

DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTO-MOTIVACIÓN AM-24 EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Alberto Martínez González

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte, Universidad de La Laguna

info@joseamartinez.com

RESUMEN

El propósito fundamental del presente trabajo ha sido la construcción y validación de un cuestionario destinado a medir las acciones de auto-motivación que los estudiantes universitarios manifiestan desarrollar en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El EEES precisamente potencia la autonomía, la responsabilidad y la auto-regulación del estudiante. El análisis empírico de la fiabilidad y de la validez del instrumento se ha llevado a cabo en una muestra de 254 estudiantes universitarios de turismo, con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años. Los datos permiten concluir que la consistencia interna y la validez del cuestionario son satisfactorias. El instrumento puede ser empleado para analizar la auto-motivación de los estudiantes y para prevenir e intervenir en dicho ámbito, teniendo presente que la auto-motivación constituye una competencia de gran valor en el EEES. Dicha competencia incluye aspectos cognitivos, conductuales y afectivo-sociales.

Palabras clave: Motivación, Auto-motivación, Espacio Europeo de Educación Superior

TITLE: *Design and validation of the questionnaire of self-motivation AM-24 in the European Space of Higher Education*

ABSTRACT

The fundamental aim of the present work has been the construction and validation of a questionnaire destined to measure the actions of self-motivation that the university students develop in the European Space of Higher Education (ESHE). We must consider that the ESHE promotes the autonomy, the responsibility and the auto-regulation of the student. The empirical analysis of the reliability and of the validity of the instrument has been carried out in a sample of 254 university students of tourism, with ages between the 17 and 22 years. The internal consistency and the validity of the questionnaire are satisfactory. The instrument can be used to analyze the self-motivation of the students and to anticipate and to intervene in the mentioned area, considering that the self-motivation constitutes a competence of great value in the ESHE. The mentioned competence includes cognitive, behavioural and affective aspects.

Keywords: *Motivation, Self-motivation, European Space of Higher Education*

1.- La auto-motivación y el nuevo rol del estudiante en el Espacio Europeo de Educación Superior

Qué duda cabe de que la aplicación en la Universidad de las propuestas y normas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha constituido un hito para la Institución y un reto para los agentes significativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Educación Superior: profesores y estudiantes.

Respecto al nuevo rol que deben desempeñar los alumnos en la Universidad, hora más que nunca los estudiantes tienen que ser activos y tomar sus propias decisiones, en el marco de una filosofía educativa ecléctica y constructivista, todo ello para aprender de manera autónoma competencias genéricas y específicas, para la profesión y para su propio proyecto vital (Rué, 2007).

En este sentido afirma Martínez (2010a) que los estudiantes universitarios deben adoptar de cambios a nivel cognitivo, conductual y afectivo-relacional, para intervenir con éxito y con iniciativa en los procesos universitarios de enseñanza y aprendizaje. Naturalmente, para lograrlo el estudiante universitario debe estar motivado y gestionar su propia motivación.

Podemos afirmar que el proceso de motivación que puede llevar a cabo el propio estudiante en el contexto educativo del EEES (la auto-motivación si se prefiere) constituye una genuina competencia (Martínez, 2010b). Y que como tal, incluye determinadas formas de pensar, de actuar, de sentir y de relacionarse. En este sentido casi todos los investigadores coinciden en varias cuestiones cuando presentan sus trabajos sobre las competencias:

- a) Como la competencia integra contenidos relativos a los tres ámbitos, saber, saber hacer y saber ser-estar, el proceso de motivación que el estudiante puede desarrollar constituye al mismo tiempo un proceso de auto-regulación que se ve afectado por sub-procesos vinculados también a formas de pensar, de actuar, de sentir y de relacionarse (Yañiz, 2008).
- b) Además, cada vez más las definiciones del término *competencia* incluyen más elementos relativos al ser (rasgos, actitudes, aspectos sociales, etc.) que del saber o del saber hacer. No es suficiente, por tanto, saber qué es la motivación y conocer cómo se lleva a cabo la auto-motivación, pues los sujetos – los estudiantes en nuestro caso – deben valorar dicho proceso, interiorizarlo y desarrollar actitudes y creencias adecuadas (González y Wagenaar, 2005).
- c) Destaca en las diferentes acepciones de competencia su carácter finalista y contextual. En este sentido Carreras y Perrenoud (2005) la definen como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. La competencia integra también conocimientos, habilidades y actitudes. El estudiante sólo será competente “auto-motivándose” en la medida en que efectivamente consiga motivarse con eficiencia en diferentes contextos, en nuestro caso educativos.
- d) Por último, la competencia de auto-motivación y de auto-regulación han sido consideradas “críticas” para el éxito académico y profesional por investigadores que desarrollan sus trabajos en el ámbito de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1999).

Investigadores como Medina y García (2005) van más allá aún y consideran que la competencia constituye una configuración psicológica y social, un conjunto que sintetiza conocimientos, rasgos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar un estudiante, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. La propia motivación, por consiguiente, constituye una síntesis de la dotación socio-personal del estudiante y de lo competente que puede llegar a ser motivándose a sí mismo.

Por tanto, podemos afirmar que las competencias constituyen capacidades complejas y vinculadas al propio ser, que van más allá del saber, del saber hacer o del saber ser-estar, que son fundamentalmente aprendidas y constituyen expresiones de los diferentes grados del desarrollo

personal y de la participación activa de los sujetos en los procesos sociales. Y, en gran medida, sintetizan dicho desarrollo.

¿Cuáles son las variables cognitivas, conductuales y afectivo-relacionales específicamente vinculadas a la competencia motivacional del estudiante? Señalan Palmero (2005) y Romero y Pérez (2009) que las conductas no ocurren de forma espontánea: son inducidas por motivos internos o por incentivos ambientales. Por tanto la motivación está influida por una amplia variedad de factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad o competencia por parte del propio estudiante, las creencias de control, las atribuciones causales, los intereses e inclinaciones personales, el valor esperado, el contexto socio-cultural y familiar, etc.

Para Palmero (2005) y Valle y González (1996) se distinguen dos grandes momentos en el desarrollo de los modelos de motivación: la etapa pre-científica y la etapa científica. Al margen de la importancia biológica de la etapa pre-científica, en la etapa científica hay claras referencias a las actividades cognitivas que dirigen la conducta hacia determinadas metas. Se valora por tanto la acción del sujeto que se motiva para activar y dirigir sus conductas hacia unas metas específicas.

En este segundo gran periodo se estudia cómo las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, la percepción de competencia, los pensamientos sobre las metas y sobre todo el auto-concepto pueden influir en la auto-regulación y la auto-motivación. Los actuales trabajos tienen en común la tesis de que, efectivamente, el ser humano puede actuar de manera autónoma para conseguir las metas anticipadas previamente.

A pesar de las diferencias entre los enfoques todos los investigadores coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Valle y González, 1996), procesos en los que el contexto también juega un papel decisivo. De este modo la motivación explica el inicio, la dirección y la perseverancia de la conducta de aprendizaje del estudiante hacia una determinada meta, algo verdaderamente importante en el EEES (De la Fuente, 2002).

Navarro y De Quijano (2003) conciben la auto-motivación como un proceso de auto-regulación asociado al esfuerzo. Y éste dependerá del establecimiento de metas y de la percepción de auto-eficacia por parte del estudiante, especialmente. Respecto a las metas o motivos, la intención de alcanzarlas constituye una fuente básica de motivación, pues las metas indican al estudiante lo que es necesario hacer y cuánto esfuerzo tendrá que desarrollar para alcanzarla.

De alguna forma la meta actúa como estímulo del comportamiento, dirigiéndolo y regulándolo. Por tanto, son los motivos los principales determinantes del nivel de esfuerzo. Pero, además, el nivel de ejecución obtenido por el alumno revierte, en alguna medida, en el propio modelo, modificando algunas de sus variables. Así, el nivel de ejecución repercutirá tanto en la fuerza de los motivos como en la misma percepción de auto-eficacia que el alumno posea, pues los motivos constituyen procesos dinámicos que cambian por efecto del propio comportamiento, entre otras razones.

Investigadores como García et al. (2003) y Torrano y González (2004) afirman que los estudiantes que se auto-regulan en el proceso de aprendizaje se caracterizan por:

- a) Poseen meta-cognición: planifican, organizan, controlan-evalúan y en general dirigen sus procesos mentales, sus emociones, sus conductas-hábitos, su auto-observación.
- b) Usan estrategias cognitivas vinculadas a su trabajo.
- c) Poseen ciertas creencias motivacionales (intrínsecas y extrínsecas) y emociones adaptativas respecto a sí mismo y a la tarea (entusiasmo, gozo, satisfacción, etc.).
- d) Tienen sentido de auto-eficacia.
- e) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo, siendo persistentes y gestionando la ansiedad ante los exámenes.

- f) Usan estrategias profundas y significativas en lo que hacen: no son superficiales.
- g) Saben buscar y pedir ayuda.
- h) Buscan y gestionan sus recursos en el contexto, participando más allá de su actividad (son expansivos).
- i) Ponen en marcha estrategias volitivas para estar concentrados y esforzados, evitando distracciones internas y externas.

El presente trabajo tiene por objeto la construcción y validación de un cuestionario tipo Likert sobre auto-motivación en el contexto del EEES. En la actualidad está adquiriendo gran importancia el uso de instrumentos efectivos de medida de las competencias distintos de las escalas auto-informes y de otros instrumentos de mayor carácter subjetivo, como es el caso de la evaluación 360º (Martínez, 2010c).

Sin embargo las escalas tipo Likert siguen constituyendo herramientas valiosas de obtención de información, incluso en el caso de competencias, siempre que el proceso de diseño y aplicación del instrumento sean científicamente rigurosos, y siempre que la validez, la fiabilidad y la consistencia del cuestionario sean las adecuadas.

Nosotros hemos seguido las pautas científicas más aceptadas recientemente por otros investigadores cuando diseñan y validan sus escalas e instrumentos: Alonso (2005), De Sola, Martínez y Meliá (2003), Domínguez, Hernández y Aciego de Mendoza (2005), García, Martínez y Botella (2003), Soler, Barreto y González (2005), etc.

2.- La elaboración del cuestionario

MÉTODO

a) Objetivos

El presente artículo recoge una investigación que ha tenido como finalidad la elaboración y validación de un cuestionario de auto-motivación del estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En el diseño se han seguido las pautas metodológicas comúnmente aceptadas y se ha tenido en cuenta que los ítems incluyan los diferentes ámbitos de la competencia: cognición, emoción, conducta y relación.

b) Hipótesis

H1: Es posible diseñar un cuestionario escala tipo Likert con una aceptada validez y fiabilidad que permita medir los procesos cognitivos, afectivos, relacionales y conductuales de auto-motivación que el estudiante universitario lleva a cabo en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Más concretamente la hipótesis planteada incluye las siguientes afirmaciones respecto a los estudiantes que se auto-motivan:

Poseen meta-cognición: planifican, organizan, controlan-evalúan y en general dirigen sus procesos mentales, sus emociones, sus conductas-hábitos, su auto-observación.

Usan estrategias cognitivas vinculadas a su trabajo.

Poseen ciertas creencias motivacionales (intrínsecas y extrínsecas) y emociones adaptativas respecto a sí mismo y a la tarea (entusiasmo, gozo, satisfacción, etc.).

Tienen sentido de auto-eficacia.

Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo, siendo persistentes y gestionando la ansiedad ante los exámenes.

Usan estrategias profundas y significativas en lo que hacen: no son superficiales.

Saben buscar y pedir ayuda.

c) Contexto y participantes

La investigación se ha llevado a cabo en un centro universitario que imparte estudios de turismo en el marco del EEES. Se utilizó una muestra de 254 jóvenes estudiantes de Turismo, con edades comprendidas entre los 17 y los 22 años. Tras eliminar los casos más dudosos, finalmente la muestra utilizada estuvo compuesta por 246 estudiantes. Aproximadamente el 80% eran mujeres y el 20% hombres. La participación fue voluntaria y los estudiantes se identificaron mediante claves numéricas, manteniendo una estricta confidencialidad en el tratamiento y uso de los datos obtenidos, tal y como proponen algunos investigadores (Ruíz, Torrente, Navarro y Rodríguez, 2005).

d) Procedimiento

En primer lugar un grupo de tres profesionales colaboradores, a partir del marco teórico actual de la auto-motivación, elaboraron los ítems contextualizándolos para el caso de los estudiantes universitarios inmersos en el EEES. Esto último se llevó a cabo mediante la participación de un grupo de estudiantes de turismo (a los que no se les aplicó el cuestionario después), que debían participar analizando los ítems inicialmente elaborados por los profesionales hasta dejar entendible la estructura y contenidos del cuestionario.

Inicialmente se obtuvieron 49 ítems que fueron revisados y discutidos por expertos, eliminando o cambiando los que tenían problemas de formulación o comprensión, ajustando su redacción a los criterios de investigadores como Edgard (1957). Finalmente, los 42 ítems resultantes se redactaron para ser respondidos mediante una escala de tipo Likert de 5 niveles, que indicaban el grado de acuerdo: 1 Muy en desacuerdo; 2 En desacuerdo; 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 De acuerdo; 5 Muy de acuerdo (ver el cuestionario final en el anexo).

El cuestionario se aplicó de forma anónima en las aulas del centro, después de leer y clarificar las instrucciones, así como de insistir en la confidencialidad y la sinceridad de las respuestas, con el objeto de maximizar la validez de la información obtenida.

RESULTADOS

a) Consistencia interna

La consistencia interna de la escala se comprobó utilizando el coeficiente de Cronbach, considerado el más adecuado para instrumentos de investigación cuya puntuación final se obtiene mediante el procedimiento de acumulación de puntos (Gorostiaga, Balluerka e Isasi, 1996; Nunnally, 1978). También la consistencia interna se comprobó mediante el uso del índice de homogeneidad corregida, o lo que es lo mismo, la correlación de cada ítem con el total del cuestionario (Rodríguez, Seoane y Arce, 2000).

De este modo fueron eliminados aquellos ítems que tenían una correlación con el total de la escala inferior a ,400. Y también los que dejaban a la escala con un mayor coeficiente alfa de fiabilidad global si los ítems eran eliminados. De este modo la escala obtuvo un coeficiente alfa después de eliminar los 11 ítems de ,91, frente al valor inicial de ,88. Los 31 ítems resultantes recogen todos los aspectos mencionados en la descripción del instrumento: cognición, emoción, conducta y relación.

- 11 Considero que soy yo y no los otros los responsables de lo que me sucede
- 19 Asisto a clase y a los encuentros académicos
- 24 Voy a la biblioteca
- 28 Estudio con otros compañeros
- 29 Busco a otros que me sirven de modelo como estudiantes
- 30 Me fijo en otros que me sirven de modelo de auto-motivación
- 33 Hago deporte
- 34 Hago relajación, meditación, etc.
- 35 Cuido mi alimentación
- 38 Espero a sentir un poco de presión que me active
- 42 Pienso en lo poco que me queda para las vacaciones o para terminar el curso

b) Estructura factorial y validez

Para continuar con la reducción del número de ítems y con el proceso de depuración de la escala se combinaron varios criterios que debían ser contemplados mediante el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, siguiendo el criterio descrito por otros investigadores (Kaiser, 1960; Ruiz, Navarro, Torrente-Ruiz y Rodríguez, 2005):

El auto-valor de cada factor debía ser superior a 1

Cada factor debía explicar al menos el 4% de la varianza total

En los factores seleccionados, la carga factorial de los ítems debía ser de al menos 0,50

Los ítems contenidos en cada factor debían presentar una consistencia interna adecuada ($\alpha > 0,70$)

Atendiendo al primer criterio se generaron diez factores con auto-valores superiores a 1, pero sólo seis de ellos explicaban por sí solos al menos el 4% de la varianza. Al aplicar el criterio de la carga factorial los factores se redujeron a 5, que en conjunto explicaban el 58,44% de la varianza. Atendiendo al criterio “d” se eliminaron 7 ítems más, manteniendo la escala un coeficiente alfa idéntico al obtenido antes de eliminar los ítems ($\alpha = ,90$).

- 1 Me imagino o visualizo con éxito académico
- 2 Pienso en mi futuro profesional
- 13 Me genero expectativas académicas favorables
- 17 Administro el tiempo y los plazos
- 20 Me entrego a las tareas y quehaceres académicos
- 23 Me pongo a estudiar y manos a la obra
- 37 Pido apoyo y ayuda a compañeros

Con los 24 ítems resultantes se volvió a realizar un nuevo análisis factorial y se obtuvo una escala más homogénea con 6 factores que explican el 63,38% de la varianza. En la tabla 1 se muestra la solución rotada del análisis y se aprecia la carga factorial de cada ítem en los factores resultante. Por otra parte, la correlación entre factores no superó el valor de ,500 y no fue necesario eliminar ningún ítem más.

En la tabla 2 se muestran los ítems que forman cada factor, así como la media y la desviación típica de los ítems, las correlaciones ítem/factor y la fiabilidad alfa de cada factor. Analizaremos con más detalles estos resultados:

El primer factor, que denominaremos “Estrategias”, explica el 12,68% de la varianza, e incluye 5 ítems con una fiabilidad en conjunto de ,80. Este factor se refiere al uso de técnicas de estudio y estrategias, todas con alto contenido conductual: ámbito del “hacer”. Incluye también una importante meta-competencia: “busco formas de mejorar como estudiante”. El ítem que más puntuación media obtuvo es “gestiono los materiales para el estudio: apuntes, etc.”.

El segundo factor, al que denominamos “Regulación”, incluye también cinco ítems que en conjunto poseen una fiabilidad de ,81. Los cinco ítems tienen un marcado contenido cognitivo-emocional, en el sentido de ser favorecedor del entusiasmo, de sentimientos que facilitan el estudio y de la creencia de

que las cosas se pueden lograr. El ítem que mayor puntuación media obtuvo es “creo en mis posibilidades como estudiante”, acorde con los resultados de otras investigaciones que concluyen la importancia del auto-concepto académico en el rendimiento académico.

El tercer factor ha sido denominado “Planificación” y consta de 5 ítems. La fiabilidad alfa es de ,79 y destaca el ítem “Tomo decisiones académicas por mi mismo”, algo esencial en el EEES. Este factor se refiere a la realización de planes con objetivos y prioridades, así como a la toma de decisiones y al hecho de mantener el cumplimiento de los objetivos, al mismo tiempo que se busca un sentido y significado al estudio. Posee un elevado contenido cognitivo vinculado a la acción y el cumplimiento.

Tabla 1: Análisis factorial de la escala final

Ítems	Factores					
	1	2	3	4	5	6
14 Busco formas de mejorar como estudiante	,573					
15 Organizo y gestiono el espacio para el estudio	,833					
16 Creo o cuido el ambiente de estudio	,814					
18 Utilizo técnicas y estrategias de estudio	,605					
22 Gestiono los materiales para el estudio: apuntes...	,636					
3 Creo en mis posibilidades como estudiante		,698				
6 Adopto una actitud y una postura positiva		,791				
7 Me concibo y percibo como un buen estudiante		,540				
12 Pienso en positivo		,732				
31 Cambio las emociones negativas por otras positivas		,580				
8 Me fijo objetivos académicos			,582			
9 Clarifico mis prioridades como estudiante			,783			
10 Tomo decisiones académicas por mi mismo			,804			
25 Me centro en terminar y cumplir lo previsto			,510			
39 Busco un sentido y un significado al estudio...			,540			
26 Busco refuerzos en el contexto: felicitaciones...				,512		
27 Gestiono relaciones académicas con profesores...				,660		
32 Uso diversos medios: Internet...				,516		
36 Busco ayuda/apoyo a de profesores y profesionales				,741		
21 Me doy premios					,780	
40 Cuido mi aspecto físico o mi imagen					,738	
41 Cuido y selecciono a mis amistades					,586	
4 Me concentro en lo académico						,549
5 Me programo para el logro académico						,758
% Varianza explicada Total: 63,38%	12,68	16,17	11,64	9,70	9,61	7,53

El cuarto factor lo hemos denominado “Refuerzos” y posee un componente de apoyo-relacional académico acorde con los presupuestos teóricos iniciales, destacando la iniciativa y autonomía del estudiante en la búsqueda y gestión de dichas relaciones, incluso través de Internet. Los 4 ítems que integran el factor poseen una fiabilidad de ,73, destacando el valor medio del ítem: “Uso diversos medios: Internet, et.”.

El quinto factor los denominamos “Cuidados” y presenta tres ítems que tienen que ver con el descanso, la imagen/cuidado personal y la gestión de las relaciones sociales que no son de apoyo académico. Constituyen todos ellos aspectos que poseen una fiabilidad de ,72 y que poseen un contenido marginal o tangencial respecto al estudio, pero que tienen un valor como “válvula de escape” para el estudiante y que en cualquier caso indican que el sujeto no se olvida de si mismo ni de las amistades: no deja de hacerse cargo de sí. Destaca el valor medio del ítem “Cuido y selecciono a mis amistades.”.

Por último, el sexto factor lo hemos denominado “Centrarse”, compuesto por 2 ítems que otorgan al factor una fiabilidad de ,73. Ambos ítems tienen una puntuación media similar y constituyen una medida meta-cognitiva de la concentración y auto-programación del estudiante para realizar planes y cumplirlos con una actitud positiva, como se apreciaba en otros factores.

Tabla 2: Datos estadísticos de los factores

Factores	Ítems	Media	Desv.	Corr.	Alfa
Estrategias	14 Busco formas de mejorar como estudiante	3,38	0,98	,721	,80
	15 Organizo y gestiono el espacio para el estudio	3,38	1,08	,826	
	16 Creo o cuido el ambiente de estudio	3,35	1,14	,797	
	18 Utilizo técnicas y estrategias de estudio	3,06	1,14	,716	
	22 Gestiono los materiales para el estudio: apuntes...	4,23	0,86	,685	
Regulación	3 Creo en mis posibilidades como estudiante	3,94	0,83	,754	,81
	6 Adopto una actitud y una postura positiva	3,76	0,89	,805	
	7 Me concibo y percibo como un buen estudiante	3,44	0,88	,713	
	12 Pienso en positivo	3,80	0,85	,738	
	31 Cambio las emociones negativas por otras positivas	3,48	0,92	,751	
Planificación	8 Me fijo objetivos académicos	3,57	1,06	,817	,79
	9 Clarifico mis prioridades como estudiante	3,63	1,13	,859	
	10 Tomo decisiones académicas por mi mismo	4,22	0,86	,718	
	25 Me centro en terminar y cumplir lo previsto	3,90	0,86	,645	
	39 Busco un sentido y un significado al estudio...	3,82	0,95	,708	
Refuerzos	26 Busco refuerzos en el contexto: felicitaciones...	3,13	1,10	,663	,73
	27 Gestiono relaciones académicas con profesores...	3,30	0,97	,733	
	32 Uso diversos medios: Internet...	4,32	0,87	,708	
	36 Busco ayuda/apoyo a de profesores y profesionales	2,85	1,12	,792	
Cuidados	21 Me doy premios: descansos, salir	3,74	1,28	,778	,72
	40 Cuido mi aspecto físico o mi imagen	3,91	1	,775	
	41 Cuido y selecciono a mis amistades	4,15	1,06	,784	
Centrarse	4 Me concentro en lo académico	3,51	0,83	,847	,73
	5 Me programo para el logro académico	3,54	1,07	,912	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue la construcción de un cuestionario para la evaluación de la competencia de auto-motivación del estudiante universitario en el marco del EEES, Partimos de la hipótesis de que sería posible diseñar un cuestionario escala tipo Likert con una aceptada validez y fiabilidad que permita medir los procesos cognitivos, afectivos, relacionales y conductuales que el estudiante universitario lleva a cabo en el contexto del EEES para auto-motivarse.

Los resultados demuestran que, efectivamente, es posible la elaboración de un cuestionario que con sólo 24 ítems permita obtener con validez, consistencia y fiabilidad información de los procesos cognitivos, conductuales y relacionales vinculados a la auto-motivación del estudiante en el marco del EEES. El cuestionario permitiría en el futuro obtener información acerca de las acciones que pone en marcha el estudiante universitario para motivarse, además de la relación existente entre la auto-motivación y el rendimiento académico. Todos estos datos podrán ser de utilidad para gestionar con más acierto el diseño y la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

Quedan confirmados los contenidos específicos de la hipótesis de partida, es decir, se confirma que los estudiantes cuando se auto-motivan:

- a) Poseen meta-cognición: planifican, organizan, controlan-evalúan y en general dirigen sus procesos mentales, sus emociones, sus conductas-hábitos, su auto-observación.
- b) Usan estrategias cognitivas vinculadas a su trabajo.

c) Poseen ciertas creencias motivacionales (intrínsecas y extrínsecas) y emociones adaptativas respecto a sí mismo y a la tarea (entusiasmo, gozo, satisfacción, etc.).

d) Tienen sentido de auto-eficacia.

e) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo, siendo persistentes y gestionando la ansiedad ante los exámenes.

f) Usan estrategias profundas y significativas en lo que hacen: no son superficiales.

g) Saben buscar y pedir ayuda.

Los tres primeros factores resultantes de la investigación (estrategia, regulación y planificación) son los que mejor explican los procesos de auto-motivación declarada por los estudiantes; los otros tres factores parecen poseer una función más complementaria, de apoyo o de refuerzo. Dicho de otro modo, los sujetos que se auto-motivan declaran llevar a cabo un conjunto de tres grandes tipos de actuaciones:

a) Despliegan estrategias y técnicas de estudio, gestionan el espacio y los medios para el estudio y buscan maneras de mejorarlas (Factor 1).

b) Adoptan actitudes positivas, creen en ellos mismos y regulan sus emociones (Factor 2).

c) Fijan objetivos y prioridades, buscan un sentido, deciden y se centran en terminar (Factor 3).

Además, realizan otros tres grupos de actuaciones que podríamos considerar de apoyo o complemento:

a) Buscan apoyos, medios diversos y refuerzos sociales (Factor 4).

b) Cuidan y seleccionan su aspecto físico y sus amistades, algo que no abandonan (Factor 5).

c) Mentalmente se programan para el logro y se concentran en lo académico (Factor 6).

Todo este elenco de actuaciones pone de manifiesto que los estudiantes universitarios en el marco del EEES tienen asumido que el logro y su propia motivación les concierne especialmente a ellos mismos. Además, la auto-motivación que los estudiantes universitarios manifiestan desplegar constituye un proceso que incluye aspectos cognitivos, afectivos y relacionales, no sólo unos u otros. Podemos afirmar que el proceso de auto-motivación es rico.

Además, las actuaciones vinculadas a la auto-motivación en absoluto implican separarse de las cuestiones académicas, por más que se cuide la imagen o se busque apoyo social por parte del estudiante. Dichas actuaciones son adaptativas y conllevan centrarse en los procesos académicos más que otra cosa.

Podemos concluir que hemos desarrollado un cuestionario para medir las acciones que los estudiantes universitarios en el contexto del EEES manifiestan llevar a cabo para auto-motivarse académicamente. Después de diversos análisis el cuestionario resultante consta de 24 ítems y presenta las siguientes ventajas y características:

Como principales ventajas de este instrumento destacan:

a) La alta consistencia interna mencionada, tanto del cuestionario completo como de sus factores.

b) La robustez de dichos factores (cada factor explica al menos el 7% de la varianza total y sus ítems muestran cargas factoriales superiores a 0,50).

c) Debido a su formato, el fácil manejo y escaso tiempo que requiere su aplicación.

4) Fácil interpretación general y de los factores del cuestionario.

5) El cuestionario contempla de manera clara los supuestos teóricos acerca de los factores que intervienen en la auto-motivación de los estudiantes.

Estas características hacen del AM-24 una buena alternativa a otros instrumentos para la evaluación de los procesos de auto-motivación.

Anexo
Cuestionario de auto-motivación (AM-24)

A continuación aparecen una serie de frases sobre lo que las personas pueden hacer para motivarse. Ten en cuenta que no hay frases buenas ni malas, ni correctas ni incorrectas, sólo nos interesa tu opinión al respecto. Por favor, trata de responder con sinceridad y usa tu propio criterio. Tus respuestas son totalmente anónimas. Para contestar, rodea en cada frase la opción que mejor indique tu grado de acuerdo o desacuerdo mediante la siguiente escala:

1 Muy en desacuerdo; 2 En desacuerdo; 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 De acuerdo; 5 Muy de acuerdo

1	Busco formas de mejorar como estudiante	1	2	3	4	5
2	Organizo y gestiono el espacio para el estudio	1	2	3	4	5
3	Creo o cuido el ambiente de estudio	1	2	3	4	5
4	Utilizo técnicas y estrategias de estudio	1	2	3	4	5
5	Gestiono los materiales para el estudio: apuntes, etc.	1	2	3	4	5
6	Creo en mis posibilidades como estudiante	1	2	3	4	5
7	Adopto una actitud y una postura positiva	1	2	3	4	5
8	Me concibo y percibo como un buen estudiante	1	2	3	4	5
9	Pienso en positivo	1	2	3	4	5
10	Cambio las emociones negativas por otras positivas	1	2	3	4	5
11	Me fijo objetivos académicos	1	2	3	4	5
12	Clarifico mis prioridades como estudiante	1	2	3	4	5
13	Tomo decisiones académicas por mi mismo	1	2	3	4	5
14	Me centro en terminar y cumplir lo previsto	1	2	3	4	5
15	Busco un sentido y significado al estudio	1	2	3	4	5
16	Busco refuerzos en el contexto: felicitaciones, etc.	1	2	3	4	5
17	Gestiono relaciones académicas con profesores/alumnos	1	2	3	4	5
18	Uso diversos medios para estudiar: Internet, etc.	1	2	3	4	5
19	Busco ayuda/apoyo a de profesores y profesionales	1	2	3	4	5
20	Me doy premios: descansos, salir, etc.	1	2	3	4	5
21	Cuido mi aspecto físico o mi imagen	1	2	3	4	5
21	Cuido y selecciono a mis amistades	1	2	3	4	5
23	Me concentro en lo académico	1	2	3	4	5
24	Me programo para el logro académico	1	2	3	4	5

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje. El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.

Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría dale orientación a la meta. *Escritos de psicología*, 6, 72-84.

- De Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. L. (2003). El cuestionario de actitudes hacia la igualdad de género. *Anuario de psico-biología*, 34(1), 102-112.
- Domínguez, R., Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134-142.
- Edward, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- García, A., Martínez, M. A. y Botella, C. (2003). Propiedades psicométricas del cuestionario de claustrofobia en población española. *Psicothema*, 15(4), 673-678.
- García, M. C. et al. (2003). La motivación laboral de los jóvenes en su primer empleo. *Psicothema*, 15(1), 109-113.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2005). *Tuning educational structures in Europe: Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Isasi, X. (1996). Construcción y validación de un cuestionario sobre normas de acción respecto al uso social del euskera. *Psicothema*, 8(1), 181-205.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Martínez, J. A. (2010a). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16). Consultado el 10 de mayo de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010b). La naturaleza de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(22). Consultado el 13 de mayo de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/22/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010c). *Relación de la inteligencia emocional con otras variables personales del alumnado y con los logros académicos en estudiantes de centros privados de enseñanza universitaria*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Mayer, J.D y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic books.
- Medina, R. y García, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Consultado el 3 de noviembre de 2010 en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.
- Navarro, J. y De Quijano, S. (2003). Dinámica no-lineal en la motivación en el trabajo: propuesta de un modelo y resultados preliminares. *Psicothema*, 15(4), 643-649.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. N.Y.: MacGraw-Hill.
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *REME*, 8, 210-223.
- Rodríguez, M. S., Seoane, G. y Arce, C. (2000). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario de evaluación de los medios de transporte público. *Psicothema*, 12(3), 309-405.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista iberoamericana de educación*, 50(5), 74-87.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: el EEES como reto para la Educación Superior*. Barcelona: Narcea.

Ruiz, J. A., Navarro, J. M^a, Torrente, G. y Rodríguez, Á. (2005). Construcción de un cuestionario de creencias actitudinales sobre el comportamiento suicida: el CCS-18. *Psicothema*, 17(4), 684-690.

Soler, E., Barreto, M. P. y González, R. (2005). Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual. *Psicothema*, 17(2), 267-274.

Torrano, F. y González, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la organización. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.

Valle, A. y González, R. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-56.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico*. Consultado el 8 de mayo de 2011 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1.