprender ideas o explorar un área temática específica. Se basa en el deseo innato de aprender y comprender más sobre un tema, independientemente de los beneficios externos que pueda proporcionar. En el caso de la Vocación, las personas están motivadas intrínsecamente por la pasión y el interés en un campo o área profesional específica. Sienten una fuerte curiosidad y deseos de explorar y comprender más sobre el campo elegido, independientemente de los beneficios externos o recompensas tangibles que puedan obtener. La vocación a menudo implica un profundo compromiso con el aprendizaje y el crecimiento personal en el área de interés, lo que refleja una motivación intrínseca relacionada con el conocimiento.
- **Proximidad del centro de estudios:** Este factor podría estar asociado con la conveniencia y la accesibilidad, lo que podría considerarse una forma de motivación extrínseca. La comodidad de estudiar en un centro cercano puede influir en la motivación de los estudiantes al hacer que la educación sea más accesible y menos costosa en términos de tiempo y esfuerzo para desplazarse.
- Según la teoría de Deci y Ryan (1985), la Proximidad del centro de estudios se alinea más estrechamente con la motivación extrínseca relacionada con la regulación externa, ya que la elección de estudiar en un centro cercano está impulsada principalmente por factores externos y no por un interés intrínseco en la actividad educativa en sí misma. La regulación externa se refiere a una forma de motivación extrínseca en la que una persona realiza una actividad debido a la influencia de factores externos, como recompensas tangibles o presiones sociales, en lugar de un interés genuino o una identificación personal con la actividad en sí misma. En el caso de la Proximidad del centro de estudios, la decisión de estudiar en un centro cercano puede estar influenciada principalmente por factores externos, como la conveniencia, el tiempo de viaje, el costo y la accesibilidad. La proximidad del centro de estudios ofrece beneficios tangibles y prácticos, como la reducción del tiempo y los costos de desplazamiento, lo que puede ser percibido como una recompensa externa o una ventaja práctica.

Tabla 5. Tipo de motivación relacionada con los principales aspectos para elegir Formación Profesional.

Aspectos que preocupan a los estudiantes de Formación Profesional	Tipo de Motivación
Empleabilidad asociada a la formación	ME Regulación Identificada
Vocación	MI Conocimiento
Proximidad del centro de estudios	ME Regulación Externa

Una vez hemos relacionado los aspectos que preocupan a los estudiantes de Ciclos Formativos de Formación Profesional con los diferentes tipos y subtipos de Motivación, vamos a analizar los instrumentos más utilizados para medir motivación, conforme a los resultados obtenidos en nuestro apartado de Metodología donde hemos encontrado 23 investigaciones. El objetivo de este análisis es encontrar qué escala o instrumento para medir motivación puede reflejar más fielmente la motivación del alumnado de Formación Profesional, es decir, qué escala recoge entre sus ítems los subtipos de motivación identificados en la tabla anterior.

La escala más utilizada en la bibliografía es la Escala de Motivación Escolar (EME), encontramos una importante diferencia cuantitativa en el uso de este instrumento en comparación con el resto de las escalas investigadas. A continuación, vamos a profundizar en cada una de estas escalas para conocer qué aspectos valoran y cuáles de estos pueden ser de mayor utilidad para medir Motivación en alumnado de Formación Profesional.

4.1 Escala EME

La Escala de Motivación Educativa (EME) fue creada por Vallerand y Bissonnette (1992) y fue validada al castellano para estudiantes de Secundaria y formación profesional por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez (2010).

La escala está formada por 28 preguntas agrupadas en siete conjuntos de cuatro preguntas cada uno. Estos conjuntos evalúan diferentes aspectos: la amotivación, tres tipos de Motivación Externa (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y tres tipos de Motivación Interna (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes).

Cada subgrupo contiene cuatro preguntas que exploran las razones por las cuales los estudiantes asisten a la institución. Las respuestas se califican utilizando una escala de Likert de siete puntos, desde "no se corresponde en absoluto" (1 punto) hasta "Se corresponde totalmente" (7 puntos), con un punto medio de "se corresponde medianamente" (4 puntos).

Los subgrupos e ítems que se recogen en la EME se encuentran en el anexo 3.

4.2 Escala MSQL

El Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) fue creado por Pintrich et al. (1991) y validado al castellano como el Cuestionario de Motivación y Estrategias para el Aprendizaje por Rocés, Tourón y González Torres (1995).

El instrumento consiste en un total de 81 preguntas: 31 relacionadas con la motivación y 50 sobre estrategias de aprendizaje. Las respuestas se dan en una escala Likert de 7 puntos, donde 1 representa "no, nunca" y 7 significa "sí, siempre".

Los 31 ítems relacionados con la Motivación se agrupan en seis categorías: Autoeficiencia, Ansiedad, Valor tarea, Metas extrínsecas, Metas intrínsecas y Creencias de control, en el anexo 3 está disponibles los ítems relacionados con la Motivación de este instrumento. En el Anexo 4 se recoge el cuestionario completo.

4.3 Escala EMSI

La Situational Motivation Scale (SIMS) fue creada por Guay, Vallerand y Blanchard (2000) y validada al castellano por Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & Navarro, J. G. (2009) mediante la Escala de Motivación Situacional (EMSI). Ésta consta de 16 ítems y evalúa las dimensiones de la motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y amotivación en una situación específica. Cada uno de los ítems responde a la pregunta: "¿Por qué estás realizando esta tarea/actividad en este momento?" y se califica en una escala tipo Likert, que va desde 1 (en absoluto) hasta 7 (exacto), con una puntuación intermedia de 4 (moderadamente). Las dimensiones y los ítems que componen esta escala son los siguientes pueden consultarse en el anexo 6.

4.4 Escala ASRQ

El Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ) fue elaborado por Ryan y Connell (1989) y posteriormente fue validado en castellano por Conesa y Duñabeitia (2022) mediante el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje. Éste consta de 17 enunciados, agrupados en cuatro dimensiones, donde los participantes deben indicar el grado en que estas afirmaciones están relacionadas con uno mismo, utilizando una escala Likert que va del 1 (nada verdadero para mí) al 7 (totalmente verdadero para mí). Puede consultarse el instrumento completo en el anexo 7.

Una vez revisadas las escalas se observa que la Escala EME es la única que contempla al mismo tiempo la valoración de aspectos relacionados con la ME Sobre regulación externa, la ME sobre Regulación identificada y sobre MI vinculada al conocimiento. Por tanto, podemos convenir que, además de ser la escala más utilizada en la literatura científica, también es la que más se aproxima a los intereses de los estudiantes de Formación Profesional. A su vez, de los instrumentos estudiados, es el único que menciona expresamente a los Ciclos Formativos en la formulación de los ítems. En la siguiente tabla se puede observar qué elementos vinculados a los intereses del alumnado de FP cumplen las diferentes escalas.

Tabla 6. Escalas de Motivación y tipo de motivación de los estudiantes de FP.

	ME Regulación externa	ME Regulación Identificada	MI Conocimiento
EME/AMS	x	x	x
MSQL	Valora: Autoeficiencia, Ansiedad, Valor tarea, Metas extrínsecas, Metas intrínsecas y Creencias de control		
EMSI/SIMS	x	x	-
ASRQ	x	x	-

Fuente: Elaboración propia.

5. Propuesta

La Formación Profesional desempeña un papel crucial en el sistema educativo español al proporcionar a los estudiantes habilidades técnicas y prácticas que son altamente demandadas en el mercado laboral. En la provincia de Alicante, conocida por su actividad económica diversa y su industria turística, la FP juega un papel especialmente importante en la preparación de los jóvenes para incorporarse al mundo laboral o continuar con estudios superiores.

Sin embargo, la efectividad de la FP depende en gran medida de la motivación de los estudiantes. Comprender qué impulsa a los estudiantes a elegir programas de FP, mantener su compromiso y alcanzar sus metas educativas y profesionales es esencial para mejorar la calidad de la educación y garantizar la empleabilidad de los graduados.

En este contexto se circunscribe la propuesta de investigación que emerge de nuestra investigación. Esta propuesta consiste, una vez hemos identificado cuál es la escala más idónea para medir la motivación en Ciclos Formativos, e introducir modificaciones en la misma para intentar aumentar su sensibilidad con el objetivo de tener una herramienta cuyos resultados sean confiables y válidos.

La propuesta se divide en tres fases, esta estructura dota a la investigación de las siguientes propiedades:

- Se confiere un enfoque más integral: Al dividir la investigación en tres fases, se permite abordar la motivación del alumnado desde múltiples perspectivas.
- Se dota a la propuesta de mayor profundidad: La división en tres fases también permite explorar la motivación del alumnado en mayor profundidad facilitando una progresión lógica en la comprensión del tema.
- Resultados más aplicables: Al finalizar la investigación con un informe final que sintetiza los hallazgos conlleva que los resultados obtenidos sean relevantes y aplicables en el contexto educativo.

Las tres fases son:

FASE I. Creación de un listado ordenado de motivaciones.

- **Objetivo:** Identificar las principales motivaciones del alumnado de FP y su orden de importancia.
- **Metodología:** Se diseñará un checklist con diversas opciones de motivación, como empleabilidad, distancia al centro, vocación, coste y posibilidad de acceso a la universidad, etc. Para llevar a cabo esta propuesta se llevará a cabo un estudio transversal sobre el alumnado de ciclos formativos de grado básico, medio y superior de todos los centros de la provincia de Alicante que se imparte

formación profesional, independientemente de la titularidad del centro y del ciclo. Se utilizará la información de contacto con los centros disponible en la página web de la [Conselleria de Educació](#). A estos centros se remitirá a los órganos de dirección, vía correo electrónico, una carta de presentación con el propósito de la propuesta remitida y de las fases en las que consiste la investigación. La carta de presentación del estudio es un documento que explica a los estudiantes por qué se está llevando a cabo el estudio y les asegura que su participación será anónima, voluntaria y confidencial para evitar que sientan presión para responder de cierta manera y se invitará a responder a las preguntas con honestidad y sinceridad.

- Se analizarán los resultados para identificar las motivaciones más comunes y su orden de importancia relativo, así como a qué tipo de motivación responden las opciones más seleccionadas: ME externa, ME introyectada, motivación intrínseca, etc. Según los resultados obtenidos en esta fase de la investigación se incluirán nuevos ítems en el cuestionario EME¹.
- Resultados esperados:
 - Se obtendrá una lista jerarquizada de las motivaciones del alumnado de FP.
 - Se identificarán posibles diferencias en las motivaciones según variables como edad, género, ciclo formativo o situación laboral.
 - Se introducirán nuevos ítems en la escala EME.

FASE II. Aplicación de la escala EME modificada.

- Objetivo: Profundizar en el análisis de la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de FP, incorporando nuevos ítems a partir de los resultados de la fase I.
- Metodología: Se aplicará la escala EME original, incluyendo ítems adicionales relacionados con las motivaciones identificadas en la fase I. Se analizarán los datos para evaluar los niveles de motivación intrínseca y extrínseca del alumnado. Se compararán los resultados con los obtenidos en la fase I para identificar posibles relaciones entre las motivaciones declaradas y las medidas de motivación intrínseca y extrínseca.
- Resultados esperados.
 - Se obtendrá un perfil más detallado de la motivación del alumnado de FP, incluyendo tanto aspectos intrínsecos como extrínsecos.
 - Se identificarán posibles relaciones entre las motivaciones declaradas y las medidas de motivación intrínseca y extrínseca.

¹ Al introducir nuevos ítems la escala debe ser validada de nuevo, mediante la implementación de esta propuesta se apuesta, a su vez, por la validación del instrumento.

FASE III. Informe final.

- **Objetivo:** Elaborar un informe completo que sintetice los hallazgos de las dos fases anteriores y presente conclusiones sobre el estado motivacional del alumnado de FP en Alicante.
- **Metodología:** Se redactará un informe que resuma los resultados de las fases I y 2, incluyendo:
 - Descripción de las principales motivaciones del alumnado.
 - Análisis de los niveles de motivación intrínseca y extrínseca.
 - Relación entre las motivaciones declaradas y las medidas de motivación.
 - Diferencias en la motivación según variables como edad, género, ciclo formativo o situación laboral.
 - Se presentarán conclusiones sobre el estado motivacional del alumnado de FP en Alicante.
 - Se propondrán recomendaciones para mejorar la motivación del alumnado y la calidad de la educación y formación profesional.
- **Resultados esperados:** Se elaborará un informe completo y riguroso sobre el estado motivacional del alumnado de FP en Alicante. Las conclusiones y recomendaciones del informe podrán ser utilizadas por diferentes actores educativos para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Con los datos recopilados mediante el formulario podremos analizar los resultados y extraer conclusiones en cuanto a qué alumnos se encuentran más motivados para estudiar Ciclos Formativos, y que factores modulan esta motivación (edad, sexo, situación laboral, familia profesional, curso académico, etc.).

Tabla 7. Cronograma para ejecución de la propuesta en el último cuatrimestre del año.

	Septiembre			Octubre			Noviembre			Diciembre		
Fase I												
Fase II												
Fase III												

Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que la línea de investigación iniciada mediante esta investigación presenta interesantes perspectivas futuras mediante la implementación de esta propuesta.

6. Conclusiones

Identificación de escalas útiles para valorar la motivación en alumnado de Ciclos Formativos de Formación Profesional

La investigación ha permitido identificar que la Escala de Motivación Educativa (EME) destaca como una herramienta especialmente útil para evaluar la motivación en el contexto de los Ciclos Formativos de Formación Profesional. La EME, desarrollada por Vallerand y Bissonnette (1992) y validada para estudiantes de Formación Profesional por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez (2010), ofrece una estructura que permite abordar tanto la motivación extrínseca como la intrínseca, cubriendo un amplio espectro de factores motivacionales relevantes para este ámbito educativo.

Una de las ventajas principales de la EME es su capacidad para evaluar diferentes tipos de motivación, desde la amotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por diversas formas de motivación extrínseca como la regulación externa, introyectada e identificada. Esta variedad de dimensiones permite una comprensión más completa y detallada de los factores que influyen en la motivación de los estudiantes de Formación Profesional.

Además, la EME ha sido validada específicamente para estudiantes de Formación Profesional, lo que garantiza su pertinencia y fiabilidad en este contexto educativo. Su estructura compuesta por diferentes conjuntos de preguntas permite abordar aspectos específicos relacionados con la motivación académica y vocacional, adaptándose así a las necesidades y características únicas de los alumnos de Ciclos Formativos.

Por tanto, la EME emerge como una herramienta valiosa para la evaluación de la motivación en alumnado de Ciclos Formativos de Formación Profesional, ofreciendo una estructura amplia y validada que abarca tanto la motivación extrínseca como la intrínseca, y que ha sido específicamente adaptada para este ámbito educativo.

Uso predominante de la Escala de Motivación Educativa (EME)

La investigación revela que la Escala de Motivación Educativa (EME) ha sido la más utilizada en la literatura científica para valorar la motivación del alumnado en los últimos años. Este hallazgo subraya la relevancia y aceptación de la EME como una herramienta estándar para evaluar la motivación en contextos educativos, incluyendo la Formación Profesional.

La popularidad de la EME puede atribuirse a varias razones. En primer lugar, su amplia utilización sugiere que los investigadores confían en su validez y fiabilidad para medir la motivación de los estudiantes. Además, su estructura clara y bien definida facilita su aplicación y análisis, lo que la hace atractiva para investigadores y profesionales de la educación.

Otro factor importante es la adaptabilidad de la EME para abordar diferentes dimensiones de la motivación, lo que la hace útil para investigar una amplia gama de contextos educativos y poblaciones estudiantiles. En el caso específico de la Formación Profesional, la capacidad de la EME para evaluar tanto la motivación académica como la vocacional la convierte en una herramienta especialmente relevante y útil.

En conjunto, estos hallazgos respaldan la posición dominante de la EME como la escala preferida para evaluar la motivación del alumnado en contextos educativos, incluyendo la Formación Profesional. Su amplia utilización y aceptación refuerzan su validez y relevancia, así como su potencial para proporcionar información valiosa sobre la motivación de los estudiantes en este ámbito.

Identificación de diferencias en las motivaciones del alumnado de Ciclos Formativos

La implementación de la propuesta de investigación planteará un análisis detallado de las diferencias en las motivaciones del alumnado de Ciclos Formativos. Se espera que este estudio transversal permita identificar patrones y tendencias en la motivación de los estudiantes, tanto dentro de las diferentes familias profesionales como entre los distintos ciclos de la misma familia.

Por ejemplo, se podrían encontrar diferencias significativas en las motivaciones de los estudiantes de Ciclos Formativos relacionadas con la empleabilidad, la vocación y la proximidad del centro de estudios. Es posible que ciertas familias profesionales o ciclos específicos muestren una mayor orientación hacia la motivación intrínseca, mientras que otros puedan estar más influenciados por factores extrínsecos como la empleabilidad y la conveniencia.

Además, se espera que este estudio proporcione información sobre cómo factores como la edad, el sexo, la situación laboral y el nivel académico pueden influir en las motivaciones del alumnado de Ciclos Formativos. Estos análisis permitirán una comprensión más completa de las diferencias en las motivaciones de los estudiantes y ayudarán a orientar intervenciones educativas y políticas que promuevan una mayor motivación y compromiso en este contexto.

Necesidad de crear, traducir y/o validar más instrumentos de medición de la motivación.

A pesar de la predominancia de la Escala de Motivación Educativa (EME) en la literatura científica, es importante reconocer la posibilidad de que existan otras escalas o instrumentos de medición de la motivación que aún no hayan sido explorados en el contexto de la Formación Profesional. Sin embargo, a priori, no parece necesario crear nuevos instrumentos para valorar la motivación en estudiantes de Formación Profesional.

Dado que la EME ha demostrado ser una herramienta útil y adecuada para este propósito, es recomendable continuar utilizando y validando esta escala en futuras investigaciones. La adaptación y validación de la EME para diferentes contextos y poblaciones de estudiantes puede ser una estrategia más efectiva que la creación de nuevos instrumentos, ya que garantiza la comparabilidad de los resultados y la consistencia en la evaluación de la motivación.

Dicho esto, consideramos oportuno mencionar que a partir de la propuesta que ofrecemos se abren futuras líneas de investigación para introducir modificaciones en la escala propuesta. Por tanto, consideramos fundamental seguir trabajando en esta línea de investigación para continuar mejorando la evidencia científica y aportando nuestro granito de arena.



7. Referencias

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Blanco, C. (1987). El inicio de la filosofía en Grecia: Platón, Aristóteles y Epicuro. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*.
- Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 15-16.
- Burgueño, R., Granero, A., Alcaráz, M., Sicilia, A., Medina, J. (2018). La necesidad de medir la motivación situacional en el contexto español de la educación física: Psicometría de la Situational Motivation Scale. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(2), 135-151
- Campos, M., González, G., & Castañeda, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 53-58.
- Conesa, J. P., & Duñabeitia, J. A. (2022). Adaptación y validez del Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) en estudiantes españoles de Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(57).
- Criollo, M. (2022). *Motivación y hábitos de estudio en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Tacna, 2021* [Tesis Doctoral]. Repositorio Institucional de la UCV.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Durán, T. D., & Acle, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 343-365.
- Expósito, J., Parejo, N., Olmedo, E. M., & Chacón, R. (2023). Type of school and origin as conditioners of motivational development in post-compulsory secondary education. *Cogent Education*, 10(1), 2188800.
- Fundación Tomillo (2023). *El perfil del alumnado de formación profesional básica en España*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Gallo, C., González, C., & Salinero, J. J. (2010). Comparison of the motivations, perceptions and futures expectations between physical activity and sport's

- science students of Camilo José Cela and Hertfordshire University. *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 253-260.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Cavas-Martínez, F. y Tomás, J. M. (2018). Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology*, 38(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>
- Grao, A., Blanco, D., Nuviala, A., & Sánchez, D. (2018). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (SIMS) in Physical Education Lessons. In ERPA 2018: International Congresses on Education (pp. 380-384). Educational Researches and Publications Associations.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assesement of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Gutiérrez de Blume, A., Montoya, D. M., & Dussán, C. (2022). Cambios en diferentes variables relacionadas con la conducta de estudio en una muestra de estudiantes de pregrado, posterior a un proceso de intervención sobre la práctica guiada. *Revista de Psicología*, 12(1), 67-105.
- Harter, S. (1980). *The scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. University of Denver, Department of psychology.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Investigación, nº 37/2. España.
- Herzberg, F. (1959). Two-factor theory of motivation. *Motivation theory*, 1-3.
- Huertas, J. A., Montero, I. & Alonso, J. (1997). Procedimientos de evaluación de la motivación humana. JA Huertas: Motivación. *Querer aprender*, 249-290.
- Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., & Duk, S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en estudiantes universitarios chilenos de primer año. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(47), 21-35.
- Locke, E.A. (1968). Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189
- Mamani, F. V., & Ramos, K. P. (2023). *Inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores*.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & Navarro, J. G. (2009). Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 799-807.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y Personalidad*. New York: Harper and Row.
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (9), 163-184.
- Ministerio de Educación (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Disponible en: https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170.
- Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goal, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nolé, ML.; Higuera, JL.; Marín, J.; Llinares, MD. (2021). The relationship between motivation and performance of university students. *IATED Academy*. 7510-7515. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1509>
- Núñez, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar formación profesional. Cómo mejorar su horizonte educativo con el marketing. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-34.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Studies in Psychology*, 31(1), 89-100.
- Peralbo, M., Sánchez, J.M. & Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (35), 37-46.
- Pérez del Pino, J., & Franco, A. J. (2019). Motivación y rendimiento académico en formación profesional. Un estudio preliminar en el ciclo formativo de grado medio auxiliar de enfermería. *International Journal for 21st Century Education*, 6(1), 16-28.
- Pichardo, M. C., Cano, F., Garzón, A., de la Fuente, J., Peralta, F. J., & Amate, J. (2018). Self-Regulation Questionnaire (SRQ) in Spanish Adolescents: Factor Structure and Rasch Analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 1370.
- Pino, M. R., Fernández, A. P., & Rodríguez, V. D. (2021). Prevalencia motivacional en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. ¿El género y el expediente académico determinan la diferencia? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 351-365.

- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & Mckeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor, MI: NCRIPAL*, the University of Michigan.
- Ramos, M., De Sixte, R., Jáñez, Á., & Rosales, J. (2022). Academic motivation at early ages: Spanish validation of the Elementary School Motivation Scale (ESMS-E). *Frontiers in Psychology*, 13, 980434.
- Randstad (2022). *Barómetro de empleabilidad y valores de la Formación Profesional*. Northius.
<https://www.randstadresearch.es/barometro-de-empleabilidad-y-valores-de-la-fo- rmacion-profesional/>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*, Madrid, España. Editorial McGraw Hill.
- Rego, L., & Rial, A. (2017). ¿ Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 43-62.
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. (1995). Validación preliminar del CEAM II (cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación II). *Psicológica*, 16, 347-366.
- Rojas, T., & Valencia, M. (2019). Adaptación y validación de un Cuestionario sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en estudiantes universitarios. *Psykhe (Santiago)*, 28(1), 1-15.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez, C., Molina, L. y Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23, (2), 4-21.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Sánchez, L., & Martínez, A. (2022). Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 484-505.
- Sánchez, L., Escalante, S., & Martínez, A. (2021). Análisis motivacional del alumnado universitario transfronterizo de Ceuta y Melilla. *Revista complutense de educación*.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., & Judge, T. A. (2003). Applying self-determination theory to organizational research. In *Research in personnel and human resources management* (pp. 357-393). Emerald Group Publishing Limited.
- Skinner, B. F. (1938). The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis. *American Journal of Psychology*, 52(4), 659.
- Solivera, I. (2013). *La motivación de los alumnos de Ciclos Formativos de Grado Medio hacia los módulos teóricos*. [TFM] UNIR <https://reunir.unir.net/handle/123456789>.
- Souza, G. C. D., Meireles, E., Mira, V. L., & Leite, M. M. J. (2021). Escala de Motivación Académica: evidencias de validez y confiabilidad en estudiantes del curso de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, e3420.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Usach, I., Taléns, R., & Ruano, L. (2020). La formación profesional a distancia: nuevos alumnos, nuevos retos. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (17), 5–31.
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (255–279,356–363). Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Vergara, J., Rodríguez, M., & Del Valle, M. (2022). Evaluación de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica (SRQ-A) en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencias Psicológicas*, 16(2).
- Vilchez, J.L., Sigüenza, W.G. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(2), 91-98.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Webb, S., Black, R., Morton, R., Plowright, S., & Roy, R. (2015). *Geographical and Place Dimensions of Post-School Participation in Education and Work*. Research Report. National Centre for Vocational Education Research. NCVET, Adelaide.

8. Anexos

Anexo I. Certificado de la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández (UMH)



INFORME DE EVALUACIÓN DE INVESTIGACIÓN RESPONSABLE DE 2. TFM (Trabajo Fin de Máster)

Elche, a 26/12/2023

Nombre del tutor/a	Verónica Soler Gómez
Nombre del alumno/a	Juan Carlos Sánchez López
Tipo de actividad	Sin implicaciones ético-legales
Título del 2. TFM (Trabajo Fin de Máster)	Evaluación de la motivación en estudiantes de Ciclos Formativos
Evaluación de riesgos laborales	No solicitado/No procede
Evaluación ética humanos	No solicitado/No procede
Código provisional	231222225813
Código de autorización COIR	TFM.MP2.VSG.JCSL.231222
Caducidad	2 años

Se considera que el presente proyecto carece de riesgos laborales significativos para las personas que participan en el mismo, ya sean de la UMH o de otras organizaciones.

La necesidad de evaluación ética del trabajo titulado: **Evaluación de la motivación en estudiantes de Ciclos Formativos** ha sido realizada en base a la información aportada en el formulario online: "TFG/TFM: Solicitud Código de Investigación Responsable (COIR)", habiéndose determinado que no requiere ninguna evaluación adicional. Es importante destacar que si la información aportada en dicho formulario no es correcta este informe no tiene validez.

Por todo lo anterior, se **autoriza** la realización de la presente actividad.

Atentamente,

Alberto Pastor Campos
 Jefe de la Oficina de Investigación Responsable
 Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

La información descriptiva básica del presente trabajo será incorporada al repositorio público de Trabajos fin de Grado y Trabajos Fin de Máster autorizados por la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández. También se puede acceder a través de <https://oir.umh.es/solicitud-de-evaluacion/tfg-tfm/>



Anexo 2. Textos seleccionados en la revisión bibliográfica.

Referencia	Instrumento utilizado	Resumen
Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. <i>Interdisciplinaria</i> , 37(1), 15-16.	EMSI/SIMS	Validación de la Escala de Motivación Situacional Académica, basada en la Teoría de la Autodeterminación y el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca
Burgueño, R., Granero, A., Alcaráz, M., Sicilia, A., Medina, J. (2018). La necesidad de medir la motivación situacional en el contexto español de la educación física: Psicometría de la Situational Motivation Scale. <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i> , 18(2), 135-151	EMSI/SIMS	Este estudio comparó diversas versiones de la Situational Motivation Scale (SIMS) en el contexto de la Educación Física en España, utilizando la Teoría de la Autodeterminación. Fue respaldado el nuevo modelo de cuatro factores correlacionados y 12 ítems que mostró validez, consistencia interna y respaldo al continuum de autodeterminación.
Campos, M., González, G., & Castañeda, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. <i>SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte</i> , 53-58.	MSLQ	El estudio analizó el impacto de una innovación educativa basada en la evaluación formativa en la motivación de estudiantes universitarios de Educación Primaria. Tras implementar esta innovación, que incluyó recursos tecnológicos y didácticos como la gamificación, se observaron altos niveles de motivación intrínseca y extrínseca entre los estudiantes. Aunque hubo diferencias entre la propuesta teórica y la práctica, con actividades no ejecutadas según lo planeado, la autoevaluación y coevaluación destacaron como aspectos valorados por los estudiantes, fomentando una comprensión profunda del contenido. Los resultados sugieren que la evaluación formativa contribuyó significativamente a la motivación de los estudiantes, con las metas intrínsecas ligeramente superiores,

		respaldando la autorrealización y la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en línea con investigaciones previas.
Conesa, J. P., & Duñabeitia, J. A. (2022). Adaptación y validez del Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) en estudiantes españoles de Primaria. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i> , 20(57).	ASRQ	Adaptación al español del Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) utilizado para evaluar la motivación académica basada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Los resultados indicaron una correlación positiva entre los estilos de motivación más autodeterminados y el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.
Criollo, M. (2022). Motivación y hábitos de estudio en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa de Tacna, 2021 [Tesis Doctoral]. Repositorio Institucional de la UCV.	EME/AMS	Se estudia la relación entre la motivación y los hábitos de estudio. Se utilizó una metodología cuantitativa, correlacional y no experimental, con una muestra de 114 estudiantes a quienes se les aplicaron la Escala de Motivación y el Inventario de Hábitos de Estudio (CASM-85). Los resultados mostraron una asociación significativa y positiva entre la motivación intrínseca y los hábitos de estudio, así como una relación significativa y negativa entre la amotivación y los hábitos de estudio. Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la motivación extrínseca y los hábitos de estudio. Se concluyó que la motivación está significativamente relacionada con los hábitos de estudio, siendo mayor la relación con la motivación intrínseca y la amotivación, lo que sugiere que niveles más altos de motivación están asociados con hábitos de estudio más adecuados y mejores resultados académicos.
Durán, T. D., & Acle, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. <i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i> , 48(1), 343-365.	EME/AMS	Se identificaron tres factores principales que contribuyen a la motivación en el contexto escolar: persistencia, esfuerzo y dedicación por aprobar exámenes. Estos factores reflejan la importancia de mantener conductas a lo largo del tiempo, el uso de recursos cognitivos para aprender y el compromiso con el logro

		académico.
Expósito, J., Parejo, N., Olmedo, E. M., & Chacón, R. (2023). Type of school and origin as conditioners of motivational development in post-compulsory secondary education. <i>Cogent Education</i> , 10(1), 2188800.	EME/AMS	El estudio examinó la motivación intrínseca en estudiantes de formación profesional, encontrando niveles más altos en comparación con los de bachillerato, especialmente en instituciones públicas.
García-Ros, R., Pérez-González, F., Cavas-Martínez, F. y Tomás, J. M. (2018). Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. <i>Educational Psychology</i> , 38(4), 451-469. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448	EME/AMS	El estudio analiza las relaciones y efectos del aprendizaje autorregulado y las experiencias del primer año universitario. La motivación y las estrategias de aprendizaje mediante interacción social muestran efectos directos en las experiencias del primer año universitario, y las experiencias del primer año universitario, a su vez, muestran efectos directos en la permanencia; además, tanto la motivación como las estrategias de aprendizaje mediante interacción social tienen efectos indirectos en la permanencia a través de las experiencias del primer año universitario. Se discuten las destacables implicaciones teóricas de los resultados, así como la metodología de enseñanza y los servicios de apoyo proporcionados a los estudiantes universitarios de primer año.
Grao, A., Blanco, D., Nuviala, A., & Sánchez, D. (2018). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Situational Motivation Scale (SIMS) in Physical Education Lessons. In <i>ERPA 2018: International Congresses on Education</i> (pp. 380-384). Educational Researches and Publications Associations.	EMSI/SIMS	El objetivo de este estudio fue examinar las propiedades psicométricas de la versión en español de la Escala de Motivación Situacional (SIMS) en clases de educación física (EF). Los resultados mostraron una adecuada validez factorial y una consistencia interna aceptable para tres dimensiones: motivación intrínseca, regulación identificada y amotivación, aunque la regulación externa mostró una consistencia interna ligeramente inferior. Además, se observó una correlación positiva y moderada entre las dimensiones de la escala, lo que respalda la teoría de la autodeterminación en el contexto de la motivación.

<p>Gutiérrez de Blume, A., Montoya, D. M., & Dussán, C. (2022). Cambios en diferentes variables relacionadas con la conducta de estudio en una muestra de estudiantes de pregrado, posterior a un proceso de intervención sobre la práctica guiada. <i>Revista de Psicología</i>, 12(1), 67-105.</p>	<p>MSLQ</p>	<p>En este estudio, se buscó entender cómo ciertas variables, como la motivación, el uso de estrategias de aprendizaje, el estilo atribucional y las funciones ejecutivas, influyen en la forma en que los estudiantes abordan sus estudios. Para evaluar estas variables, se utilizaron diferentes herramientas, como la MSLQ en su versión en español (CMEA) para medir motivación y estrategias de aprendizaje, la escala de estilo atribucional (EA) y la batería de funciones ejecutivas (Banfe2).</p>
<p>Inzunza, B., Pérez, C., Márquez, C., Ortiz, L., Marcellini, S., & Duk, S. (2018). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje, MSLQ, en estudiantes universitarios chilenos de primer año. <i>Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica</i>, 2(47), 21-35.</p>	<p>MSLQ</p>	<p>Se analizó la estructura factorial y la confiabilidad del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos de primer año. Se identificaron nueve factores, tres correspondientes a la escala de motivación (Expectativas, Afecto y Valoración) y seis a la escala de estrategias de aprendizaje (Organización, Pensamiento crítico, Búsqueda de ayuda, Aprendizaje por pares, Manejo del tiempo y Regulación del esfuerzo).</p>
<p>Mamani, F. V., & Ramos, K. P. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.</p>	<p>EME/AMS</p>	<p>En este estudio se buscó entender cómo se relaciona la inteligencia emocional con la motivación académica en estudiantes de secundaria de una escuela pública en San Juan de Miraflores. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de inteligencia emocional normal o alto, y una motivación académica promedio. Se concluyó que hay una relación directa pero débil entre la inteligencia emocional y la motivación académica en estos estudiantes.</p>
<p>Nolé, ML.; Higuera, JL.; Marín, J.; Llinares, MD. (2021). The relationship between motivation and performance of university students. <i>IATED Academy</i>. 7510-7515. https://doi.org/10.21125/inted.2021.1509</p>	<p>EMSI/SIMS</p>	<p>El estudio investigó cómo la motivación afecta el rendimiento cognitivo de los estudiantes universitarios en diferentes entornos de aula. Se encontraron fuertes correlaciones entre la motivación y el</p>

		rendimiento en atención y memoria, especialmente en atención. Estos hallazgos sugieren que las variaciones en el diseño del aula no afectaron significativamente la relación entre la motivación y el rendimiento cognitivo. La regulación identificada surgió como un factor clave que influye tanto en la atención como en la memoria. Comprender los niveles de motivación de los estudiantes puede informar estrategias de enseñanza, ya que la motivación predice los niveles de atención y memoria, ofreciendo ideas aplicables a educadores de todos los niveles.
Pérez del Pino, J., & Franco, A. J. (2019). Motivación y rendimiento académico en formación profesional. Un estudio preliminar en el ciclo formativo de grado medio auxiliar de enfermería. <i>International Journal for 21st Century Education</i> , 6(1), 16-28.	EME/AMS	Este estudio se centra en investigar cómo diferentes aspectos de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, impactan en el rendimiento académico de estudiantes en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de Auxiliar de Enfermería, considerando su edad. Utilizando el cuestionario EME-S de Vallerand y colaboradores, se evaluaron los niveles de motivación de los participantes. Se encontró que no había una diferencia estadísticamente significativa en la motivación intrínseca entre los estudiantes menores de 25 años y aquellos mayores.
Pichardo, M. C., Cano, F., Garzón, A., de la Fuente, J., Peralta, F. J., & Amate, J. (2018). Self-Regulation Questionnaire (SRQ) in Spanish Adolescents: Factor Structure and Rasch Analysis. <i>Frontiers in psychology</i> , 9, 1370.	ASRQ	El estudio analiza la estructura factorial del cuestionario SRQ en adolescentes españoles de secundaria. Se destaca la importancia de la autorregulación en la prevención de comportamientos de riesgo, señalando la necesidad de intervenciones para mejorarla, tanto en el ámbito familiar como educativo. Sin embargo, se señalan limitaciones como la falta de variabilidad en la muestra y la necesidad de adaptación del instrumento para diferentes contextos y poblaciones.
Pino, M. R., Fernández, A. P., & Rodríguez, V. D. (2021). Prevalencia	MSLQ	El estudio examina la motivación en estudiantes de ESO,

<p>motivacional en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. ¿El género y el expediente académico determinan la diferencia? Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(2), 351-365</p>		<p>considerando el género y el expediente académico. Se encontró un nivel medio de motivación, ligeramente mayor en mujeres. Se identificaron diferencias significativas en autoeficacia y valor de las tareas por género, y en todos los factores motivacionales por expediente académico. La correlación entre los factores motivacionales fue alta, excepto para la ansiedad. Se sugiere que comprender estos motivos puede mejorar el aprendizaje, y se señala la importancia de programas para reducir la ansiedad. Sin embargo, se reconocen limitaciones en el estudio, como la naturaleza hipotética de la motivación y la necesidad de una muestra más amplia.</p>
<p>Ramos, M., De Sixte, R., Jáñez, Á., & Rosales, J. (2022). Academic motivation at early ages: Spanish validation of the Elementary School Motivation Scale (ESMS-E). <i>Frontiers in Psychology</i>, 13, 980434.</p>	<p>EME/AMS</p>	<p>Validación de la Escala de Motivación Escolar (EME) en escolares donde se analizan nueve dimensiones: nueve dimensiones: Motivación intrínseca, Motivación identificada, Motivación integrada, Regulación introjectada, Regulación externa, Regulación desmotivada, Valor de la utilidad, Control percibido y Autoeficacia percibida.</p>
<p>Rojas, T., & Valencia, M. (2019). Adaptación y validación de un Cuestionario sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en estudiantes universitarios. <i>Psykhé (Santiago)</i>, 28(1), 1-15.</p>	<p>ASRQ</p>	<p>Adaptación y validación del cuestionario Estrategias de Autorregulación de la Motivación para evaluar las estrategias que los estudiantes universitarios emplean para regular su motivación en el ámbito académico. Se aprecian correlaciones altas entre las estrategias de Regulación del Valor de la Tarea y Auto-Consecuencias, y Regulación del Valor de la Tarea y Regulación del Interés Situacional.</p>
<p>Sánchez, L., Escalante, S., & Martínez, A. (2021). Análisis motivacional del alumnado universitario transfronterizo de Ceuta y Melilla. <i>Revista complutense de educación</i></p>	<p>EMSI/SIMS</p>	<p>Se resalta la importancia de considerar estos factores socio-culturales y académicos al abordar el tema de la motivación del alumnado universitario, lo que puede ayudar a diseñar</p>

		estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico y prevenir el abandono.
Souza, G. C. D., Meireles, E., Mira, V. L., & Leite, M. M. J. (2021). Escala de Motivación Académica: evidencias de validez y confiabilidad en estudiantes del curso de enfermería. <i>Revista Latino-Americana de Enfermagem</i> , 29, e3420.	EME/AMS	El objetivo de este estudio fue evaluar la validez y confiabilidad de la Escala de Motivación Académica. Se llevó a cabo un estudio metodológico con la participación de 205 estudiantes del curso de Enfermería. Los resultados mostraron un modelo tridimensional con motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación, con índices de ajuste aceptables y estándares de confiabilidad adecuados.
Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. <i>Actualidades en psicología</i> , 32(125), 95-112.	EME/AMS	El estudio examinó la relación entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes adolescentes, encontrando que la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la regulación emocional predicen positivamente el rendimiento, mientras que la amotivación lo predice negativamente. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar tanto la motivación como la inteligencia emocional en el desarrollo académico de los estudiantes.
Vergara, J., Rodríguez, M., & Del Valle, M. (2022). Evaluación de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica (SRQ-A) en estudiantes universitarios chilenos. <i>Ciencias Psicológicas</i> , 16(2).	ASRQ	La versión en español del cuestionario de autorregulación académica (SQR-A) resulta ser una herramienta válida y fiable para medir cuatro factores: Regulación intrínseca, Regulación extrínseca identificada, Regulación extrínseca externa y Amotivación.
Vilchez, J.L., Sigüenza, W.G. (2023). Revalidación en población ecuatoriana de Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. <i>Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento</i> , 15(2), 91-98.	EME/AMS	Se ha validado la versión en español de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes (EME-E) universitarios de Ecuador, lo que revela tres subdimensiones: Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Desmotivación. Se muestra un mayor nivel de motivación extrínseca, lo que sugiere un interés en obtener un empleo más que en el proceso de formación en sí mismo.



Anexo 3. Escala EME.

Las categorías e ítems de la escala EME son los siguientes:

- Amotivación
 - Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto
 - Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar
 - No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa
 - No lo sé, no entiendo que hago en el instituto
- Regulación externa
 - Porque necesito, al menos, el título de Bachillerato/Ciclo para encontrar un trabajo bien pagado
 - Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso
 - Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios
 - Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario
- Regulación introyectada
 - Para demostrarme que soy capaz de terminar el Bachillerato/Ciclo
 - Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante
 - Para demostrarme que soy una persona inteligente
 - Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios
- Regulación identificada
 - Porque creo que haber cursado el Bachillerato/Ciclo me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido
 - Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta
 - Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional
 - Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral
- MI al conocimiento
 - Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas
 - Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes
 - Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan
 - Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan

- MI al logro
 - Por el placer que siento cuando me supero en los estudios
 - Por el placer que siento cuando consigo uno de mis objetivos personales
 - Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles
 - Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios
- MI a las Experiencias Estimulantes
 - Porque realmente me gusta asistir a clase
 - Porque para mí, el instituto es divertido
 - Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes



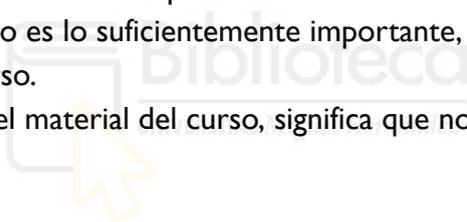
Anexo 4. Escala MSQL (Motivación)

En torno a estas seis categorías se agrupan los siguientes 31 ítems:

- Autoeficiencia
 - Creo que recibiré una excelente nota en esta clase.
 - Estoy seguro que entenderé el material más difícil presentado en las lecturas para el curso.
 - Estoy confiado de que entenderé los conceptos básicos enseñados en la clase.
 - Estoy confiado de que entenderé los conceptos más complejos presentados por el instructor de la clase.
 - Estoy confiado de que haré un excelente trabajo con las tareas y pruebas del curso.
 - Espero que me vaya bien en esta clase.
 - Estoy seguro de que puedo manejar las habilidades enseñadas en clase.
 - Creo que tendré éxito en esta clase, incluso si considero la dificultad del curso, el profesor y mis habilidades.
- Ansiedad
 - Cuando rindo un examen, pienso en cuán mediocre soy en comparación con otros estudiantes.
 - Cuando rindo un examen, pienso en otras partes de la prueba que no podré contestar.
 - Cuando rindo exámenes, pienso en las consecuencias de mi fracaso.
 - Cuando rindo un examen, siento una sensación incómoda que me disgusta.
 - Cuando rindo un examen, siento que mi corazón se acelera.
- Valor tarea
 - Creo que podré utilizar lo que aprenda en esta clase en otras clases.
 - Para mí es importante aprender el material del curso en la clase.
 - Estoy muy interesado en el área de contenido de la clase.
 - Creo que el material de esta clase es provechoso para mí ya que me permite aprender.
 - Me gusta el contenido del curso
 - Entender el contenido del curso es muy importante para mí.
- Metas extrínsecas
 - Obtener una buena calificación en clases es lo más gratificante para mí en estos momentos.
 - Lo más importante para mí en estos momentos es mejorar mi promedio general, por tanto, mi mayor preocupación es obtener buenas calificaciones.

Si pudiera, me gustaría obtener mejores calificaciones que la mayoría de los estudiantes.

- Quiero que todo me salga bien en esta clase porque es importante que demuestre mi habilidad a mi familia, amigos, empleador y otras personas.
- **Metas intrínsecas**
 - En una clase como esta, prefiero recibir material que realmente contenga un desafío, ya que así puedo aprender cosas nuevas.
 - En una clase como esta, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.
 - Lo que más me satisface de esta clase es tratar de entender el contenido de la manera más profunda posible.
 - Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, incluso si no garantizan un buen rendimiento
- **Creencias de control**
 - Si estudio de forma adecuada, seré capaz de aprender el material del curso.
 - Es mi responsabilidad si no aprendo el material del curso.
 - Si mi desempeño es lo suficientemente importante, entonces entenderé el material del curso.
 - Si no entiendo el material del curso, significa que no estudié lo suficiente.



Anexo 5. Escala MSQI completa.

La escala MSQI está compuesta por los siguientes 81 ítems, que deben ser valorados desde 1, que significa “no, nunca” a 7 que significa “sí, siempre”.

- Trato de aplicar ideas obtenidas de las lecturas del curso en otras actividades de clases como actividades grupales y discusiones.
- Cuando estudio para este curso a menudo trato de explicar la materia a compañeros o amigos.
- Cuando estoy estudiando para este curso en vez de simplemente leer un tema trato de pensar en él y decidir qué se supone que debo aprender.
- Le pido al profesor que clarifique conceptos que no entiendo bien.
- Cuando estudio para este curso junto información de distintas fuentes tales como clases lecturas y discusiones.
- Cuando me confundo acerca de algo que estoy leyendo para este curso vuelvo atrás y trato de aclararlo.
- Encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.
- Hago un buen uso de mi tiempo de estudio para este curso.
- Durante la clase a menudo pierdo información importante por estar pensando en otras cosas.
- A menudo encuentro que no invierto mucho tiempo en este curso debido a otras actividades.
- Tengo un lugar reservado para estudiar.
- Siento que mi corazón se acelera cuando doy una prueba.
- Tengo una sensación de ansiedad y malestar cuando doy una prueba.
- Cuando doy una prueba pienso en las consecuencias de que me vaya mal.
- Pienso que lo que aprendí en este curso me será útil para otros cursos.
- Lo más importante para mí ahora es subir mi promedio general de manera que mi principal interés en este curso es obtener una buena nota.
- Cuando no puedo entender el material de este curso le pido ayuda a otro estudiante de este curso.
- Trato de trabajar con otros estudiantes de este curso para hacer las tareas.
- Trato de identificar a los estudiantes de este curso a los cuales puedo pedir ayuda de ser necesario.
- Cuando estudio para este curso a menudo programo tiempo para discutir la materia con un grupo de estudiantes de la clase.
- Aun cuando tenga dificultades aprendiendo las materias de este curso trato de hacer el trabajo solo sin ayuda de nadie.
- Si no aprendo las materias de este curso es mi propia responsabilidad.

- Si no entiendo la materia de este curso es porque no intento lo suficiente.
- En este curso prefiero materiales que me desafíen y de este modo aprender nuevas cosas.
- Si estudio en la forma apropiada podré aprender el material o contenido de esta asignatura.
- Considerando la dificultad de este curso el (la) profesor(a) y mis habilidades pienso que me irá bien.
- En un curso como este prefiero materiales que estimulen mi curiosidad aun cuando sean difíciles de aprender.
- Creo que sacaré una excelente nota en este curso.
- Cuando estudio para este curso trato de ver cuáles conceptos no entiendo bien.
- Trato de entender el material de este curso conectando lecturas y conceptos de las clases.
- Cuando leo para este curso trato de relacionar el material a lo que ya sé.
- Cuando el trabajo de este curso es difícil me doy por vencido o solo estudio las partes fáciles.
- Asisto regularmente a las clases.
- Raramente tengo tiempo para revisar mis apuntes y lecturas antes de una prueba.
- A menudo me siento tan aburrido o flojo cuando estudio para esta asignatura que abandono antes de terminar lo que tenía planeado hacer.
- Generalmente cuando estudio para este curso lo hago en un lugar donde me pueda concentrar.
- Cuando estudio para este curso leo mis apuntes y lecturas una y otra vez.
- Encuentro que a menudo he estado leyendo para este curso pero no tengo idea de que se trata.
- Cuando se presenta una teoría interpretación o conclusión en la clase o en las lecturas trato de decidir si hay buena evidencia que las apoye.
- Cada vez que leo o escucho una aseveración o conclusión en esta clase pienso en posibles alternativas.
- Trato el material del curso como un punto de partida e intento desarrollar mis propias ideas al respecto.
- Trato de relacionar las ideas de este tema con las de otros cursos cada vez que sea posible.
- Trato de jugar con ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en este curso.
- Me aseguro de mantenerme al día con las lecturas y tareas semanales de este curso.
- Cuando leo para este curso invento preguntas que me ayuden a enfocarme en la lectura.

- A menudo me encuentro cuestionando cosas que escucho o leo en este curso para decidir si los encuentros convincentes.
- Cuando estudio para este curso me esfuerzo por entender el material lo mejor posible.
- Entender las materias de este curso es muy importante para mí.
- Estoy muy interesado en el contenido de este curso.
- Me gustan los temas de este curso.
- Pienso que para mí es útil aprender las materias de este curso.
- Es importante para mí aprender las materias de este curso.
- Creo que sacaré una excelente nota en este curso.
- Lo más satisfactorio para mí en este curso es tratar de entender el contenido tan profundamente como sea posible.
- Obtener una buena nota en este curso es una de las cosas más satisfactorias para mí en este momento.
- Cuando tengo la oportunidad en este curso elijo tareas de las cuales puedo aprender aun cuando no me aseguren una buena nota.
- Cuando estudio para este curso reviso mis apuntes y hago un punteo de los conceptos importantes.
- Cuando estudio para este curso escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de las lecturas y mis apuntes.
- Cuando estudio las lecturas de este curso hago un punteo del material para que me ayude a organizar mis pensamientos.
- Cuando estudio para este curso práctico repitiendo la materia una y otra vez para mí mismo.
- Hago mapas diagramas y tablas simples para ayudarme a organizar el material del curso.
- Hago listas de puntos importantes para este curso y las memorizo.
- Cuando estudio para este curso reviso las lecturas y mis apuntes y trato de encontrar las ideas más importantes.
- Me hago preguntas para asegurarme que entendí la materia que he estado estudiando para este curso.
- Si me confundo al tomar notas en la clase me aseguro de aclararlo después.
- Tengo confianza en que entenderé los materiales más complejos presentados por el profesor.
- Si me esfuerzo lo suficiente entenderé los contenidos de este curso.
- Tengo confianza que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y pruebas de este curso.
- Si puedo quiero obtener mejores notas en esta clase que la mayoría de los estudiantes.
- Estoy seguro que puedo entender las materias más difíciles que se presentan en las lecturas para este curso.



- Tengo confianza en que puedo aprender los conceptos básicos enseñados en este curso.
- Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en esta clase.



Anexo 6. Escala EMSI.

- **Amotivación**
 - Puede que haya buenas razones para realizar esta actividad, pero yo no veo ninguna
 - Realizo esta actividad, pero no estoy seguro de si vale la pena
 - No lo sé; no veo qué me aporta esta actividad
 - Hago esta actividad, pero no estoy seguro de que sea conveniente continuar con ella
- **Regulación externa**
 - Porque se supone que debo hacerlo
 - Porque es algo que tengo que hacer
 - Porque no tengo otra alternativa
 - Porque creo que tengo que hacerlo
- **Regulación identificada**
 - Por mi propio bien
 - Porque creo que esta actividad es buena para mí
 - Por decisión personal
 - Porque creo que esta actividad es importante para mí
- **Motivación intrínseca**
 - Porque creo que esta actividad es interesante
 - Porque disfruto con esta actividad
 - Porque esta actividad es divertida
 - Porque me siento bien realizando esta actividad

Anexo 7. Escala ASRQ.

- Regulación externa
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque así el profesor no me llama la atención
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque esas son las normas de clase
Cuando intento contestar una pregunta difícil en clase, lo hago porque eso es lo que se supone que tengo que hacer
 - Intento comportarme bien en clase porque eso es lo que se supone que tengo que hacer
 - Intento comportarme bien en clase porque me meteré en líos si no lo hago
- Regulación introyectada
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque quiero que el profesor piense que soy buen/a alumno/a
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque me avergüenzo de mí mismo si no lo hago
 - Cuando intento contestar una pregunta difícil en clase, lo hago porque quiero que otros compañeros piensen que soy listo
 - Cuando intento contestar una pregunta difícil en clase, lo hago porque me avergüenzo de mí mismo si no lo intento
 - Intento comportarme bien en clase porque así mis profesores pensarán que soy un buen alumno
 - Intento comportarme bien en clase porque me sentiré muy mal conmigo mismo si no lo hago
- Regulación Identificada
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque quiero aprender cosas nuevas
 - Cuando intento contestar una pregunta difícil en clase, lo hago porque así averiguo si me equivoco o no
 - Intento comportarme bien en clase porque es importante para mí
- Motivación Intrínseca
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque es divertido
 - Participo y colaboro en las actividades de clase porque disfruto haciéndolas
 - Cuando intento contestar una pregunta difícil en clase, lo hago porque disfruto contestando preguntas difíciles