



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

*Evaluación de la Motivación Académica
en Niños de Primer Ciclo de Educación
Infantil*

*Academic Motivation Assessment in Early
Childhood Education*

Jana Blanco Fernández

León, 2017



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

***Evaluación de la Motivación Académica
en Niños de Primer Ciclo de Educación
Infantil***

*Academic Motivation Assessment in Early
Childhood Education*

Jana Blanco Fernández

León, 2017

*A mi pareja, confidente y amigo,
que siempre me has apoyado.*

*A mi madre, hermana y abuelos
que me habéis enseñado a luchar por mis sueños.*

Agradecimientos

Merecido es empezar este apartado con el agradecimiento especial a la Dra. De Caso por su desinteresada ayuda en todo este proceso. Sin ti nada de esto sería posible, ya que has sido más que una directora de tesis, has sido mi maestra, mi apoyo y mi pilar básico para la realización de este trabajo.

Posteriormente, quiero agradecer a la Universidad de León el haberme permitido ser parte de ella en mis años como estudiante, por su formación a nivel educativo y el apoyo inestimable de gran cantidad de docentes que forman parte de ella. Como reseña especial en este aspecto, reconocer la gran ayuda ofrecida por el profesor D. Ramón Álvarez en la disposición de los análisis estadísticos.

También reconocer la gran labor que han hecho los distintos centros participantes en el estudio. Siempre han ayudado de manera desinteresada a la realización de este trabajo, simplemente por apoyar el desarrollo de la investigación.

No quiero dejar de acordarme de mi madre, persona en la que me reflejo día a día, de mi hermana Patricia por la felicidad que irradia, que me alegra los días, de mi abuelo José Luís por enseñarme a ser una luchadora y a mi abuela Terencia por cuidarme desde el cielo. También

Agradecimientos

mencionar a mis amigos Merce, Javi, Laura y Vanesa, que siempre habéis apostado por mí. Y a mis tíos maternos por preocuparse siempre por mí.

Este último párrafo quiero dedicárselo a David, mi pareja, mi confidente, mi otra mitad, quien siempre me ha apoyado para que consiguiera mis sueños. Eres la luz que ilumina mis días y gracias a ti esto ha sido posible

Gracias a todos de corazón, gracias por apoyarme a lo largo de este largo camino y por guiarme a lo largo él.

Índice General

	Páginas
Lista de Figuras.....	7
Lista de Tablas.....	9
Introducción General.....	11
I. Parte Teórica	
CAPITULO 1: Teorías del desarrollo infantil.	
1.1. Introducción.....	23
1.2. Conceptos desarrollo y aprendizaje en educación.....	24
1.3. Psicología del desarrollo.....	27
1.4. Teoría Psicológica del Constructivismo.....	28
<i>1.4.1. Teoría Psicológica Constructivismo en Educación.....</i>	<i>31</i>
1.4.1.1. Jean Piaget.....	33
1.4.1.2. Lev Vigostky.....	38
1.5. Teoría Psicológica del Cognitivismo en educación.....	43
<i>1.5.1. David Ausubel.....</i>	<i>43</i>
<i>1.5.2. Jerome Seymour Bruner.....</i>	<i>44</i>
1.6. Teoría Psicológica de Procesamiento de información.....	46

Índice General

1.7. Teoría Psicológica Conexionismo.....	47
1.8. Teoría Psicológica de la Psicología Cultural.....	50
1.9. Recapitulación.....	51
CAPITULO 2: Desarrollo del niño.	
2.1. Introducción.....	53
2.2. Desarrollo físico.....	54
2.3. Desarrollo cognitivo.....	56
2.3.1. Desarrollo de la atención.....	57
2.3.2. Desarrollo de la percepción.....	58
2.3.3. Desarrollo de la memoria.....	59
2.4. Desarrollo del lenguaje.....	62
2.5. Desarrollo de la conducta personal y social.....	68
2.5.1. Centros de Educación Infantil (0 a 3 años).....	69
2.6. Motivación Vs. desarrollo psicológico.....	74
2.7. Características de la evaluación en Educación Infantil.....	75
2.8 Recapitulación.....	80
CAPITULO 3: La Motivación en la etapa de Educación Infantil.	
3.1. Introducción.....	83
3.2. Conceptualización.....	84

3.3. Tipos de motivación.....	87
3.4. Determinantes de la motivación.....	95
3.5. Motivación en la etapa de Educación Infantil.....	102
3.6. Estudios de la motivación hacia el aprendizaje.....	105
3.6.1. Investigación Motivación Educación Infantil.....	106
3.7. Recapitulación.....	115

II. Parte Empírica

CAPITULO 4: Objetivos e hipótesis.

4.1. Introducción.....	119
4.2. Establecimiento de Objetivos y Formulación de Hipótesis...	124
4.2.1. Parte teórica.....	125
4.2.2. Parte empírica.....	127
4.2.1.1. Validación de un instrumento de evaluación.....	127
para medir la motivación infantil.	
4.2.1.2. Comparación de la muestra en cuando al	129
género y a la asistencia a centro público o privado.	
4.3. Recapitulación.....	132

CAPITULO 5: Validación del instrumento para medir la Motivación Infantil.

5.1. Introducción.....	135
5.2. Método.....	139

Índice General

5.2.1. Participantes.....	139
5.2.1.1. Criterios de selección.....	142
5.2.2. Instrumento de medida.....	144
5.2.2.1. Justificación del instrumento.....	144
5.2.2.2. Antecedentes del instrumento.....	147
5.2.2.3. Elaboración del instrumento.....	152
5.2.2.4. Descripción del instrumento.....	155
5.2.2.4.1. Normas de aplicación,159	
corrección e interpretación.	
5.3. Procedimiento.....	164
5.3.1. Cronograma.....	164
5.3.2. Protocolo de actuación con las distintas.....	168
<i>guarderías objeto de estudio</i>	
5.4. Resultados.....	169
5.4.1. Análisis de fiabilidad del instrumento EMAPI.....	169
5.4.1.1. Consistencia interna: α de Cronbach.....	169
5.4.2. Validez.....	177
5.4.2.1. Análisis de correlaciones.....	177
5.4.2.2. Validez de constructo.....	183
5.5. Discusión y conclusiones.....	187

5.6. Recapitulación.....	192
CAPITULO 6: Diferencias motivacionales según género y tipo de centro.	
6.1. Introducción.....	195
6.2. Justificación del estudio.....	196
6.2.1. <i>Influencia del género en la motivación.....</i>	196
6.2.2. <i>Influencia del centro en la motivación.....</i>	204
6.2.2.1. Centro público vs privado/concertado.....	204
6.2.2.2. Centro periferia vs centro ciudad.....	206
6.2.2.3 Nivel socioeconómico alto, medio o bajo.....	207
6.3. Metodología.....	209
6.3.1. <i>Muestra.....</i>	210
6.3.2. <i>Diseño.....</i>	212
6.4. Resultados.....	214
6.4.1. <i>Comparación por género.....</i>	214
6.4.2. <i>Comparación guardería pública/privada-concertada.....</i>	216
6.4.3. <i>Comparación guarderías centro /periferia.....</i>	218
6.4.4. <i>Comparación guarderías nivel socioeconómico</i>	219
6.5. Discusión y conclusiones.....	220
6.6. Recapitulación.....	225
Discusión y conclusiones generales.....	227
Referencias.....	249

III. Anexos

1. Solicitud ayudas guarderías.....	295
2. Autorizaciones participación estudio.....	296
3. Prueba de evaluación EMAPI.....	297
4. Hoja de respuesta EMAPI.....	325
5. Variables del estudio EMAPI.....	327

Lista de Figuras

Capítulo 2. Desarrollo del niño.

- Figura 2.1. Ley Céfalocaudal y ley Próximo-distal.....55
- Figura 2.2. Procesamiento información.....62

Capítulo 5. Validación del instrumento para medir la Motivación Infantil.

- Figura 5.1. Características de la muestra por género y edad.....141
- Figura 5.2. Características de la muestra por centro y género.....142
- Figura 5.3. Ejemplo triangulación datos niños/profesores/padres..147

Capítulo 6. Diferencias motivacionales según género y tipo de centro.

- Figura 6.1. Distribución guarderías participes en el estudio.....210

Lista de Figuras

Lista de Tablas

Capítulo 3. La Motivación en la etapa de Educación Infantil.

Tabla 3.1. Atribuciones respecto a su control y naturaleza.....99

Capítulo 5. Validación del instrumento para medir la Motivación Infantil.

Tabla 5.1. Características de la muestra por centro y género.....139

Tabla 5.2. Criterios de inclusión y exclusión del alumnado.....144

Tabla 5.3. Instrumentos de motivación académica.....149

Tabla 5.4. Características de los niños de 1 a 3 años.....152
e implicaciones

Tabla 5.5. Ítems EMAPI atendiendo a los distintos157
determinantes de la motivación

Tabla 5.6. Secuencia actividades principales del estudio.....167

Tabla 5.7. Resultados de la prueba Alfa de Cronbach170
Variables el conjunto de ítems del EMAPI

Tabla 5.8. Análisis de Fiabilidad del conjunto de variables170
del cuestionario EMAPI: α de Cronbach.

Tabla 5.9. Análisis de Fiabilidad del determinante172
atribuciones: α de Cronbach.

Tabla 5.10. Análisis de Fiabilidad del determinante174
valor: α de Cronbach.

Lista de Tablas

Tabla 5.11.	Análisis de Fiabilidad del determinante.....	175
	niveles de exigencia: α de Cronbach.	
Tabla 5.12.	Análisis de Fiabilidad del determinante	176
	creencias y expectativas: α de Cronbach.	
Tabla 5.13.	Análisis de correlación de Pearson	178
	de los ítems del cuestionario EMAPI	
Tabla 5.14.	Varianza: Análisis Factorial de Componentes	184
	Principales con Rotación Varimax Normalizada	
Tabla 5.15.	Validez de Constructo: Rotación	185
	Varimax Normalizada	
 Capítulo 6. Diferencias motivacionales según género y tipo de centro.		
Tabla 6.1.	Comparación de las guarderías respecto al tipo de centro..	211
Tabla 6.2.	Resultados de la prueba Mann Whitney genero.....	215
Tabla 6.3.	Resultados de la prueba Mann Whitney guardería	216
	pública y guardería privada-concertada	
Tabla 6.4.	Resultados de la prueba Mann Whitney guardería.....	218
	ubicada en el centro de la ciudad o en la periferia	
Tabla 6.5.	Resultados de la prueba Kruskal-Wallis nivel	219
	socioeconómico alto, medio y bajo.	

Introducción general

El término motivación es algo de lo que “todo el mundo” dice tener una idea y lo utiliza sea cual sea el contexto en el que se halle. Pero, ¿realmente sabemos a qué nos referimos? Tanto los especialistas en Psicología o Educación como las personas no profesionales utilizan de manera continuada este término, sobre todo para exponer la falta de motivación cuando los resultados obtenidos no son los esperados. Cuando un niño está motivado, desde un punto de vista pedagógico, ya supone un estímulo (Cuadro & Berná, 2015), pero no se llega a identificar de qué tipo ni su influencia.

En gran número de ocasiones no utilizamos el término de una manera técnica y consecuente, simplemente, dotamos a los resultados de la existencia o no de motivación sin pararnos a pensar en cómo se origina, en sus porqués, o cómo es en cada persona atendiendo a sus características internas. Nos vemos, por tanto, en la necesidad de clarificar estos aspectos, para conocer qué es la motivación y cómo ésta afecta al resultado de las acciones.

Llegados a este punto, se plantea la necesidad de evaluar a los niños desde el primer momento que sea posible según sus características evolutivas, ya que, para conocer y entender cualquier aspecto psicológico en general, y la motivación en particular, debemos estudiarlo desde su origen. Por ello, una de las premisas principales al empezar este proyecto fue estudiar la motivación desde que los niños son muy pequeños para conocer cuál y cómo es en su inicio, y así, poder establecer una evolución a través de las distintas etapas del desarrollo. Comienza por tanto este

estudio, en una primera etapa en que los niños son capaces de comunicarse con los otros, ya que es el momento en que empiezan a expresar sus intereses, necesidades y sentimientos.

La necesidad de estudio de la temática es innegable, ya que al entender cómo aprende el niño, los educadores podrán llevar a cabo una práctica responsable acorde al nivel de desarrollo del niño en los distintos aspectos: físico, mental, social y cognitivo. Cuanto mayor sea el conocimiento que tenga un educador y en consecuencia, sea mayormente aplicado, mejor será el aprendizaje de los niños, y por lo tanto, nuestros líderes del futuro estarán mejor educados. De esta premisa existe total unanimidad: si los profesionales conocen los avances de conocimiento en las distintas materias, incluida la motivación, tendrán la posibilidad de adaptar su práctica educativa para hacerla mejor y más competente, mejorando las capacidades y resultados de sus alumnos.

En este estudio nos hemos centrado en la edad infantil, concretamente el primer ciclo de la Educación Infantil, ya que, como se expuso en el Canadian Council on Learning (2010), el aprendizaje en los primeros cinco años de infancia tiene implicaciones críticas en el bienestar personal, en los éxitos en los estudios, en el trabajo, y en la integración en la sociedad, por encima del aprendizaje en cualquier otra etapa de la vida. Otro claro ejemplo, señalado por el Early Childhood Learning Division Department of Education (2011), subraya la importancia de este aprendizaje en los primeros años de vida, y que ha sido evidenciado a nivel internacional, nacional y provincial.

Con el paso del tiempo, ha aumentado el interés en apoyar el desarrollo de la primera infancia. De una manera sistemática, ha incrementado la conciencia sobre los resultados que exponen las

investigaciones en este campo, apoyándose en estos para hacer una instrucción responsable. Los actuales estudios longitudinales muestran un significativo retorno de la investigación en los inicios del aprendizaje, dotando a los primeros años con la importancia que se merecen. Invertir en el estudio de la niñez es un bien público que recibe apoyo de muy diversos sectores, de lo que se destaca que es primordial conocer cómo se desarrollan los niños a corta edad, y con ello, cómo es y cómo afecta la motivación hacia el aprendizaje en este proceso.

En la actualidad, el mundo cambia a paso de gigante, y los cambios actuales son más inmediatos y determinantes que en épocas pasadas. Los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades (Aries, 1987), con las formas o pautas de crianza (De Mause, 1991), con los intereses sociopolíticos (Varela, 1986), con el desarrollo de las teorías pedagógicas (Escolano, 1980) así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto (García y Carranza, 1999). Por todo ello la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social (Casas, 1998)”.

Rojas (2010) identifica la conceptualización de la infancia desde cuatro enfoques: Social, Jurídico, Psicológico y Pedagógico, entendiendo la infancia:

1.- Como construcción social. Socialmente, los cambios y transformaciones dependen, en gran medida, del contexto social. A lo largo de la historia han ocurrido ciertas premisas que han hecho que la sociedad cambie, las cuales han provocado que varíe el concepto que tienen las familias de sus hijos, y los padres de hoy en día son más

responsables de sus familias en conjunto. El niño es una persona que vive dentro de un medio social, el cual le afecta y le define como persona, no pudiendo establecer una identidad fuera del conjunto de la sociedad.

2 - *Como construcción jurídica.* La creación de UNICEF en 1946 demuestra la gran preocupación por la infancia que aparece en este tiempo. El niño es una persona con identidad propia y dignidad; es un ciudadano con derechos que emanan de su condición de persona.

3.- *Como construcción psicológica.* Actualmente ya se tienen en cuenta las distintas corrientes psicológicas creadas por los distintos autores estudiosos de la psicología infantil. Se ha dado especial importancia al desarrollo psicoafectivo, psicomotriz, psicobiológico, psicosocial y cognitivo, de acuerdo a la etapa y edad cronológica. La psicología hoy en día se preocupa por alcanzar una explicación de la infancia integral: un niño que crece y aprende en cierto ambiente físico y social. El niño es una persona que se desarrolla dentro de unos paradigmas psicológicos, los cuales explican su desarrollo y lo definen de diferentes formas según la perspectiva psicológica en que nos basemos.

4.- *Como construcción pedagógica.* El proceso educativo determina la relación pedagógica de enseñanza-aprendizaje, estableciéndose desde ese momento una relación estrecha entre pedagogía e infancia. A diferencia de otras ramas del conocimiento que estudian la infancia, como la pediatría y la psicología, la pedagogía se encarga de estudiar la infancia de forma general. La escuela establece criterios de selección por edades, sexo y otras condiciones, donde el niño aprende a ser niño con la ayuda de profesionales, los pedagogos. El niño es un sujeto que aprende en base a unos criterios, métodos que parten de la pedagogía, la cual se encarga de instruir al niño y hacer que su educación sea de una forma u otra.

Como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, el trabajo desarrollado a lo largo de esta Tesis Doctoral, surge del interés por conocer que determinantes o factores motivacionales tienen mayor peso a la hora de evaluar la motivación en alumnos de 2 a 3 años de edad. Este aspecto, ha sido medido en etapas posteriores (Adeyemo, 2010; Seeshing, Lau & Nie, 2010), pero no se ha evaluado directamente en la etapa de educación infantil, por lo que nos vemos en la necesidad de llevar a cabo esta investigación para conocer cómo es desde los inicios de la persona. Los estudios han demostrado en numerosas ocasiones que la motivación de los niños pequeños es muy alta, pero se desconoce cómo es ésta y por qué pasados los años, y por lo tanto niveles educativos, ésta desciende notablemente. Además de esto, la motivación que más importancia adquiere en estos primeros niveles es la motivación intrínseca, para posteriormente, ser la motivación extrínseca la que muestra mayores niveles, desconociéndose el motivo y el tiempo exacto en que esto ocurre. Nuestro propósito es estudiar los determinantes de la motivación a edad temprana para preservar esa buena motivación inicial, intentar que esta no descienda, y además, esta no cambie de ser mayoritariamente intrínseca a extrínseca, ya que los resultados académicos que presenta la motivación intrínseca en la mayoría de los casos son mejores.

Descripción de la investigación

Este trabajo se inserta dentro de la línea de investigación realizada y dirigida por la Directora de esta Tesis, centrada en la evaluación de la motivación hacia el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil, iniciada en el año 2012 gracias a la financiación otorgada por la Universidad de León para el proyecto (ULE2011-4, 2012), denominado “*La motivación para el aprendizaje en la Educación Infantil:*

Determinantes que la mantienen al alza en niños de 0 a 6 años” recibida dentro de las ayudas a grupos de investigación, proyectos de investigación y gastos derivados de la incorporación de nuevos profesores otorgada a la investigadora principal.

A la mencionada línea de investigación se incorpora la doctoranda en noviembre del 2011 como investigadora y Colaboradora Honorífica del departamento de Psicología, Sociología y Filosofía de la Universidad de León hasta el año 2015. Junto con el equipo de investigación formado por la Doctora Ana María de Caso Fuertes y la Doctora Gloria Navas Fernández se realizaron diferentes aportaciones que se expusieron en diversos Congresos Nacionales e Internacionales, además de publicarse en las respectivas revistas de dichos congresos. En el año 2013 se publican en el Congreso Internacional INFAD 2013 los trabajos: “Variables personales implicadas en el aprendizaje. ¿Motivación y/o emoción?” y “Revisión y análisis de instrumentos para medir la motivación”. En ese mismo año, se realizan diferentes posters para su exposición en el I International Congress of Education Sciences and Development con los títulos “¿A qué se debe la Motivación Infantil? Perspectivas del profesorado”, “¿Perciben la misma motivación en niños de 2 a 3 años padres, profesores y los propios alumnos?” y “La importancia de la Educación Infantil en las etapas posteriores”. Posteriormente, hacia final del año se publicó en el Congreso Internacional CINAIC “La motivación académica percibida por padres, profesores y alumnos en segundo ciclo Educación Infantil”, siguiendo en la misma línea de investigación. En el año 2014 se presentó un simposio, con temática principal acerca de la motivación, en dos congresos: Congreso Internacional INFAD 2014 y VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, exponiendo el estudio “Evaluación de la

Motivación hacia el aprendizaje en niños de 2 a 3 años”. En el año 2015, se firmaron distintos Convenios de colaboración entre la Universidad de León y diferentes Ayuntamientos y guarderías. Se firmaron dos Convenios en Pleno de Ayuntamiento, el primero, entre la Universidad de León y el Ayuntamiento de Villaquilambre, y el segundo, entre la Universidad de León y el Ayuntamiento de León. Además de esto se firmaron convenios de colaboración entre la Universidad de León y las guarderías Willobi land, Inteco, Pequelandia y Pequepil. Estos convenios han posibilitado la colaboración de las distintas guarderías, formando parte del estudio presente, permitiendo trabajar dentro de los distintos centros.

Síntesis descriptiva

Esta Tesis está articulada en seis capítulos, los cuales, según sus características claramente diferenciadas, se encuentran divididos en dos partes: Una primera parte estaría constituida por los tres capítulos de la *Parte Teórica*, que dan una visión al lector de las premisas teóricas que se deben conocer para entender este trabajo, de modo que justifican de manera clara y sintética el trabajo empírico realizado. La segunda parte está formada por otros tres capítulos que forman la *Parte Empírica*, de modo que se inicia con un capítulo de objetivos e hipótesis, para continuar con la Validación del instrumento; un tercer capítulo de comparación de resultados del EMAPI, finalizando con el capítulo de discusión y conclusiones generales.

El primer capítulo versa sobre las distintas Teorías Psicológicas que tienen importancia para este trabajo. Se comienza con la conceptualización de los términos *desarrollo y aprendizaje*, los cuales son términos de gran importancia a la hora de identificar las características de

los sujetos inmersos en un proceso educativo, además de reseñar su conexión. Se describe también la *Psicología del desarrollo*, término que constituye la base para, a continuación, identificar las *Teorías Educativas* más influyentes en este trabajo.

En primer lugar, se comienza con el Constructivismo, identificando las vertientes existentes dentro de esta teoría. Dentro del Constructivismo se acentúa la rama educativa, destacando como autores a Jean Piaget y Lev Vigotsky, personas clave tanto en esta rama de la Psicología como para la educación en general por sus grandes aportaciones en este campo. En segundo lugar, se trata el Cognitivismo, destacando los autores David Ausubel y Jerome Seymour Bruner, esta elección ha estado motivada por considerarlos como los autores que mayores aportaciones han realizado dentro de esta corriente psicológica. Posteriormente, destacamos la teoría del Procesamiento de la Información, ya que esta teoría ha tenido gran repercusión en el ámbito educativo dando una explicación psicológica del aprendizaje. A continuación, se expone el Conexionismo, teoría que destaca el conocimiento de la mente para crear una teoría psicológica centrada en el estudio del cerebro, y como este conocimiento posibilita saber cómo funcionan los alumnos en el ámbito educativo. En último lugar se identifica la Psicología Social, cuya elección se propició por la importancia que se da a la parte social de la educación, aspecto con el que estamos totalmente de acuerdo los profesionales que hemos trabajado en esta investigación.

En el segundo capítulo describimos el desarrollo del niño desde el nacimiento a los tres años aproximadamente, destacando sobretodo la etapa de 2 a 3 años. En primer lugar, abordamos el desarrollo físico de los niños, para posteriormente pasar al desarrollo cognitivo, identificando

dentro de éste las características del desarrollo de la atención, la percepción y la memoria. A continuación, se trata de una manera especial el desarrollo del lenguaje, ya que, para esta investigación, su conocimiento resulta de gran importancia para poder realizar con criterio el estudio, al pretender evaluar la motivación desde que la persona es capaz de comprender y comunicarse. El desarrollo de la conducta personal y social también se expone en este capítulo, mostrando especial interés en el ambiente, por considerarlo una premisa que afecta notablemente a los niños de esta edad, como hemos especificado con anterioridad. Posteriormente, hablamos de la importancia que tiene la motivación en todo el proceso de desarrollo descrito, la cual afecta al desarrollo del niño existiendo un motivo que controla la conducta que hace que el infante se desarrolle de una manera u otra (González, 2005). Por último, dentro de este capítulo, se identifican las características singulares que tiene la evaluación dentro de este rango de edad, siendo totalmente diferentes a las demás etapas educativas, por las particularidades de los niños en este período.

El tercer capítulo trata sobre la motivación. Este término se ha estudiado mucho, sobre todo en los últimos años, pero la dificultad de su medición y características, hace que el acuerdo por parte de la ciencia sea muy complicado. En primer lugar, se comienza con la conceptualización del término, premisa que ha preocupado profundamente a la ciencia, sin embargo, se identifican ciertas aproximaciones que son compartidas por toda la comunidad educativa. Posteriormente, se habla de los tipos de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación; profundizando sobre ello, se destacan distintas investigaciones que identifican la importancia de la motivación intrínseca respecto a las otras dos. A continuación, se tratan los diferentes determinantes que parecen

influir en la motivación, aspecto en el que tampoco hay consenso entre los distintos profesionales, y que nosotros hemos establecido en cuatro a raíz de las aportaciones de los distintos investigadores: atribuciones, valor, creencias y expectativas y niveles de exigencia. Al igual que con los distintos tipos de motivación, también en esta sección se habla de distintas investigaciones cuyo foco principal fue el estudio de los determinantes. Posteriormente, se describen investigaciones cuyo foco principal es el estudio de la motivación académica y los resultados de las mismas. Para finalizar, se especifica un compendio de distintas investigaciones en la etapa de Educación Infantil, cuyos resultados son de vital importancia para conocer las características motivacionales de los niños pequeños, y con ello, enriquecer nuestra investigación.

Dentro ya de la *Parte Empírica* de la investigación, en el capítulo 4, se define claramente el objetivo de esta investigación y sus hipótesis, intentado justificar en todo momento el interés, tanto académico como aplicado, del trabajo realizado. Concretamente, la meta de esta Tesis doctoral es crear un instrumento para evaluar la motivación infantil a través de los cuatro determinantes enumerados anteriormente, para poder establecer como es la motivación en esta edad y poder indagar acerca de que determinante tiene mayor fuerza a tan corta edad. La hipótesis de la investigación es que es posible la medición de los niños la motivación a través de esos cuatro determinantes motivacionales.

El capítulo 5 describe la validación experimental del instrumento que evalúa la motivación infantil hacia el aprendizaje académico con una muestra de 435 alumnos escolarizados en la provincia de León y que acuden a guarderías públicas y privadas de León y su alfoz. Para ello se elabora un cuestionario que se divide en cuatro partes. La primera evalúa el determinante creencias y expectativas, posteriormente existe una

segunda que mide el valor, en tercer lugar, se encuentra la parte que mide niveles de exigencia y en último lugar observamos el apartado de las atribuciones. El instrumento es un cuestionario que consta de 22 ítems, todos ellos formados por una parte de ilustración y otra escrita, donde la forma de respuesta se muestra a través de dos opciones gráficas de respuesta: dispuestas con gomets de caritas sonrientes o tristes, y el niño deberá escoger entre una u otra. Tras una introducción, el capítulo describe la muestra utilizada para la evaluación además de las normas de aplicación y corrección y, en general, el procedimiento que se siguió en el estudio, para pasar a describir los resultados obtenidos en la fiabilidad y validez mediante los análisis pertinentes, realizados con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21.

El capítulo 6 del presente trabajo muestra diferentes análisis donde se realizan comparaciones de la muestra participante en el estudio de validación respecto a distintos criterios. En primer lugar, se comparan los integrantes respecto al género, de modo que se realiza un contraste respecto a una variable que no es controlable: el sexo. Posteriormente se realiza una comparación respecto al tipo de centro, la cual se divide en tres “subestudios”: (1) Por un lado se establecerá la comparativa respecto a la asistencia a un centro público o a uno privado/concertado, (2) por otro lado se confrontará las guarderías que se ubican en el centro de la ciudad frente a las situadas en la periferia, y (3) por último, los niveles socioeconómicos identificados en las distintas zonas donde se hayan las diferentes guarderías partícipes.

Finalmente, se exponen la discusión y conclusiones generales, a partir de los resultados obtenidos y las conclusiones finales de la presente investigación. Después de la realización de la presente Tesis Doctoral podemos establecer que es posible medir la motivación académica infantil

a través de la prueba de evaluación creada para este efecto, lo que permite poder identificar diferentes niveles de motivación tanto total, como de los distintos determinantes motivacionales que evalúa la prueba. Por otro lado, los resultados del segundo estudio establecen que existen diferencias entre las guarderías públicas y privadas, y entre las zonas donde se ubican las guarderías, no existiendo diferencias significativas ni en género ni en la ubicación de la guardería centro o periferia.

Tras la parte empírica se incluyen los anexos donde se puede encontrar el instrumento creado para este trabajo, el cual se hace importante por su originalidad y sus características distintivas para este trabajo, siendo propicio para el objetivo que es crear, evaluar la motivación académica infantil. También se incluyen las hojas de respuesta de la prueba de evaluación creada o las distintas autorizaciones y convenios que posibilitaron la administración del cuestionario a los participantes.

1 Teorías del Desarrollo Infantil

1.1. Introducción

El estudio del desarrollo ha posibilitado tener una visión general de cómo evoluciona el ser humano a lo largo de su ciclo vital. Los niños y niñas, desde que son concebidos, empiezan a desarrollar sus facultades de aprendizaje (Ramírez-Abrahams, 2014), por lo que será necesario identificar las características de desarrollo atendiendo a las diferentes teorías, posibilitando el conocimiento del proceso por parte del educador. Izquierdo (2005) define la *Psicología del desarrollo* como una disciplina científica que forma parte de la Psicología, la cual se preocupa por los cambios que tienen lugar en la conducta y las habilidades que surgen al producirse esos cambios a lo largo de todo el ciclo vital. En el avance de esta disciplina, los profesionales han llegado a determinados acuerdos, pero existen muchos otros aspectos que aún hoy en día tienen mucha controversia y no existe unanimidad de pensamiento (Pérez, 2005). Todavía no existe una convergencia entre teorías, ya que el tipo de análisis al que se recurre desde los diferentes enfoques teóricos ha revelado serias diferencias en la forma de explicar el desarrollo.

Es necesario conocer las teorías evolutivas más relevantes para comprender el desarrollo del niño y poder llevar prácticas apropiadas para el aprendizaje (Swim, 2008), y no puede ser menos en el caso de este estudio. No podemos tomar decisiones educativas apropiadas para niños pequeños sin esta base de conocimientos, por lo que creemos que es

imprescindible conocer las distintas vertientes existentes en este ámbito. A pesar de que esta información no siempre es sencilla ni coherente, es nuestra responsabilidad profesional conocerla y aplicarla de una manera consciente y concorde a nuestro propósito.

La forma en que definir el aprendizaje y cómo creemos que éste ocurre tiene importantes implicaciones para las situaciones en las cuales deseamos facilitar cambios en lo que la gente conoce o hace. Las teorías del aprendizaje le obsequian al investigador con las herramientas responsables, tanto para la evaluación, como la instrucción, a partir de las distintas opciones posibles (Peggy, Ertmer y Newby, 1993).

Por esto, será necesario hacer una especificación de las características más importantes que diferencian los términos desarrollo y aprendizaje, dos de los cuales son aspectos muy importantes para las investigaciones donde se quiere conocer al individuo y como este se desarrolla y aprende.

1.2. Conceptos desarrollo y aprendizaje en educación

El desarrollo es un concepto que hoy en día no tiene una definición única, sino que a lo largo del tiempo ha ido evolucionando adaptándose a las distintas corrientes de pensamiento. El *concepto de desarrollo* se relaciona con la idea de futuro que cada sociedad se propone como meta para el colectivo humano (Dubais, 2002.) El desarrollo hay que entenderlo como algo futuro, algo a lo que hay que llegar, no especificando nada más que lo que pretendemos posteriormente.

Por otro lado, al igual que el concepto descrito anteriormente, *el aprendizaje* tampoco tiene una definición única, por lo que resulta muy difícil y poco certero hacerlo desde solo una visión. Esto ocurre, en primer lugar, por el gran abanico que encontramos de investigaciones y

conocimiento que identificamos bajo su nombre, tanto es esto, que la *Psicología del aprendizaje* estudia en su disciplina tanto a los humanos como a los animales. En segundo lugar, teóricamente existen un sinnúmero de puntos de vista según nos centremos en una corriente psicológica u otra, respecto al propio proceso de aprendizaje. La perspectiva conductista que define el aprendizaje únicamente con términos observables (estímulos y comportamientos) contrasta con la distinción cognitiva moderna entre aprendizaje y ejecución (Dickinson, 1980). Desde los primeros, una definición adecuada de aprendizaje habría de referirse exclusivamente a cambios comportamentales, mientras que desde los segundos implicaría a procesos internos no siempre reflejados en modificaciones conductuales.

Importante destacar la conexión de ambos términos, ya que en muchas ocasiones sería totalmente imposible el trabajo con uno de ellos sin acudir de una manera u otra al otro. El desarrollo debe constituir de manera lógica una determinada valoración sobre el aprender. El desarrollo humano no guarda relación con el sobrevivir y adaptarse al medio, sino con la capacidad para aprender y desarrollarse en determinados entornos (Moleiro, Otero y Nieves, 2007). La forma de aprendizaje humana es siempre un proceso activo y consciente, mediado por un medio y una cultura que se va haciendo inherente por la propia existencia de uno mismo con los demás que le rodean, existiendo aquí una unidad dialéctica entre aprendizaje y desarrollo.

Queremos destacar las aportaciones de Vigotsky en este sentido, quien sistematiza en tres, las posiciones teóricas respecto al aprendizaje y el desarrollo:

1. *Cuando los procesos de desarrollo del niño son independientes del aprendizaje*: El aprendizaje se considera como un proceso puramente externo, que no está implicado de modo activo en el

desarrollo. Simplemente, utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo. El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como el resultado del mismo.

2. *Cuando el aprendizaje es desarrollo*: Está presente en teorías como las basadas en el concepto del reflejo, siendo una reducción del proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolos con el desarrollo.

3. *Cuando el desarrollo se basa en dos procesos distintos pero relacionados entre sí*: Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso y por otro lado, el aprendizaje, que a su vez, es también un proceso evolutivo.

Como investigadores, no podemos quedarnos con lo superficial, tenemos que indagar de manera responsable, conociendo y aplicando conforme a las características de nuestra muestra, no es posible reducirlo al plano biológico o social, tenemos que ir más allá teniendo presente que el nivel psicológico abarca mucho más (Ribes y López, 1985).

Los modelos de representación científica de lo psicológico, como los de cualquier otra disciplina científica, deben ser cuidadosos en conocer los límites, aspecto fundamental en Psicología por dos razones: en primer lugar, porque el individuo siempre es el eje de la conceptualización de las distintas teorías, ya sea elegida una u otra, lo que nos remite a la segunda, es necesario referir una teoría que trace la estructuración de los procesos psicológicos que hacen que el individuo evolucione individualmente, atendiendo a sus propias características que hacen que sea único. Estas razones, obviamente, justifican la necesidad de

construir teorías de desarrollo psicológico y de individualización como complementos de la teoría básica de proceso (Ribes, 1990).

1.3. Psicología del desarrollo

La *Psicología del desarrollo* estudia tres campos en el avance y cambio de conducta (campo biológico, el campo cognitivo y el campo psicosocial) los cuales están interconexiónados y cada uno afecta a los demás. El motivo de esta separación es que cada uno de los campos de estudio se centre de manera más específica en los aspectos clave de cada parcela de estudio del desarrollo.

El *campo biológico* estudia el desarrollo físico y motor que experimenta el niño a lo largo de su desarrollo. Este campo será vital en los dos primeros años de vida, ya que es el momento donde se establecen las bases de desarrollo infantil, aspecto muy importante en esta investigación, por ser la edad elegida para la muestra, lo que hará indiscutible conocer esto para realizar la evaluación de la manera más propicia posible.

En el *desarrollo cognitivo* suele incluirse el estudio evolutivo de todos los procesos psicológicos humanos, desde los más elementales o básicos, como la percepción, la atención, la memoria o el aprendizaje, hasta los más complejos, como el pensamiento, la imaginación, el lenguaje, la actividad simbólica, el recuerdo, el razonamiento, etc., la mayoría de los cuales son típica y exclusivamente humanos (Carey, 1990, Flavell, Miller y Miller, 1993, Vasta, Haith y Miller, 1992).

El *campo psicosocial* está formado por el desarrollo emocional y afectivo que desarrolla el niño, íntimamente relacionado con el ambiente familiar, social y cultural. Este campo de estudio tiene mayor relevancia en el momento en que el niño adquiere el lenguaje, ya que, la

comunicación lingüística, es la forma más lícita de desarrollar este campo de estudio. Por esta razón, nos interesa saber su progreso, ya que la comunicación a través del lenguaje es la forma en que el individuo nos muestra su nivel motivacional, ya que nadie puede conocer este aspecto más que él propio evaluado.

Los problemas que abordan cada teoría, sus dificultades de investigación y su visión de la naturaleza humana son muy distintos. En primer lugar, comenzaremos describiendo la teoría constructivista, línea a la que pertenecen dos de las teorías de desarrollo más estudiadas, las cuales, hoy en día, décadas después de su aparición, siguen siendo la base de estudios del desarrollo psicológico infantil. Estas son las teorías de Jean Piaget y de Lev Vigotsky, autores que han desarrollado una visión completa y evolucionista del desarrollo, especificando los aspectos más relevantes del desarrollo infantil.

1.4. Teoría Psicológica del Constructivismo

El *Constructivismo*, dice Méndez (2002) “es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano”. El constructivismo aboga por que no existe conocimiento o acción sin algo previo, debe existir algo innato que posibilita todo lo demás, por lo que los distintos conocimientos tienen una base activa, todo lo aprendido se inserta en las propias estructuras mentales teniendo como base experiencias previas.

Las nuevas experiencias vividas son analizadas y añadidas a una red interior, donde están localizadas todas las vivencias del individuo a lo largo de su evolución. De esta forma, se incluyen en una red única, una red subjetiva, donde el individuo establece como registra esta nueva información. De ahí se van formando las estructuras donde el individuo

ordena las vivencias, utilizando las pasadas, para presentes y futuras, formándolas únicas a su ser (Abbott, 1999).

Existen varias vertientes dentro del constructivismo, desde el *constructivismo radical* que especifica que el ambiente no tiene ninguna importancia, o en el sentido opuesto, el *constructivismo social*, que identifica como necesario y suficiente el componente social para la construcción del conocimiento; o en términos intermedios, el *constructivismo cognitivo*, que dice que el componente social ayuda, pero no es una condición necesaria para la construcción de conocimiento o el *constructivismo socio-cultural*, que señala que el componente social es importante pero que no es suficiente para la construcción del conocimiento (Serrano y Pons, 2011). En los últimos años, ha emergido un enfoque constructivista que sería el resultado de la coordinación explícita de dos perspectivas teóricas: una perspectiva social, consistente en una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula y una perspectiva psicológica, consistente en una visión constructivista cognitiva de la actividad individual de los alumnos mientras participan en esos procesos (Coob y Yakel, 1996).

El *constructivismo* es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje, que provienen de dos teorías básicas del desarrollo cognoscitivo: Piaget (1970) y Vigotsky (1978). En décadas recientes, los seguidores y estudiosos de esta corriente han incrementado sus miras, por lo que han considerado importantes aspectos sociales y de colaboración de los distintos individuos a la hora de aprender. La evaluación de las distintas respuestas está condicionada por el ambiente, por lo que hay que intentar que éste afecte lo menos posible si queremos respuestas individuales y conscientes. Es posible entender el *constructivismo social*

como la manera de reunir aspectos del trabajo de Piaget con el de Bruner y de Vigotsky (Wood, 1998).

Esta teoría plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto” (Delval, 1997). Han existido muchos intentos de clasificar las distintas posiciones de los autores que apuestan por esta corriente, conservándose un sinnúmero de trabajos que apuestan por esta temática, identificando las distintas formas de entender el *Constructivismo Psicológico* (Prawat, 1999). En términos generales, podríamos decir que se han venido dando varias explicaciones alternativas del funcionamiento psicológico, que podrían ser recogidas bajo las bases del constructivismo y que responden a las visiones teóricas constructivistas, dominantes en *Psicología del desarrollo* (Coll, 2001; Martí, 1997). El constructivismo se puede analizar desde varias perspectivas tales como la filosófica, la antropológica, aunque para esta investigación nos vamos a centrar en la perspectiva epistemológica, por ser la que más se aproxima a nuestros intereses, ya que, como indica Vigotsky (1985), en el transcurso de nuestras vidas experimentamos relaciones con los otros individuos de los cuales aprendemos, con ello identificamos símbolos de comunicación que nos aportan mayor integración en la sociedad y que serán la base de una mayor capacidad de conocimiento, aspecto que interfiere en cualquier investigación cuya finalidad sea la evaluación. El sujeto construye el conocimiento de la realidad, la cual no puede ser conocida de forma única, sino atendiendo a las vivencias pasadas de cada uno utilizando mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De esta manera, el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al

conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto (Araya, Alfaro, Andonegui, 2007).

1.4.1. Teoría Psicológica del Constructivismo en Educación

Entre este abanico constructivista que marca la disociación entre lo individual y lo social, entre lo interno y lo externo o entre el pensamiento y el lenguaje, existen, en el momento actual, un conjunto de propuestas cuya finalidad es mostrar que "si incorporamos las perspectivas socio-cultural y lingüística al modelo cognitivo de los procesos mentales, es posible identificar cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula, constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento" (Nuthall, 1997).

La construcción del conocimiento tiene varias perspectivas según en qué autor nos centremos. Si nos centráramos en Piaget (1970) advierte el conocimiento, como la conexión entre las experiencias de las vivencias del niño en su hábitat y las estructuras de pensamiento, las cuales se van desarrollando a través del conocimiento del mundo, para poder adaptarse de la forma más correcta a él. Esta teoría forma las bases para entender el desarrollo como algo activo, el cual afecta al aprendizaje oponiéndose a la visión tradicional de que el desarrollo únicamente se relaciona con el ambiente especifican los seres que nos rodean, los otros, sin apelar a las propias características interconexionadas con el plano cultural y social.

Pero, si atendemos a Vigotsky (1978) obsequia a los otros con el poder de afectar al aprendizaje humano, como parte del ambiente y la experiencia que estos demuestran, desde una visión de naturaleza Psicosocial. Este indicó, al contrario de Piaget, que el aprendizaje es condición para el desarrollo cognoscitivo y que requiere la asistencia de otros que ya han construido desarrollos más avanzados, por haber vivido

más experiencias o, simplemente, haberlas vivido de forma diferente atendiendo a sus características individuales. Definió el aprendizaje como fenómeno que ocurre en una "zona de desarrollo próximo", en la cual el aprendiz puede resolver, con la ayuda de socios de aprendizaje más avanzados, problemas más complejos de los que resolvería solo, sin la ayuda de estos.

El proceso de aprendizaje de un concepto, tema o habilidad, probablemente, no tiene fin. Siempre será posible entenderla mejor o diferente, siempre existirá alguien que te dé nuevas herramientas de comprensión, que te haga entender el mundo de otra forma, que te permita relacionar tus vivencias anteriores con otras nuevas atendiendo a nuevas circunstancias o utilizando nuevos instrumentos, e incluso, cambiar comprensiones previas por otras más efectivas, consistentes y complejas. Así, el *constructivismo actual* habla de procesos en los que quienes aprenden, y también sus pares y sus guías más avanzados, actúan todo el tiempo en ambientes ricos en los que viven experiencias que les facilitan hacer cada vez más compleja su comprensión de lo que sea que estén en proceso de aprender, a medida que la demuestran en la acción (Ordoñez, 2004).

Los *enfoques constructivistas en educación* están supeditados a las distintas teorías psicológicas, y hoy en día, el enfoque más firme es aquel que intenta integrar el mayor número de variables a fin de lograr una visión más global y completa, identificando un marco mucho más amplio y consistente de los procesos instruccionales (Serrano y Pons, 2011). Es necesario pues, tratar al niño de forma individual en una red de conocimientos que afectan a su forma de entender, pensar y comportarse en el mundo, acciones que posibilitan, por ejemplo, la evaluación de la

motivación, siempre influenciada por las características propias y del ambiente.

A continuación, se desarrollarán las teorías de Jean Piaget y Lev Vigotsky, destacando sobretodo sus aportaciones en el campo educativo y la edad elegida para esta investigación.

1.4.1.1. Jean Piaget.

Piaget es, sin duda, el principal representante del constructivismo. Su obra ha tenido gran relevancia por la formulación de etapas en el desarrollo intelectual del niño. A diferencia de otros autores, Piaget estudia de forma específica la capacidad intelectual del niño, no pudiendo extrapolar esto a todos los condicionantes del desarrollo. Para este autor el desarrollo infantil temprano es un proceso natural y universal donde el niño pasa por distintas etapas de desarrollo a nivel físico, cognitivo, moral, mental o socioemocional. Las modificaciones son resultado de la estructuración y reestructuración de las distintas vivencias y el proceso de maduración y progresiva distribución de las experiencias adaptándolas a la dificultad que advierten e intentando gradualmente llegar a capacidades de pensar y razonar más complicadas (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). Según lo previsto por Piaget (1978), la fuerza que empuja estas etapas psicológicas es un proceso de equilibración.

Lo más conocido y divulgado de la obra de Piaget son las distintas etapas que estableció en el desarrollo intelectual del niño: periodo sensoriomotor, periodo preoperativo, operaciones concretas y operaciones formales (Piaget, 1981), cada una de las cuales supone una reorganización de los logros anteriores en niveles sucesivamente más complejos. Mientras los niños van pasando de un estado evolutivo a otro,

experimentan cambios importantes y también pasan por momentos de estabilidad. Además, en cada etapa se da un tipo de pensamiento diferente (Myers, 2006). Para mayor claridad se establecen cuatro estadios o periodos de desarrollo que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas (Piaget, 1964), con el desarrollo de ellos, Piaget revolucionó el estudio de la Psicología (Ávila., 2012).

1° El estadio sensoriomotora o sensoriomotriz

2° El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto.

3° El estadio de las operaciones concretas y de los sentimientos morales y sociales de la cooperación.

4° El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos

Centrándonos en los periodos correspondientes a los participantes objeto de la presente investigación, se procede a describir, de manera específica, el periodo sensoriomotor y el periodo preoperatorio, por ser los más específicos de la edad infantil previa a la inclusión en educación preescolar.

Etapa sensoriomotora: Abarca desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente, etapa en la que la conducta del niño es esencialmente motora, no hay representaciones internas de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos. Al nacer, el mundo del niño se enfoca a sus acciones motrices y a su percepción sensorial. Los bebés que están en la etapa sensorio-motora juegan para satisfacer sus necesidades mediante transacciones entre ellos mismos y el

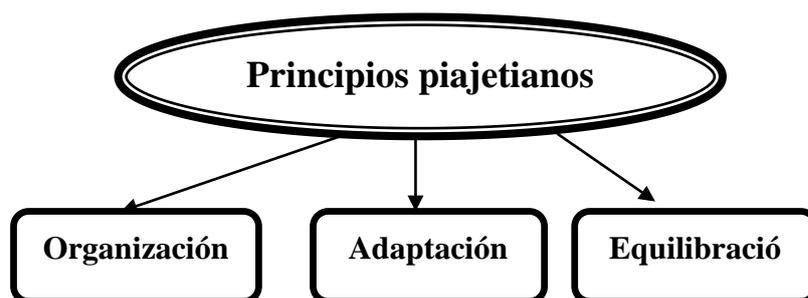
entorno. Al principio de la etapa se desarrollan las primeras tendencias instintivas y de las primeras emociones, estas se insertan de manera muy simple, posibilitando la organización automática de las acciones y percepciones del mundo. En este estadio, el papel cultural o Psicosocial apenas tienen cabida, todo es muy simple y se apela mayoritariamente a la parte innata, para desarrollar un marco donde encasillar vivencias futuras. Posteriormente, aparecen los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. En esta etapa, ya existe un poco de interrelación con el mundo, ya es capaz de estructurar distintas vivencias y de ser un poco más consciente del mundo que le rodea. A continuación, se desarrolla notablemente la inteligencia sensoriomotriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Cuando termina el primer año, ha cambiado su concepción del mundo y reconoce la permanencia de los objetos cuando se encuentran fuera de su propia percepción. Otros signos de inteligencia incluyen la iniciación de la conducta dirigida a un objetivo y la invención de nuevas soluciones, aunque el niño no es capaz de elaborar representaciones internas, lo que se supone como pensamiento ya que no ha desarrollado el lenguaje y su inteligencia se considera como pre-verbal. Los niños y niñas que se encuentran en esta etapa de desarrollo cognitivo muestran un comportamiento egocéntrico en el que la principal división conceptual que existe es la que separa las ideas de "yo" y de "entorno". En la última etapa de este periodo se refleja una especie de "lógica de las acciones", es decir, que la actividad está motivada por la experimentación, momento en que se alcanza un hito muy importante para el desarrollo, la comprensión de la permanencia del objeto, es decir, la capacidad para entender que las cosas que no percibimos en un momento determinado pueden seguir existiendo a pesar de ello.

Etapa preoperacional: Se identifica de los 2 a los 7 años aproximadamente. En la transición a este periodo, el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. Se desarrolla notablemente el pensamiento infantil, el cual ya no está sujeto a acciones externas, sino que comienza a interiorizarse. Posteriormente, el avance de las representaciones internas, proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia. Las formas de representación internas, que emergen simultáneamente al principio de este periodo son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado. En esta etapa, comienzan a ganar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, actuar y jugar siguiendo roles ficticios y utilizar objetos de carácter simbólico., sin embargo, el egocentrismo sigue estando muy presente en esta fase, lo cual se traduce en serias dificultades para acceder a pensamientos y reflexiones de tipo relativamente abstracto.

Además, en esta etapa, aún no se ha ganado la capacidad para manipular información siguiendo las normas de la lógica para extraer conclusiones formalmente válidas, y tampoco se pueden realizar correctamente operaciones mentales complejas típicas de la vida adulta (de ahí el nombre de este período de desarrollo cognitivo). Por eso, el pensamiento basado en asociaciones simples y arbitrarias está muy presente en la manera de interiorizar la información acerca de cómo funciona el mundo.

A pesar de importantes adelantos en el funcionamiento simbólico, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con cierta inflexibilidad, siendo altamente egocentrista. (Vargas-Mendoza, 2006).

El desarrollo gradual que establece Piaget se apoya en tres principios interrelacionados: organización, adaptación y equilibración (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).



La *organización* consiste en crear estructuras cognitivas cada vez más complejas. Esta información se dispone en esquemas, los cuales se tornan más complejos a medida que se dispone de más información. Por otro lado entra en juego la *adaptación*, término empleado por Piaget para las acciones que el niño emplea para manejar la nueva información, la cual entra en conflicto con lo que el niño ya conoce. Las dos formas de proceder serían la asimilación, aceptar la nueva información e incorporarla a las estructuras cognitivas existentes, o la acomodación, que consiste en cambiar las estructuras cognitivas propias para añadir el nuevo conocimiento. Y, por último, la *equilibración* que sería el esfuerzo constante que hace el niño para lograr un equilibrio, la cual rige el paso de la asimilación a la acomodación.

La metodología de Piaget, se presenta de entrada, como un intento de interaccionar los tres métodos que la tradición occidental hasta entonces mantenía separados: el método empírico de las ciencias experimentales, el método hipotético-deductivo de las ciencias lógico-

matemáticas y el método histórico-crítico de las ciencias históricas (Munari, 1994).

La *Psicología del desarrollo actual* ha estado influenciada por la gran obra de Piaget tanto en el ámbito de desarrollo, refiriendo la más amplia cantidad de propuestas que existen hasta el momento y que hoy en día siguen siendo foco de estudio por los investigadores, como por la gran cantidad de temas abordados en su gran cantidad de estudios, aunque este estudio de su obra la hacen también desde presupuestos teóricos a veces muy distantes de los piagetianos. Irónicamente, la obra que publica Piaget entre los años 1970-1980 es la menos conocida por sus detractores, y en ella propone algunas de las ideas que hoy se defienden desde posiciones anti-piagetianas (Enesco, 2001).

1.4.1.2. Lev Vigotsky.

La Psicología de Vigotsky se aproxima más a lo que hoy se denomina *constructivismo social* que a cualquier enfoque reduccionista, el cual estudia un fenómeno complejo a través del análisis de sus elementos o partes componentes (Enesco, 2001). Vigotsky fue un científico activo en la lucha por la construcción de una Psicología científica a partir del materialismo dialéctico e histórico (Benbenaste, Luzzi y Costa, 2007). A través de sus concepciones se desarrollaron trabajos experimentales y teóricos muy importantes, llegando incluso a ser el padre de la “teoría psicológica histórico-cultural”, que fue el resultado de aplicar el materialismo dialéctico al estudio del comportamiento humano (Hermida, 2012).

El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración. El punto nuevo y más notable de esta teoría, según la

perspectiva de Vigotsky, es que se le atribuye un extenso papel al aprendizaje dentro del desarrollo del niño.

Zona del desarrollo próximo (ZDP)

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La ZDP proporciona a psicólogos y docentes un instrumento, mediante el cual, pueden comprender el curso interno del desarrollo, porque utilizando este método, podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse.

Para poder comprender la ZDP de una manera fidedigna se debe concluir en una visión más evolucionada del papel de la imitación en el aprendizaje. Si solo consideramos la inteligencia, solo tenemos en cuenta aquellas resoluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, pero esto no es correcto del todo, porque esto haría del aprendizaje un proceso mecánico, y no es así, sino que está influenciado por el ambiente que le rodea en toda experiencia.

La ZDP es un rasgo esencia del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte, de los logros evolutivos independientes del niño (Vigotsky, 1995).

En definitiva, la perspectiva de Vigotsky otorga una importancia significativa a la interacción social, destacando como rasgo esencial de esta posición teórica la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, siendo esta secuencia lo que se convierte en la ZDP. Se altera así la opinión tradicional en la que el niño asimila el significado de una palabra o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito y se considera que sus procesos evolutivos se han realizado por completo: ocurriendo de hecho, recién han comenzado.

Ley de la doble formación

Vigotsky pensaba que los procesos psicológicos de los seres humanos tienen un origen social, por lo que quiso desarrollar una ley donde se explicara que los procesos psicológicos superiores aparecen en dos ocasiones en el desarrollo humano respecto a la adquisición del lenguaje, en su relación con los demás y en su relación con uno mismo. Se distinguen tres etapas dentro de este hito: etapa del habla social, del habla egocéntrica y del habla interna.

Etapa del habla social (De 1 a 3 años): El niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse donde el pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes.

Etapa del habla egocéntrica (De 3 a 5 años): El niño inicia la siguiente etapa, el habla egocéntrica, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento, donde habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas auto-verbalizaciones se consideran un habla privada no un habla social.

Etapa del habla interna (De 5 a 7 años): El niño internaliza el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, la del habla interna, la cual la emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase, pueden reflexionar para la solución de problemas surgidos y la secuencia a seguir pudiendo manipular el lenguaje de manera interna (pensamiento).

Aquí adquiere gran relevancia el desarrollo cultural, el cual es posibilitado por la interacción del niño con el ambiente a través de distintas premisas, donde tiene un carácter especial el lenguaje. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y a la formación de conceptos, todas ellas funciones que se originan como relaciones entre seres humanos. Las funciones mentales específicas no se dan en la persona al nacer, sino que aparece externamente como modelos sociales y culturales, donde el desarrollo mental se da por asimilación de esos modelos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mediación

Para este autor el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del ser humano en este medio el motor del proceso de desarrollo humano, por ello, la actividad adquiere un papel especial dentro de su teoría. Para Vigotsky el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la interacción del ser humano con el medio, a través de una actividad práctica e instrumental de experimentación de manera social y no individual.

La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento. En esto el habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento, lo que resalta la idea de que el habla se

adquiere socialmente, que no es algo innato como podría desarrollarse a través del pensamiento.

Para esto adquieren especial relevancia los “mediadores”. Esto quiere decir que el ser humano actúa en la realidad adaptándose a ella, pero también transformándola a través de estos instrumentos psicológicos indicados. Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal). También establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

Destaca que la actividad es culturalmente determinada y contextualizada, donde es el propio humano el que emplea los mediadores en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado. El lenguaje posibilita tener conciencia de uno mismo y ejercitar el control voluntario de nuestras acciones, ya que no imitamos simplemente la conducta de los demás y no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje seremos conscientes para poder afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia, momento en que empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás.

Existe pues, unidad de los procesos de aprendizaje y los del desarrollo interno, lo que presupone que los unos se convierten en los otros, y, aunque el aprendizaje esté directamente relacionado con el desarrollo, éstos no se realizan paralelamente como ya hemos indicado

anteriormente. En la realidad, las relaciones son dinámicas y altamente complejas entre los procesos evolutivos y de aprendizaje, por ejemplo D'Angelo (1999), especifica que la continuidad cultural requiere de la preservación de los valores constructivos de la sociedad, que afirman su identidad y sentido de ser.

1.5. Teoría Psicológica Cognitivismo

El enfoque conductista de la enseñanza, al menos en teoría, empieza a quedarse anticuado, por lo que aparecen *tendencias cognitivistas* donde se tiene en cuenta la mente del sujeto cuando aprende y la influencia que tienen las variables cognitivas y motivacionales en la percepción (Aramburu, 2004). En esta nueva perspectiva, lo que importa no son las conductas observables, sino lo que ocurre en el individuo cuando procesa la información y como convierte está en aprendizaje y acción (Rodríguez, 2008). Dentro de este nuevo enfoque destacan dos autores, Ausubel y Bruner.

1.5.1. David Ausubel

En 1963, Ausubel publicó monografía “The Psychology of Meaningful Verbal Learning” sentando las bases de la explicación de la teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo. Esta teoría la podemos integrar dentro del aprendizaje del aula, pudiendo decir que es una teoría de aprendizaje porque esta es su finalidad (Rodríguez, 2004). El marco teórico creado por Ausubel (2002), intenta explicar los mecanismos que posibilitan la adquisición y retención de los aprendizajes significativos que surgen en el aula

El aprendizaje verbal significativo intenta apostar por aquel aprendizaje que presenta un cambio palpable en el sujeto, lo que significa

que afecta a todos los ámbitos de desarrollo y aprendizaje, ya que los nuevos conocimientos posibilitarán coherencia con los anteriores, creando cada vez una red más compleja.

Existen tres tipos de aprendizaje significativo (Aceituno, 1998). En primer lugar, tendríamos *el aprendizaje representacional*, el tipo más básico de todos, que consistiría en la conexión de significados entre los distintos símbolos (palabras) y la realidad que las representa (objetos, eventos, conceptos). En segundo término, identificamos *el aprendizaje de conceptos*, en él que los conceptos representan eventos u objetos, y son representados también por las palabras, pudiendo establecer ya términos abstractos, que necesitan un nivel de cognición más compleja. Y, por último, *el aprendizaje proposicional*, donde la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas con otras, sino aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto. En este tipo de aprendizaje, la tarea no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino el significado de ella como un todo.

1.5.2. Jerome Seymour Bruner.

En las aportaciones de Bruner destacan premisas que han marcado el desarrollo de las ciencias de la educación en el siglo XX y que aún perduran en la actualidad. Aportaciones como el currículum en espiral, andamiaje, reforma educativa o enseñanza recíproca destacan por su estudio en los últimos años (Esteban, 2013). En sus estudios se pueden diferenciar dos periodos, el periodo del análisis a nivel cognitivo, y posteriormente el periodo de análisis a nivel social.

En el primer periodo, el aprendizaje se basa, siempre según el punto de vista de este autor, en la categorización que hace posible la interacción con la realidad, aportando a la vivencia el significado necesario a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos. El niño construye conocimiento a través de esta categorización que él mismo ejecuta y su interacción con el ambiente. La estructura cognitiva donde se asienten estos nuevos aprendizajes hace que este proceso sea activo y que el propio aprendiz a través de sus experiencias pueda ir más allá de la propia información recibida (Bruner, 1963).

Dentro de este periodo podemos destacar tres implicaciones educativas. *El aprendizaje por descubrimiento* donde el profesor debe motivar al alumno a conocer el mundo, donde ellos mismos descubran la realidad que les rodea y construyan relaciones que posibiliten el conocimiento. En segundo lugar, *la importancia de la estructura*, la información debe ser presentada de forma correcta, para que el alumno pueda integrarla en sus estructuras de conocimiento de forma razonable y, por último, *el currículum en espiral*, el currículum debe estar adaptado a esta forma de trabajar presentando los contenidos de menor a mayor dificultad, en forma de espiral, donde cada vez se profundice más en cada materia. De esta manera, el niño creará estructuras más complejas de conocimiento, para poder integrar cada vez contenidos más difíciles y que le posibiliten categorizar, conceptualizar y representar el mundo que les rodea.

Llega un momento en que Bruner empieza a preocuparse por la conexión entre la evolución humana y la cultura, destacando sus efectos en el sistema educativo, comenzando el segundo periodo. En este momento va más allá del plano exclusivamente biológico, donde identifica la cultura como la premisa que da sentido a la conducta

humana. Con ello, Bruner se aleja de la visión única de la revolución cognitiva, para situarse en la búsqueda de una ciencia de lo mental alrededor de los actos de significado y los procesos mediante los cuales se crean, negocian y comparten dentro de una comunidad (Bruner, 1991).

Dentro de este periodo Bruner también especifica distintas premisas respecto al desarrollo académico: el profesor también es guía del aprendizaje, pero adapta la ayuda al nivel de competencia que especifique el alumno y dejando al niño más responsabilidad en la tarea a medida que se va identificando el aprendizaje y la capacidad de conocimiento de ésta y el instructor debe realizar conexiones con el mundo que rodea al educando, alcanzando construir conocimiento que le haga entender el mundo y buscar su lugar en él.

1.6. Teoría Psicológica de Procesamiento de Información

Dentro de los enfoques cognitivos, aparece en los años 60 una teoría que ha tenido gran repercusión en el ámbito educativo dando una explicación psicológica del aprendizaje.

Con la analogía ordenador-mente surge una nueva forma de ver al individuo, ya no es un ente que simplemente responde al estímulo, sino que pasa a ser un sujeto que selecciona, codifica, almacena y recupera información; conceptos como conocimiento, solución de problemas y razonamiento vuelven a adquirir entidad y valor explicativo (Bruner, Goodnow y Austin, 1956) y la conducta humana obedece a propósitos y planes. No es una sola teoría, es una síntesis que asume este nombre genérico: procesamiento de la información.

Se ha aplicado tanto a problemas del desarrollo intelectual (Klahr, 1992, Siegler, 1991), como a la conducta y el conocimiento

social. En lo que se refiere a la cuestión del cambio evolutivo, se asume que la mente humana tiene una determinada arquitectura.

El enfoque de procesamiento de la información, ofrece una valiosa forma de recolectar la información sobre el desarrollo de la memoria y otros procesos cognitivos. Éste tiene por lo menos tres aplicaciones prácticas: 1) permite a los investigadores estimar la inteligencia posterior de un niño a partir de la eficiencia de la percepción y el procesamiento sensorial; 2) al comprender cómo los niños obtienen, recuerdan y utilizan la información, los maestros pueden ayudarlos a ser más conscientes de sus propios procesos mentales y de las estrategias para mejorarlos; y 3) los psicólogos pueden utilizar los modelos de procesamiento de información con el fin de analizar, diagnosticar y tratar los problemas del aprendizaje. Al identificar la debilidad del sistema de procesamiento de información pueden decir si la dificultad radica en la visión, audición, atención o en llevar información a la memoria. (Thomas, 1996).

1.7. Teoría Psicológica del Conexionismo

En los años 60 se generó un especial interés por el estudio de la comprensión que tienen los niños de su propia mente y de la de los otros (Harris, 1992; Jhonson, 1988; Perner, 1991/1994; Wellman, 1990/1995; Wimmer & Perner, 1983). El cerebro es, básicamente, una máquina predictiva encaminada a reducir la incertidumbre del entorno. El origen del concepto 'teoría de la mente' se encuentra en los trabajos pioneros de Premack y Woodruff y se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus emociones y sus creencias (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007). Desde estos estudios, se ha profundizado mucho en el estudio de esta

cuestión, sobretodo en el estudio de la mente infantil, entendiendo su importancia en el posterior desarrollo humano.

La mente está constituida por estados mentales que son el producto principal de la actividad del pensamiento humano. (Rabazo y Moreno, 2007) A partir del primer año, el niño ya ha construido su propia teoría de la mente y ya reconoce afectos e intenciones de otras personas. Sobre los 3-4 años, los niños hablan sobre sus propios estados mentales, como pensamientos, creencias, deseos, intenciones, planes, sentimientos, emociones atribuyendo o explicando sus propios comportamientos a los estados mentales, lo que se denota a través de los comentarios sobre la mente de los demás que anticipan la conducta de los otros a partir de los estados mentales. Sobre los 5-6 años, los niños son psicólogos intuitivos, o mejor, dominan la *Psicología popular*. (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007). Para conseguir esto es necesario que los niños tengan conocimiento de su propia mente siendo fundamental las experiencias entre el niño y su cuidador el cual asienta los fundamentos principales para el posterior desarrollo cognitivo del niño.

Podemos distinguir dos grandes tipos de teorías de la mente: unas concepciones que consideran la mente como una estructura, sistema o mecanismo de aprendizaje general, y, por tanto, independiente y a la vez competente en cualquier contenido concreto de aprendizaje. Tal planteamiento es propio de posiciones empirista, asociacionistas y conductistas, que entienden la mente “*tanquam tabula rasa*” al nacer el individuo, y que se va llenando a lo largo de la vida con las experiencias y contenidos específicos, conforme a las leyes generales del aprendizaje. (Carvalho da Veiga y García, 2005).

El segundo tipo de teorías de la mente, que se está mostrando más acorde con investigaciones procedentes de diversas ciencias

cognitivas, plantea una concepción modular. La mente estaría constituida por un conjunto de módulos especializados, sistemas funcionales, inteligencias múltiples y memorias diversas. Cada módulo es específico y especializado en un tipo de proceso o actividad, siendo diferentes los módulos o sistemas responsables del lenguaje, la capacidad para fabricar herramientas, orientarse en el espacio o interaccionar adecuadamente con otras personas en las relaciones sociales (Fodor, 1986; Karmiloff-Smith, 1994). En este aspecto destaca el autor, Jerry Fodor quién crea, probablemente, una de las obras más célebres de la bibliografía de las ciencias cognitivas, hasta el punto de ser quizá el libro de Psicología teórica más citado de las dos últimas décadas, sobre todo en Psicología cognitiva. Sin embargo, ha sido una obra poco influyente, en la mayor parte de las áreas de estudio de las disciplinas cognitivas, en que hace al seguimiento de sus propuestas por parte de los investigadores en estas materias (Igoa, 2003). La obra de Fodor nace atraído por el trabajo de Noam Chomsky, el cual participaba de forma destacada en el cambio paradigmático que se estaba produciendo más o menos simultáneamente en la lingüística, la Psicología y la filosofía de la mente (García-Albea, 2003).

La cuestión que se plantea en la actualidad es saber si la mente constituye un sistema unitario con el que operamos y resolvemos cualquier tipo de problema, bien sea de carácter lógico matemático, lingüístico, físico- técnico, psicológico; o si por el contrario la mente está conformada por un conjunto de sistemas y procesos especializados en resolver diferentes tipos de problemas (Carvalho da Veiga y García, 2005). La obra de Fodor provocó graves controversias en la comunidad educativa ya que su postura no pone de acuerdo ni a los que piensan en un sistema cognitivo global, ni a los que piensan en un conjunto de sistemas

especializados en resolver diferentes tipos de problemas, ya que este autor apuesta por un sistema modular independiente donde cada sección se especializa en una función, concepto no compartido por los autores que apoyan el sistema modular. El cambio de perspectiva que adopta Fodor en la modularidad de la mente consiste en pasar de una consideración panorámica y, en cierto modo, generalista de la mente cognitiva, sobre sus rasgos fundamentales de intencionalidad y capacidad computacional, a una visión más pormenorizada, a pie de obra, que trata de establecer las demarcaciones oportunas entre los supuestos componentes de la arquitectura mental (García-Albea, 2003).

En los últimos años, ha existido una gran repercusión de la influencia del ámbito social-cultural en el desarrollo y posteriormente aprendizaje del niño, por lo que se ha incrementado el estudio de esta temática apareciendo incluso nuevas corrientes de pensamiento.

1.8. Teoría Psicológica de la Psicología Cultural

El primer autor que escribe sobre esta nueva forma de entender la Psicología es Cole (1996) con su libro “Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro”. Numerosos autores posteriormente han trabajado esto incluso desde el plano de la Psicología Sociocultural, destacando las aportaciones de Kitayama y Cohen (2007) y Valsiner y Rosa (2007). Como la mayoría de los términos en Psicología tiene difícil definición así que de forma general podemos decir que la “*Psicología cultural*” es un modo de entender y hacer Psicología que asume la idea que la cultura y la mente son inseparables ya que se “constituyen mutuamente” (Markus y Hamedani, 2007). Como cualquier vertiente de la Psicología, ésta también se halla afectada por aportaciones pasadas de otros autores, en este caso autores de gran relevancia en el desarrollo

académico como Vigostky o Bruner, de los cuales ya hemos hablado previamente destacando sus aportaciones, las cuales son parte de la base de este nuevo método.

En los últimos años, los avances en las distintas materias han posibilitado que la Psicología que se estudiaba prácticamente desde una vertiente biológica, dejando de lado aspectos como el plano sociocultural, tenga en cuenta todas las vertientes que pueden afectar al desarrollo. Desde esta disciplina abogan por no dejar de lado las aportaciones biológicas o fisiológicas, sino ir más allá, dando la importancia que se merece el plano cultural en la Psicología académica para dar sentido al aprendizaje (Aguirre, 2000). Esta premisa nos es de interés, ya que la motivación es estudiada a través de acciones que se desarrollan en el medio y que están afectadas por las características de tal medio. Los tiempos van cambiando y hay que tener presente como vamos evolucionando culturalmente, lo cual debemos de tener en cuenta a la hora de desarrollar una prueba acorde a los nuevos tiempos, estableciendo unos criterios propios de la realidad que vivimos actualmente, para establecer unos resultados lo más fidedignos posibles.

1.9. Recapitulación

A lo largo del capítulo se ha visto la evolución que ha sufrido la Psicología Educativa con el paso de los años, la cual se ha ido adaptando a los nuevos tiempos y a los nuevos estudios que han hecho que las primeras premisas quedarán obsoletas, dejando paso a ideas más actuales y completas.

Además de esto, los nuevos descubrimientos en las distintas disciplinas han posibilitado que la Psicología tenga más información y mejor, lo que hace que las teorías sean más complejas y completas. En el

desarrollo de las distintas teorías del Desarrollo Infantil, destacan autores como Piaget, que desarrolla una completa teoría sobre el desarrollo intelectual del niño, dividiéndolo en 4 etapas, las cuales representan los diferentes periodos de crecimiento atendiendo a unos rangos de edad determinados. Por otro lado, encontraríamos a Vigotsky, autor coetáneo a Piaget, el cual formuló una teoría en la cual daba más importancia al plano social que a la parte innata del individuo, destacando de su obra la teoría de la ZDP, la ley de la doble formación o la mediación.

Del mismo modo, se hace referencia a autores que defienden el cognitivismo tales como Ausubel, que intenta explicar los mecanismos que posibilitan la adquisición y retención de los aprendizajes significativos que surgen en el aula o Bruner que destaca por sus aportaciones como el currículum en espiral, andamiaje, reforma educativa o enseñanza recíproca destacan por su estudio en los últimos años.

También consideramos importante la teoría de Procesamiento de Información, por sus aportes en el campo de la memoria y otros procesos cognitivos básicos. Igualmente significativo es el conexionismo, por su participación en el estudio de la mente y su desarrollo. La teoría de la Psicología Cultural es la más reciente que se identifica, sus premisas abogan por el estudio de la Psicología atendiendo a que cultura y mente son inseparables, y todo lo que experimenta el alumno ocurre en un medio social.

2 Desarrollo del niño

2.1. Introducción

El desarrollo del niño es uno de los pilares básicos donde debemos centrar nuestra atención, para poder realizar una práctica acorde a las características que poseen los infantes en una edad determinada. Este lo podemos conceptualizar como el crecimiento, cambio o transformación que sufre el niño, describiéndolo a través de secuencias, que aproximadamente, están relacionadas con un rango de edad (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008). A nivel académico, no es necesario que el desarrollo se produzca en un orden o una cronología determinada, lo que será ineludible es que el niño cumpla con los parámetros de desarrollo físico, intelectual y social que se consideran suficientes para permitirle cumplir con los requisitos de la escuela (Scott-Little y otros, 2006). El desarrollo de los niños, en todos los ámbitos, determinará el desarrollo a nivel académico, por lo que cuanto más pequeños sean los niños, más influirá, no viéndose tan afectado por factores culturales o sociales como ocurre en edades posteriores como ya hemos mencionado en el capítulo 1.

Cuando nos referimos a desarrollo hablamos de un proceso de cambio continuo y progresivo a lo largo de toda la vida del alumno, lo que significa que unas etapas preceden a otras en secuencias ordenadas, y que las nuevas conductas integran las adquisiciones previas (Berk, 1999; Rice, 1997; Shaffer, 2000). Por todo ello, consideramos de vital importancia conocer las características de los niños y niñas de la edad objeto de estudio. A continuación, se realizará una síntesis de las características más importantes atendiendo a los niveles físico, cognitivo,

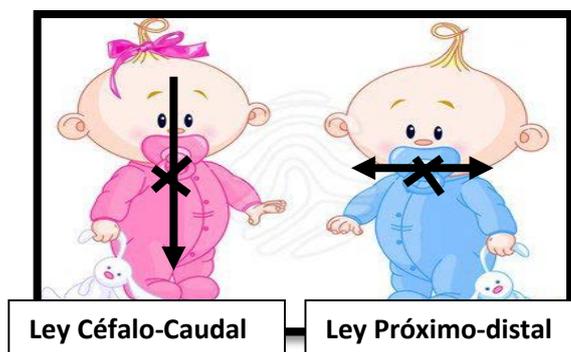
características personales y sociales y motivación dentro de la edad clave en nuestra investigación, de 18 a 42 meses.

2.2. Desarrollo físico

A nivel físico, la etapa de los 12 a los 18 meses caracteriza un tiempo donde existen grandes cambios, que favorecen en gran parte la independencia del niño y el desarrollo de la conducta psicosocial y adaptativa. Pasa de ser dependiente, a gozar de una autonomía que le posibilita conocer el mundo, aunque todavía esto depende mucho de las propias circunstancias y la de sus cuidadores (Lefrançais, 2000). El progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil (Madrona, Jordán y Barreto, 2008). Por su parte, Berger (2007) destaca que, como las horas de sueño disminuyen respecto al primer año de vida, el niño tiene más tiempo para experimentar con el ambiente y desarrollar más todas sus capacidades. Antes del primer año, el niño comienza a moverse, ya sea gateando o reptando, comenzando a andar en torno a ese primer año. Esto permite que pueda conocer su ambiente, experimentar con él, interactuar con lo que le rodea y desarrollar el conocimiento de un mundo hasta ahora desconocido. La mayor hazaña de esta edad es el control postural, que incrementa las posibilidades de poder centrarse en otras actividades, no sólo en el desarrollo de la movilidad como medio de conocimiento del mundo. De los dos a los tres años, el movimiento se afina por lo que es capaz de centrarse en el ambiente sin necesidad de atender a la actividad de movimiento, lo que le beneficia al poder mejorar su conocimiento del mundo. A la edad de tres años, el niño ya es capaz de moverse por el ambiente sin ningún tipo de dificultad, lo que facilita el desarrollo de

funciones más complejas. Una vez alcanzado un buen desarrollo psicomotor, empiezan a adquirir relevancia desarrollos más complejos como el cognitivo o lingüístico, los cuales se singularizan por tener mayor dificultad. Acompañada de la motricidad gruesa también se desarrolla la motricidad fina, la cual propicia mayor control para la manipulación de los objetos y acciones cada vez más precisas y con mayor dificultad (Berjumea, 2010). La velocidad de movimiento aumenta gracias a que se fortalecen tobillos y rodillas, lo que permite que las acciones se realicen con mayor rapidez y que se puedan hacer más actividades en el mismo periodo de tiempo, aspecto que enriquece el aprendizaje basado en la experiencia. Lo primero que se desarrolla es la motricidad gruesa para que, posteriormente, se produzca el desarrollo de la motricidad fina, de modo que se adquiere este desarrollo físico en base a dos leyes generales: la Ley Céfalocaudal y Próximo-distal (ver figura 2.1). Las mismas entienden que el desarrollo se perfecciona de la cabeza a los pies y del tronco a las extremidades, lo que significa, del interior hacia los extremos. El desarrollo de la motricidad fina posibilita acciones de tipo manual, tales como escritura, recortar con tijeras, pasar páginas de libros, aspectos que precisan de un desarrollo óptimo de la motricidad.

Figura 2.1. Ley Céfalocaudal y ley Próximo-distal



El desarrollo de la motricidad facilita el conocimiento que tiene el niño del mundo, y con ello, el descubrimiento de cómo es este, las características que tiene, y cuál es la mejor forma de adaptarse al nuevo ambiente en que se hallan inmersos.

2.3. Desarrollo cognitivo

Según la teoría piagetiana el desarrollo cognitivo ocurre desde el nacimiento del niño hasta que es adulto. Este pasa por distintas etapas de desarrollo que atienden a los diferentes estadios los cuales se han especificado en el capítulo 1. La idea que planteó Jean Piaget es que, al igual que nuestro cuerpo evoluciona rápidamente durante los primeros años de nuestras vidas, nuestras capacidades mentales también evolucionan a través de una serie de fases cualitativamente diferentes entre sí. La primera infancia es una de las etapas más relevantes del ciclo vital, en la medida en que comprende un período de amplio desarrollo, crecimiento y evolución, además de ser justamente entonces cuando se da inicio a la edad escolar (Mesa, 2000).

El autor que mayores aportaciones ha hecho sobre este campo es Jean Piaget, psicólogo que centro su obra en el conocimiento del desarrollo cognitivo del niño a través de distintos estadios de desarrollo (Mounoud, 2001). Aunque, hoy en día, gran cantidad de psicólogos siguen esta corriente, existen aportaciones nuevas como la teoría de la mente que utilizan contribuciones más interdisciplinarias haciendo que sea más generales y completas. Son tres tipos de procesos cognitivos básicos los implicados en la cognición del individuo: atención, percepción y memoria.

2.3.1. Desarrollo de la atención

La atención es uno de los procesos que mejoran gracias a una buena motivación académica, ya que ésta influye en el tiempo dedicado a la acción (Manga, Garrido & Pérez- Solís, 1997). Al incrementar el tiempo que somos capaces de centrarnos en una actividad, mejora el conocimiento que tenemos de ésta y de todo lo que la rodea.

Las capacidades atencionales se desarrollan en paralelo a la maduración cerebral, cuanto más maduro este el cerebro mayor capacidad atencional existirá, aunque también hay que tener presente que cuando más complicada sea una tarea, mayores recursos cognitivos serán necesarios para su consecución.

A partir de los 18-24 meses, coincidiendo con la edad objeto de estudio, el desarrollo de la atención se ensalza notablemente (Campo, 2009). Ya es capaz de centrarse en actividades reposadas durante más tiempo que la etapa anterior, y la actividad se vuelve más centrada en un objetivo marcado, no solamente por el descubrimiento del mundo. Las actividades ya son un medio para un fin y no un fin en sí mismas, concepto que evoluciona notablemente hasta los 3 años, edad en que ya se requiere del niño una respuesta más rápida y centrada a lo requerido (Berk, 2008).

El desarrollo de la atención del niño comienza al inicio de la etapa infantil, reflejando sus intereses con relación a los objetos circundantes y a las acciones realizadas con ellos (Medita, 2011). El niño solo se concentra en una actividad si su interés no decae, si hay un nuevo estímulo que capta su atención el traslado atencional es inmediato, por ello el tiempo de dedicación a una actividad determinado es muy corto. Esta idea se ha tenido en consideración a la hora de realizar esta

investigación, como se explicará posteriormente en las premisas que acompañan a la realización de la prueba de evaluación, tales como actividad corta, llamativa para conseguir captar la atención y lúdica para hacerla divertida a los ojos del niño.

2.3.2. Desarrollo de la percepción

En un principio se trataba la percepción como algo innato, donde el sujeto no tenía ningún tipo de intención, simplemente un proceso de recopilación de datos a través de los distintos sentidos, pero actualmente, esta idea ha quedado supeditada a teorías que afirman que el desarrollo perceptivo es uno de los procesos mentales superiores, el cual tiene un desarrollo acumulativo y dirigido por el sujeto.

Ya hace tiempo, se sabe que para el desarrollo de la percepción se requiere una interpretación de los datos adquiridos, lo que implica un tiempo de elaboración de respuesta, pudiendo existir una experiencia previa de lo percibido o no, siendo susceptible de ser interpretada con distintos grados de habilidad (Margalef, 1987).

El desarrollo de la percepción a través de las distintas etapas de desarrollo se va perfeccionando según pasa el tiempo y dependiendo de las vivencias previas que tenga el niño. Desde el nacimiento, el niño cuenta con la percepción a través de los distintos sentidos y reacciona a la información obtenida, posteriormente, las respuestas maduran al tener unos antecedentes reconocidos, mejorándose tanto la percepción de los sentidos como la interpretación de la información recibida.

2.3.3. Desarrollo de la memoria

Aunque se creía que la memoria no se desarrollaba hasta que los niños adquirían el lenguaje, ya investigaciones como las de Rovee-Collier, (1990) y Rovee-Collier y Hayne (1987) demostraron que entre los 3 y los 6 meses, existe una conexión de vivencias presentes con actos pasados. Hasta los 2 años, las conexiones cada vez son mayores, pero hasta que no se desarrolla el lenguaje, realmente no nos damos cuenta de la gran evolución que ha tenido en este tiempo. Aunque la memoria todavía es muy precaria, podemos evocar en el niño vivencias pasadas mediante preguntas que hagan interconexionar tiempos presentes y pasados, posibilitando un enlace de hechos.

En este tiempo, la memorización no es a propósito, no obstante, los recuerdos pueden existir, aunque una persona no sea consciente de ellos, y estos pueden afectar al comportamiento del individuo. Incluso, en ocasiones, nuestra mente no tiene constancia de esa información, pero a nivel psicosomático, pueden aparecer respuestas positivas al evocar ciertos sucesos pasados, a través de fotos u otra forma de recuerdo (Newcombe y Fox, 1994).

Ya, Atkinson y Shiffrin (1968), crearon una teoría la cual clasificaba la memoria atendiendo a tres criterios diferentes:

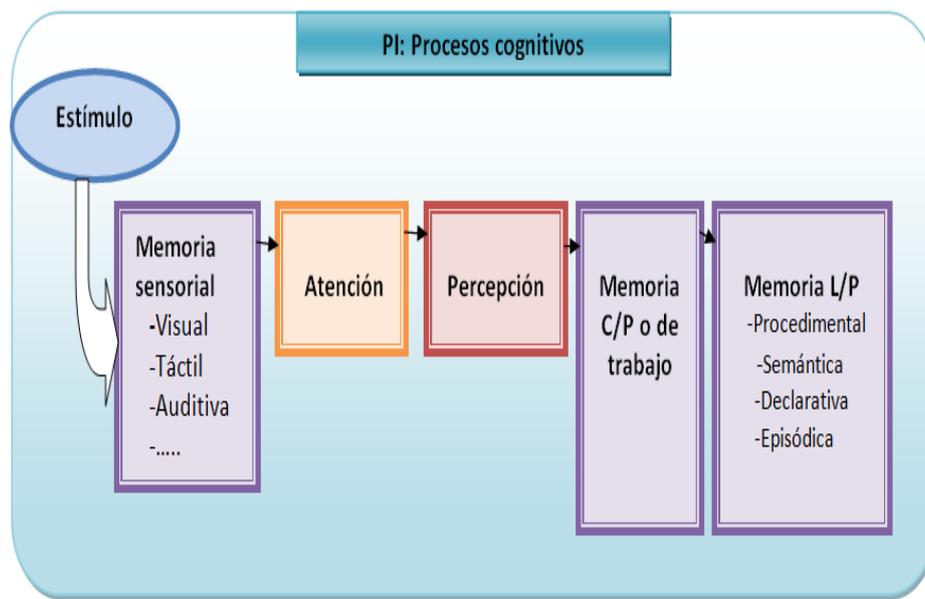
- *Memoria sensorial*: Es la memoria que nos llega a través de los sentidos, es una memoria muy breve (dura entre 200 o 300 milisegundos) e inmediatamente desaparece o se trasmite a la memoria a corto plazo. La información permanece el tiempo necesario para poder seleccionarla e identificarla para procesarla con posterioridad. Desde que el niño nace se produce el empleo de la memoria de reconocimiento (olores, sonidos...); hasta los 6

meses el niño no tiene memoria a corto plazo, no podrá recordar algo que vio antes, por lo que la única que trabaja en este tiempo es la memoria sensorial. Este tipo de memoria es la que más importancia adquiere en los primeros años ya que la mayoría de la información es desconocida, por lo que a través de ella tendrá la posibilidad de conocimiento del mundo a través de los sentidos.

- *Memoria a corto plazo*: Una vez seleccionada y atendida la información en la memoria sensorial, esta pasa a la memoria a corto plazo. Su capacidad es limitada, siendo únicamente entre 2 y 7 elementos y realiza dos funciones. 1) Mantiene dicha información procesada no estando dicha información presente. 2) Manipular la información interviniendo en procesos psicológicos superiores. Baddeley y Hitch, en 1974, la denominaron *memoria de trabajo* por su importancia funcional en el procesamiento cognitivo, pues permite el cumplimiento de tareas cognitivas como el razonamiento, la comprensión y la resolución de problemas. A partir de los 6 meses comienza a tener memoria a corto plazo, reconociendo a personas cercanas y una vez adquirida podrá realizar rutinas básicas y entender algunas palabras. Por otro lado, se establece la relación causa-efecto; relacionaran acciones. Hasta el año no se puede demostrar si el niño tiene memoria consciente ya que al no tener adquirido el lenguaje no se puede comunicar. Este tipo de memoria adquirirá mayor importancia una vez adquirido el lenguaje oral, a partir del primer año, ya que con ello se asentarán las bases de personalidad a través de las experiencias vividas.
- *Memoria a largo plazo*: La memoria a largo plazo está formada por un sistema exclusivamente multidimensional en el cual existen menos dimensiones que en la memoria a corto plazo, y éstas son la

base del carácter esencial de una persona y no de sus conocimientos. Con ella aparecen los principios personalizados generales como justicia, igualdad, libertad, respeto, educación, beneficio de la duda, etc. Son los recuerdos creados que marcan la personalidad del individuo en parte debido a sus vivencias. A partir del primer año, se puede demostrar que tiene memoria explícita porque puede comunicarse y ya es capaz de reconocer lugares que visiten de forma recurrente, y lo demostraran diciéndolo, por ello se duda de que antes puedan o no recordar, por el hecho de que no han podido comunicarlo. A partir de los dos años, es cuando está memoria se desarrolla mayormente, a partir de aquí, tienen la capacidad de recordar muchas palabras, y ya cuenta con un mayor vocabulario acerca de lo que le rodea, también, empiezan a recordar frases que escuchan decir al resto de personas y las reproducen. En este momento pueden expresar sus sentimientos básicos y contar experiencias. En torno a los tres años, el niño ya cuenta con una memoria desarrollada, lo cual le permite recordar algunas cosas o eventos importantes, además es bueno identificando y consiguiendo avanzar en la expresión de la reproducción de los recuerdos. Son también capaces de notar la diferencia entre sucesos rutinarios y los que son extraños, resaltándolos y pudiendo almacenarlos, por tanto, como recuerdo.

Figura 2.2. Procesamiento información



2.4. Desarrollo del lenguaje

El estudio de la adquisición de lenguaje es abordado por estudiosos pertenecientes a disciplinas diversas, ya que en el último tiempo los investigadores han llegado a la conclusión de que sería incompleto el análisis desde una única vertiente (Navarro, 2003). El desarrollo del lenguaje, el dominio de los sonidos y significados de la lengua materna es, sin duda, la hazaña más importante al que se enfrenta el niño respecto a su socialización y lenguaje (Shaffer & Kipp, 2007). A partir del primer año, es cuando se comienza a desarrollar el lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo. En este tiempo, el niño desarrolla, sobre todo, el lenguaje para comunicarse con sus progenitores y cuidadores para que atiendan a sus necesidades.

Antes de dominar el lenguaje, el niño utiliza numerosos recursos para comunicarse con el medio social (López, 2009), por ello, tan importante es para nosotros el lenguaje adquirido como la intención comunicativa de los niños y niñas. Por otro lado, no es tan importante la verbalización, cómo identificar lo que el niño quiere expresar, ya sea a través de la palabra o de cualquier otro medio donde se haga plausible lo que el niño quiere comunicar, identificando esta de manera consciente y coherente. Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996) indican que los niños parecen seguir una secuencia de estrategias; inicialmente dependen más de información de naturaleza prosódica; después, semántica; y, finalmente, sintáctica; y esta última parece usarse mucho antes de lo que cabría esperar.

Ya los trabajos de Austin (1962), Searle (1969) o Grice (1975) han aportado un conocimiento valioso sobre el periodo preverbal, poniendo de manifiesto que la comunicación es anterior al lenguaje. De este modo, a través de recursos prelingüísticos (gestos deícticos, vocalizaciones, gestos de indicación, etc.), los niños se comunican con su entorno social, conocimiento que se ha desarrollado mucho en el último tiempo con trabajos como los de Maestre (2010).

Hace tiempo que se ha demostrado que la intención comunicativa consciente del niño empieza a muy corta edad. La Teoría Motora de la Percepción del Lenguaje (Lieberman, A.; Cooper, F.; Harris, K. et al., 1962; Lieberman, P., 1972) identifica mecanismos neurológicos que conectan la experiencia motriz con las capacidades cognitivas y afectivas. Con ello, estos autores refuerzan la existencia de un nexo entre las acciones, las percepciones y la comunicación humana. Por otro lado, Gallese, V., (2003); Ludlow, C.L., (2005) y Rizzolatti, G. y Arbib, M., (1998) proponen que ciertas zonas motoras del cerebro se activan cuando

vemos una acción, o cuando oímos o incluso imaginamos, acciones y sonidos. Consecuentemente, sonido, movimiento e intención resultan intrínsecamente ligados. Mauleon (2010) indica que existen ciertas premisas por las que se pueden constatar la intención comunicativa del intérprete, especificándolo a través de comportamientos la conexión entre ambos interlocutores.

En primer lugar, el niño experimenta una alternancia en el contacto de la mirada entre la meta u objetivo y el oyente, lo que permite inferir que el niño establece cierta relación entre su objetivo (conseguir un objeto o una acción por parte del adulto, captar su atención, etc.), la señal que está emitiendo y el adulto, relevando que el niño es consciente del efecto que tendrá la señal que emite (Padilla, 2004). Por otro lado, existen aumentos, adiciones y sustituciones de señales hasta que la meta ha sido obtenida (Reyes, 2009), lo que refuerza los comentarios realizados en el punto anterior. Por último, hay cambios en la forma de las señales que únicamente son apropiadas para la identificación de un único objeto.

La edad de consciencia por parte del niño del acto comunicativo, no es algo compartido por los investigadores y tampoco las premisas que establecen que está se ha hecho posible. Trevarthen (1977), por ejemplo, ya consideraba que los intercambios comunicativos entre niño-adulto, incluso en el tercer mes, responden a una intencionalidad mutua y a un estado mental compartido. Para que exista la Atención Conjunta, es necesaria más que la coincidencia de miradas entre los dos participantes, deberá existir una conducta activa por parte del niño. Con ello, no está de acuerdo Tomasero (1995) que establece que, hasta los 12 meses, no se puede denominar la conducta del niño como intencional. Además de compartir su atención hacia un mismo objeto de manera activa y social,

ambos interlocutores saben que mantienen ese foco de interés (Gerlind y Tomasello, 2012 y Grassmann y Tomasello, 2010).

La Atención Conjunta, aspecto que en los últimos años ha adquirido gran importancia para el estudio del desarrollo lingüístico, está identificada como la primera premisa para la construcción de la comunicación (Escudero, Carranza y Huéscar, 2013). La comunicación humana implica que ambos interlocutores tengan la capacidad de realizar conductas de comunicación intencionadas, y a la vez, en un contexto determinado (Acuña y Sentis, 2004). Para ello, será necesario que ambos interlocutores tengan el mismo centro de interés (Ricciardelli, Betta, Pruner y Turatto, 2009). Clark (2009), por su parte, también aboga por esto, ambos interlocutores deben compartir el mismo centro de interés, el lenguaje debe estar adaptado al conocimiento lingüístico de ambos, deben utilizar las mejores herramientas para comunicar lo que pretenden y por último, escuchar al otro para conocer lo que requiere cada uno del otro en el acto comunicativo.

También, especificar en este sentido, que en el intercambio comunicativo entre un adulto y un niño es el adulto el que asume la mayor responsabilidad, para que se mantenga dicha comunicación (Sun y Rao, 2012).

Como podemos comprobar, existe un importante desacuerdo entre los diferentes investigadores en lo que respecta a si los primeros intercambios comunicativos entre los niños y sus cuidadores son verdaderamente intencionales, y es que el debate es más profundo y va más allá del establecimiento de una serie de criterios. En definitiva, lo que se trata de determinar es qué se entiende por intencionalidad. En cualquier caso, el cambio de comunicador accidental (inconsciente) a comunicador intencional es uno de los más importantes para los niños y sus cuidadores,

ya Halliday (1982) la identifico a partir de los 9 meses de edad, cuando empiezan los primeros intercambios lingüísticos, apoyando sus resultados Busquets y Sosa (2009). Esta premisa apoya nuestra investigación por establecer intención comunicativa, ya en periodos anteriores a la edad que presenta la muestra que participa en la presente investigación.

En todo el periodo de preescolar, la velocidad de crecimiento mental es muy grande, pero en esta etapa destaca sobre todo el desarrollo que caracteriza al lenguaje. El ser con dos años da múltiples señales de que desarrolla el pensamiento de manera consciente, y sus conductas son más elaboradas y significativas gracias a esto. Emocional y socialmente, su desarrollo es muy notable respecto a la etapa anterior, funcionando como base de sus futuras características en estos dos niveles.

A partir de los 18 meses, pasa de articular de una en una palabra, a poder realizar frases de tres unidades. Ya es capaz de responder, comprender y procesar órdenes simples de manera casi continua, lo que posibilita dentro del aula que la maestra pueda realizar actividades de forma conjunta y guiada. Este rasgo es muy importante a la hora de valorar la motivación en base a distintas actividades, ya que, si ya pueden hacer frente a ellas, podremos valorar la forma en que lo hacen de manera más real y consciente, consiguiendo la veracidad y rigor que se busca de la evaluación.

Autores como Berger y Thompson (1998) abogan porque las aptitudes lingüísticas se desarrollan con rapidez y la educación preescolar ayuda a los niños a desarrollarlo. En esta edad puede manipular hasta 1000 palabras o caracterizarse por la no comunicación mediante el léxico utilizando otras herramientas que en otras edades quedan disminuidas (Pérez & Navarro, 2011). Dorr, Gorostegua y Bascuñan (2008) establecen que, a partir de los tres años, el niño comienza a experimentar

cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar de forma simbólica. En este sentido, es de vital importancia el uso de pictogramas, aspecto que se ha utilizado para la evaluación del presente estudio, apoyando el lenguaje con imágenes. Perales y Dios (2002) determinan que la información puede ser representada tanto mediante códigos verbales como gráficos (ilustraciones), siendo los correspondientes sistemas cognitivos de procesamiento los que establecen de que se trata, todo ello afectado por el medio donde se desarrollen. Esto ayuda, tanto al niño que maneja un vocabulario amplio, como al niño que no habla nada, ya que con el simple gesto de señalar el investigador puede obtener una respuesta cerrada y concreta de la cuestión investigada. Los niños cuando comienzan a pensar en palabras, superan los límites del tiempo y del espacio, pudiendo interactuar en presente, pasado y futuro, creando imágenes más próximas a la realidad (Jiménez y Salazar, 2010). Este aspecto ayuda a sobrepasar los límites de la lingüística, utilizando herramientas como las ilustraciones tanto para las cuestiones como para las respuestas de estas.

Por su parte, Vigotsky (1979) relaciona la motivación y el lenguaje oral en que la intención de los interlocutores en cada momento, puede cambiar el rumbo de la conversación, la cual no tiene que ser conscientemente dirigida, sino que la misma situación dinámica se hace cargo de ella. Por otro lado, establece que el lenguaje tiene una función reguladora, primero externa para internalizarse posteriormente. Así, el habla interior es el vehículo de nuestra identidad y permite la continuidad del yo en la vida cotidiana y de un lenguaje externo, social, que es la manifestación del pensamiento en palabras. El pensamiento no se expresa

simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas, aprendidas socialmente (Vigotsky, 1995).

2.5. Desarrollo de la conducta personal y social

En cuanto a la conducta personal y social, a partir del año se comienza a desarrollar el sentido de la identidad personal. En esta etapa, aspectos como el poder de decisión, de mandato y el temperamento afectan notablemente en sus acciones. Tanto el temperamento como su experiencia reciente afectan en cómo se desenvuelve y cómo afronta las situaciones sociales, aunque es muy reacio a los cambios, y las rutinas son sus armas más valiosas para darles seguridad en su vida, al saber que va a pasar luego (Pérez & Navarro, 2011).

Entre los dos y los tres años, aunque el apego con la madre todavía es significativo, ya existe una independencia parcial que posibilita un conocimiento del mundo más autónomo. Ya es más independiente respecto a sus cuidadores, se viste sólo, come sólo, se pone los zapatos sólo, todo posibilitado por el desarrollo de la motricidad y la conducta adaptativa. Todavía no existe una distinción clara entre el yo y el resto del mundo, pero tiene claros los conceptos que caracterizan su familia o sus cuidadores, diferenciándose de los demás de su especie.

La edad infantil es un periodo de rápido cambio, de construcción y de inicio de las conductas que van a guiar el desarrollo a lo largo de la vida de las personas. El conocimiento de esta etapa ha interesado a la ciencia desde hace mucho tiempo, pero la dificultad de trabajar este tipo de muestras, las dificultades epistemológicas o la dificultad de evaluación han hecho que esta etapa quede menos estudiada que la edad adulta. Pero actualmente, desde el ámbito social, se está entendiendo la gran

importancia que tienen los niños a la hora de conocer las características de una población. Los niños nacen en un mundo social, y crecen como seres sociales, viviendo desde su nacimiento en una red de relaciones con los seres que les rodean (Schietecatte, Roeyers, y Warreyn, 2011).

La mayoría de los estudios existentes tienen como muestra niños de edades posteriores a la edad de la presente investigación, niños que ya se hallan inmersos en una educación reglada, esto se debe a que en la sociedad actual se consideran muy importantes los logros académicos conseguidos, por lo que se investiga la mejor manera de llevar a cabo la instrucción y evaluación, para conseguir la mejora de los alumnos respecto a sus puntuaciones. En la edad infantil esto no sucede así, los logros se enfocan más hacia el desarrollo social, físico o psicológico, logros que son menos evidentes, aunque con iguales consecuencias.

Es necesario conocer cómo actúan los niños en esta etapa, para ser conscientes de los cambios y desarrollos que se experimentan con el paso del tiempo y que afectan a las demás. En esta etapa, también será muy importante la asistencia o no a guardería, educación reglada, aunque no obligatoria, que hace que los niños se desarrollen de manera distinta que en el ambiente familiar. Al igual que los demás rangos de edad, la edad infantil también cambia a la misma velocidad que el mundo actual, a una velocidad vertiginosa donde es imprescindible conocer las últimas modificaciones que hacen que todo lo que rodea a la edad infantil cambie.

2.5.1. Centros de Educación Infantil (0-3 años)

La sociedad española, como la europea en general, han realizado notables cambios en su estructura y hábitos de vida desde la década de los 70 hasta hoy en día, en el siglo XXI. En la actualidad, la mayoría de los padres de familias llevan un ritmo de vida muy agitado, con cada vez más

familias, los dos padres trabajando, falta de tiempo, la inseguridad que existe con muchas niñeras, la falta de lugares óptimos para dejar a sus hijos (especialmente cuando son pequeños) ha creado la necesidad de aparición de guarderías.

Hoy la familia ha perdido cierto protagonismo en esas funciones, quedando más en mano de la sociedad, a través de otros agentes sociales como profesores, educadores y monitores. Las respuestas que ofrecen las guarderías ante estas necesidades, dotan con la posibilidad de contar con un horario amplio y flexible que pueda adecuarse a las necesidades de las familias, salvaguardando la posibilidad de que el niño establezca sus necesarias rutinas y hábitos, a través de un amplio repertorio de servicios (Bruner, Cole & Lloyd, 1982).

La aparición de las guarderías tuvo lugar en Europa en el inicio del siglo XIX como respuesta al incremento del trabajo de las mujeres en la industria. La ausencia de muchas madres en sus viviendas dificultaba la atención de los bebés, lo que provocó que una enorme variedad de instituciones caritativas se ocuparan de ellos mientras las madres trabajaban. El primer nombre conocido por su actividad en este campo fue el del filántropo francés Jean Baptiste Firmin Marbeau, quien en 1846 fundó el Crèche (del francés 'cuna'), con el objetivo de cuidar de los niños. En muy poco tiempo, las guarderías aparecieron en numerosas partes de Francia y en otros países europeos. Muchas de ellas eran subvencionadas total o parcialmente por las administraciones locales y estatales; además, se instalaron guarderías en las fábricas lo que permitió a las mujeres poder utilizar breves tiempos durante el trabajo para atender a sus bebés (Jackson & Jackson, 1978).

La educación en guardería ha interesado a la ciencia en los últimos años, por lo que la investigación en este aspecto ha sido muy

contundente por los grandes resultados demostrados respecto a lo positivo que es que los niños y niñas en esta edad asistan a este tipo de centros. Zigler y Butterfield (1968) ya destacaron en un estudio con niños que asistían a guardería posteriormente en preescolar aumentaron significativamente más en sus puntuaciones de CI (administración estándar), desde el inicio hasta el final del año escolar, que lo hicieron los niños que no asisten a la guardería. Los resultados indicaron que el aumento resultado de la experiencia en la guardería era debido al aumento de la motivación en este tipo de centros más que a cambios en la tasa de desarrollo intelectual.

Sylva (2000) especifica que los niños que asisten a este tipo de centros forman mejores relaciones en la escuela primaria. Sylva basa sus afirmaciones en el mayor estudio realizado en Europa sobre el impacto de la educación temprana y la atención en el desarrollo, donde se siguió la evolución de los niños desde 1996 al 2000. Este estudio contraría las afirmaciones de otros expertos como la Dra. Penélope Leach (1999), que afirma que los niños menores de dos años se desarrollan mejor, tanto social como emocionalmente, en casa, y preferentemente con su madre.

Por otro lado, Durmusoglu-Saltali y Arslan (2011) destacan que hay más variables que afectan a los buenos resultados de la asistencia a guardería. Ellos realizaron un estudio donde los participantes fueron 306 niños que asistían a guardería, recogiendo datos a partir de la evaluación de las habilidades emocionales de los niños y el formulario de información personal. Con el fin de analizar los datos, fueron empleados la prueba t, un análisis de varianza de una vía y prueba de Tukey. Los resultados del estudio revelaron que las habilidades emocionales de los niños que asisten a guardería varió significativamente según las variables

de género, el nivel educativo de la madre y el padre, el estado anterior a la entrada en la guardería y el número de niños en la familia.

Buñuel (2011) identifica que la asistencia a guardería contiene beneficios de socialización y de estimulación de la escolarización precoz. Hansen y Hawkes (2009) indican en los resultados de su investigación que los niños asistentes a guardería están más entrenados para cuando empieza el periodo de la Educación Infantil escolarizada y que estos niños destacan en aptitudes cognitivas, como contar o identificar formas, colores, números y letras.

Por otro lado, también hay estudios que no están de acuerdo con una escolarización tan temprana como implica la asistencia a guarderías. Estos estudios se centran en la falta de atención personalizada al niño, como podría ser en un hogar con sus progenitores, la facilidad de contagiarse con determinados enfermedades o virus los cuales al estar en contacto directo es más probable que ocurra que en el hogar o la falta de recursos que en muchas ocasiones acusan las guarderías ya sea por razón económica o simplemente espacial (Buñuel, 2011; Ochoa, Barajas y Muñoz, 2007; Lowe., Belsky, Burchinal, Steinberg, Vandergrift, y Early Child Care Research Network ,2010).

En el tramo de edad de los 0-3 años, los niños se sitúan en un momento muy complejo de su desarrollo, especialmente plástico y flexible, donde es positivo que adquieran unos conocimientos y destrezas imprescindibles para los aprendizajes posteriores. Además, resulta necesario que adquiera unos hábitos y rutinas de vida que le ayuden a organizar su concepto del mundo. Ante esto, la guardería responde cumpliendo una función estimuladora de los procesos de maduración y del desarrollo evolutivo del niño, ofreciéndole modelos que le guían en sus aprendizajes y cuya actuación no es casual, sino que responde a unas

tendencias pedagógicas que buscan la participación activa del niño y el uso de refuerzos positivos que le motiven en su actuación. También, cumple una función preparatoria de futuros aprendizajes que se realizarán en el nivel escolar obligatorio y preventiva en el sentido de ofrecer a los niños que se sitúan en ambientes con poca estimulación y a niños insertos en entornos socio-culturales de alto riesgo, la posibilidad de un desarrollo adecuado y similar al de sus iguales que viven en familias que potencien más la estimulación y el desarrollo de sus hijos.

La evolución sufrida, también afecta notablemente a las teorías educacionales existentes y con ello directamente a la educación. Las teorías más relevantes con las que trabajan actualmente los psicólogos y pedagogos datan a partir de los años 20, las cuales tienen unas bases muy sólidas, pero la población de esta época no tiene nada que ver con la población actual. Se ha hecho notable la necesidad de volver a estudiar a los niños y niñas en la etapa actual apoyándonos en las teorías clásicas que marcan la pauta educativa contemporánea. Aspectos a resaltar de porque es necesario el volver a estudiar ciertas premisas es por la evolución de los métodos de estudio utilizados, las nuevas tecnologías presentes actualmente o la evolución de los alumnos respecto a los alumnos de hace un siglo.

Actualmente, se ha pasado de un modelo directivo y autoritario, a un modelo donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, de sus aciertos y errores, de su progreso, y todo ello incluido en un grupo de iguales los cuales también se enseñan mutuamente. Debido a este cambio de modelo la motivación educativa también ha cambiado, Núñez (2009) por su parte expone que ha evolucionado la forma de enseñar donde el centro es el alumno y no el docente, la motivación deja de contemplarse exclusivamente como algo externo al alumno, como una

especie de entidad que debe estar presente en cada tarea, como algo que puede dispensarse de modo dosificado por el profesor, pasando a convertirse en algo que está en el propio alumno. Por tanto, aquí estamos ante un nuevo problema motivacional, en este caso vinculado personalmente con el alumno.

2.6. Motivación Vs. Desarrollo Psicológico

En cuanto a la motivación, en la edad infantil esta es un constructo que tiene vital importancia a la hora de desarrollo del niño a todos los niveles. La motivación en esta edad se ha evaluado e intervenido de manera muy precaria (Morón, 2011), pero hay ciertas premisas que se pueden establecer. La motivación afecta a la adquisición de habilidades en todos los campos de desarrollo en el ser humano, a través de ella, existe un motivo que controla la conducta que hace que el infante se desarrolle de una manera u otra (González, 2005). En esta edad los niveles de motivación por parte de los infantes son muy altos, siendo la motivación intrínseca la que mayor peso tiene (Deci, 1976). Esto ocurre por el gran interés que tiene el alumno por el conocimiento del mundo en esta edad, que posteriormente, con el paso de los años, desciende en detrimento de conseguir las cosas a partir de recompensas externas, y no por el puro placer de aprender. Es importante trabajar para que esto no ocurra, de modo que intentemos prevenir que no cambie el tipo de motivación predominante, estableciendo ciertas premisas que se puedan seguir cumpliendo con el paso de los años, las cuales van a favorecer el aprendizaje del niño. Obviamente, para poder indagar qué aspectos deben permanecer estables y sobre los que tenemos que trabajar, hemos de conocer qué es lo que funciona cuando tienen esa motivación intrínseca de pequeños.

2.7. Características de la Evaluación en Educación Infantil

Dentro de la etapa de Educación Infantil, la evaluación adquiere mucha dificultad, ya que la muestra utilizada tiene características que hacen que no se puedan utilizar métodos generalizados en otras etapas educativas. Conviene hacer referencia a las dificultades que existen para evaluar esta etapa educativa, ya que condicionan el modelo de evaluación que se define. Entre ellas se encuentran, por un lado, las propias características de las edades de los alumnos sobre las que se centra y, con ello, una serie de particularidades que hacen que la evaluación deba ocurrir de una manera determinada para ser válida.

Todo proceso de evaluación requiere instrumentos y técnicas destinados a obtener la información que se precisa. Dichos instrumentos y técnicas son, por tanto, herramientas al servicio de la propia evaluación, y su elección ha de estar siempre supeditada a la modalidad de evaluación elegida. Si los instrumentos de obtención de información, y en consecuencia de medición, no son los apropiados para la finalidad perseguida, la evaluación carecerá de valor, aunque los instrumentos hayan sido técnicamente bien definidos (García- Ruiz, Duarte y Guerra, 2014).

En la etapa de Educación Infantil las técnicas utilizadas son las siguientes:

a) Pruebas de observación dirigidas a los niños y niñas. Estas pruebas se pueden suministrar de manera externa, realizándolas cualquier persona no involucrada en la educación del alumno o por el propio tutor del proceso educativo del niño.

b) *Cuestionarios dirigidos a los padres o a los maestros.* Este tipo de cuestionarios son respondidos por las personas más cercanas al propio

protagonista del aprendizaje. Con ello, posibilita tener una visión sobre lo que el alumno cree, opina o realiza a través de personas que tienen un alto conocimiento sobre las premisas que pueden ser cuestionadas.

c) *Autoinformes*, que no dejan de ser cuestionarios, pero esta vez las personas que los responden son los propios alumnos, los cuales nos darán información de primera mano sobre lo que sienten, opinan o conocen los propios protagonistas del proceso educativo (Sáez y Clemente, 2005).

Cuando hablamos de autoinformes nos referimos a la descripción o explicación que hace un alumno sobre su propia actuación (Leal, 2011). Los autoinformes permiten su aplicación y posterior análisis de resultados de forma rápida, fiable y segura (García-Ruiz, Duarte y Guerra, 2014; Echeburua, Amor y Corral, 2003). Fernández- Ballesteros (1992) realiza una clasificación de los autoinformes; aunque existen características comunes a todos ellos, las distintas posibilidades en la información que suministran y solicitan son muchas. Así, los autoinformes son clasificados atendiendo sobre todo a tres criterios: el tiempo *de referencia*, el *tipo de pregunta* formulada y el *tiempo de respuesta* solicitada.

El *tiempo de referencia* hace alusión a la diferencia entre el tiempo en que ocurrió el evento sobre el que se informa y el mensaje verbal del sujeto sobre el mismo, siendo muy importante tener en cuenta este factor en cada una de las respuestas. De este modo, según el tiempo de producción del evento podemos hablar de tres tipos de autoinformes: Los autoinformes retrospectivos los cuales se refieren a sucesos pasados, siendo importante tener en cuenta el tiempo exacto transcurrido entre el autoinforme y el evento informado; siendo presente que los que contengan información sobre el pasado reciente proporcionan una información más fidedigna; si la información procede del pasado lejano habrá de ser contrastada con otras fuentes de información y si es del pasado próximo

tendrá que ser verificada mediante informes actuales. Los autoinformes concurrentes son aquellos en los cuales el sujeto puede dar cuenta de lo que está ocurriendo en el mismo momento de producirse, teniendo como problema principal el hecho de que las verbalizaciones concurrentes son reactivas y pueden alterar las respuestas. Para solventar este problema algunos autores sugieren recoger la información del sujeto inmediatamente después de haberse producido el evento. Y, por último, los autoinformes futuros, donde se incluyen aquellos en los que el sujeto informa sobre lo que cree o piensa que va a ocurrir, siendo especialmente importantes cuando lo que interesa es el grado de predictibilidad del informe. Sólo serán predictivos en la medida en que se refieran a conductas motoras, fisiológicas o conductuales en situaciones específicas, el sujeto tenga experiencia con ese evento y no se realicen inferencias.

El segundo tipo de autoinformes son respecto al *tipo de preguntas* formuladas. Los autoinformes pueden también clasificarse en función del grado de estructuración de las preguntas. Desde este punto de vista podría hablarse también de tres tipos de autoinforme: los que constan de una serie de preguntas claramente definidas a las que el sujeto debe responder en forma también prefijada; tales autoinformes difieren no obstante en el grado de generalidad de las preguntas. La evidencia empírica muestra que cuanto más específico es un autoinforme mayor valor predictivo posee (cuestionarios, inventarios y escalas). El segundo tipo sería aquellos en los cuales al sujeto se le da una hoja de registro casi en blanco para que anote en ella las cuestiones sobre las que pretendemos que informe (autorregistro). Y, aquellos en los que se da total libertad al sujeto en sus respuestas y se le insta a que lo haga como mejor le parezca (autobiografía, autobiografía). La información obtenida suele referirse al propio sujeto, y en ese sentido constituye un autoinforme.

Por último, vamos a especificar como son los autoinformes respecto al *tipo de respuesta* solicitada. Dentro de esta clasificación podemos encontrar cuatro tipos: los de respuesta abierta: el sujeto tiene libertad de elección de la respuesta (autorregistro, autobiografía...), los de respuesta dicotómica: el sujeto debe elegir entre sí-no, verdadero-falso, conocidos como cuestionarios, los de respuesta escalar: el sujeto debe puntuar en una escala (numeral por ejemplo de 0 a 5, o bien del tipo nada, algo, bastante, mucho...) conocidos como escalas y los de respuesta ipsativa: el sujeto debe ordenar según sus preferencias una serie de elementos (profesiones, actividades, adjetivos que le describen...), conocidos como inventarios.

Para la correcta elección del tipo de método de evaluación es necesario tener presente las características de la muestra con la se va a trabajar. Para responsabilizarse de la elaboración de un instrumento con una población con unas características lingüísticas propias, ya sea por la edad o por el conocimiento del idioma, será importante tener presente estas barreras para poder aportar datos comparativos tanto a los estudios previos como a las nuevas líneas de investigación (García Gómez, 2001). La perspectiva del alumnado resulta particularmente importante para analizar este fenómeno, ya que informa desde dentro del sistema, de las relaciones que ocurren en el aula y en el centro (Álvarez-García et al., 2011). Para la evaluación de la motivación es necesario la realización de nuevos instrumentos de evaluación dado que los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la infancia, no responden a las premisas que necesitan ser estudiadas, ya que no están adaptados ni a la edad de suministro ni a las características propias de esta edad.

La diferencia con otras formas de evaluación como la entrevista, posee la ventaja de que es más fácil de administrar, de corregir y de interpretar, pudiendo además ser complementado con otros instrumentos de evaluación. Igualmente, posibilita la administración colectiva lo que permite la evaluación e intervención psicoeducativa en muestras amplias (Trianes et al., 2011), aunque en casos particulares esto no se cumple, como por ejemplo cuando los niños no tienen adquirida la lecto-escritura y no pueden realizar la prueba de manera autónoma.

Los autoinformes o escalas son cuestionarios con los que se valora el grado en el que la persona considera que una serie de frases cerradas pueden aplicársele. La ventaja es su simplicidad por ser directos y de fácil aplicación. Como crítica común, se suele aducir la influencia en las respuestas de la discapacidad social e incluso dificultades para expresar lo que realmente se quiere decir. Pero se puede constatar la elaboración de cuestionarios, para niños y niñas del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, con muy buenos resultados (Serrano, 2013).

La poca existencia de este tipo de test en esta etapa se debe, a la incapacidad que tiene parte del alumnado para poder cumplimentar los instrumentos realizados por la comunidad científica, que requieren el uso de papel y lápiz y dominio de habilidad lecto-escritoras. Pese a ser una dificultad, ello no debe ser obstáculo para limitar la investigación en esta etapa, para lo cual hemos de emplear metodologías ajustadas a sus competencias (González-Pienda y otros, 2002; Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz, 2006).

En la elección del instrumento a utilizar surgen dos posibilidades; usar uno ya existente o construir uno nuevo, intentando mejorar su diseño y validación (Toro, Egido y Andrés, 2008), teniendo presente que el uso del mismo es dependiente del contexto (Sartori y

Pasini, 2007). Para la medición de características propias del individuo, se ha considerado que los propios alumnos son los más capacitados para realizar dicha evaluación a través de cuestionarios sobre ellos mismos, autoinformes (Martínez-Montenegro e Inglés, 2012). Por otro lado, Cunningham, Krull, Tierra y Rusell (2000) en sus investigaciones sobre auto-eficacia consideraban este método como el mejor para la evaluación de los estudiantes. También Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual (2013) describen el autoinforme como el mejor método para conocer la opinión de los escolares, en este caso concreto sobre la violencia escolar.

2.8. Recapitulación

Este capítulo se ha focalizado en los hitos de desarrollo más importante que presenta la edad objeto de estudio, los cuales intervienen de manera fehaciente en la correcta evolución del niño a través de las distintas etapas de desarrollo.

A través de los años se han especificado un sinnúmero de teorías sobre el desarrollo infantil, pero hemos de decir que todas ellas comparten la misma premisa, el desarrollo es más complejo y más rápido de lo que en principio se piensa, y no es hasta que se empieza a investigar de forma persistente cuando de verdad se ve esta gran evolución de los niños en tan poco tiempo.

Se ha comenzado por los desarrollos más elementales para posteriormente avanzar hacia progresos con mayores dificultades evolutivas. En primer lugar, se describe el desarrollo físico, el cual posibilita el conocimiento del mundo gracias a su evolución. Posteriormente, se habla del procesamiento cognitivo, concretamente de la atención, percepción y memoria, los cuales posibilitan la maduración

para el posterior desarrollo. Se enfatiza el desarrollo del lenguaje, ya que en la presente investigación adquiere gran relevancia a la hora de posibilitar la evaluación de la motivación académica en los niños. El desarrollo de la conducta personal y social tiene importancia por dos aspectos, el primero consiste en que pensamos que la motivación está influenciada por el ambiente; y en segundo lugar la importancia que parece tener la asistencia a guardería de los protagonistas en el desarrollo social del niño.

Como conclusión, se ha hablado de la importancia de la evaluación en niños de 2-3 años, la cual implica que sea necesario tener presente ciertas premisas que la hacen diferente y única. Las características de los niños en esta edad los cuales no tienen adquirido la lectoescritura hacen que haya que buscar nuevas técnicas que posibilitan una evaluación que de otra forma no sería posible.

3 Motivación en la etapa de Educación Infantil

3.1. Introducción

Para la ciencia la motivación es un constructo de gran relevancia tanto en el campo educativo como en otros como el económico, el laboral o el sociológico. Esta es un proceso psicológico fundamental que ocupa un lugar esencial en la vida cotidiana de cualquier persona, por eso se puede exponer que la motivación es un proceso importantísimo y, quien posea la clave de la motivación, conocerá las claves del comportamiento humano (Marina, 2011). Existen muchas formas de concebir la motivación y muchos modelos y teorías que dan cuenta de esta disposición de las personas por iniciar y persistir en una actividad determinada (Eccles & Wigfield, 2002; Gollwitzer & Oettingen, 2001; Nakanishi, 2002; Urdan & Karabenick, 2010). Dentro de las más difundidas actualmente están la teoría socio-cognitiva de Bandura (Bandura, 1997, 2002, 2004), la teoría de la auto-determinación (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991a; Ryan & Deci, 2000a), la teoría de las Atribuciones Causales (Weiner, 2000), la teoría de las metas académicas (Ames, 1992) y los modelos de expectativa / valor (Eccles & Wigfield, 2002).

En primer lugar, comenzaremos con la conceptualización del término, actividad muy difícil ya que la motivación no es algo que se mida por si misma sino a través de las características de la actividad

realizada y del individuo, por tanto, es un proceso que es más fácil de reconocer que de definir (Valle, Rodríguez y Regueiro, 2015). Posteriormente, hablaremos de los dos tipos de motivación que existen según sus características: motivación intrínseca y motivación extrínseca. A continuación, especificaremos los determinantes que hacen que la motivación sea de una manera u otra, lo cual nos va a permitir evaluarla, para posteriormente, intervenir a través de los resultados, lo cual no es una tarea fácil, ya que como establecen Manassero y Vázquez (2007), la evolución histórica de los conceptos motivacionales ha sido rica, pero la medida de la motivación no ha seguido un camino similar. Los determinantes que se estudiarán serán: atribuciones, creencias y expectativas, niveles de exigencia y valor de la tarea.

3.2. Conceptualización

Ya que existe un sinfín de definiciones para este término, su conceptualización implica una complicada tarea, por lo que comenzaremos con una serie de características que la describen. En primer lugar, es un conjunto de procesos internos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (De Caso & García, 2006) así que la motivación influye tanto en la conducta, como en el tiempo y esfuerzo que se dedica en realizar la acción (Manga, Garrido y Pérez, 1997). El término motivación hace referencia a las causas de la conducta que han de buscarse, por un lado, en la estimulación que el organismo recibe del medio ambiente, y por otro, en las condiciones de su medio interno (Guay et al., 2010). Young (1961), autor destacado en el estudio de la motivación infantil hace décadas; la definió como el proceso de despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad.

Kleinginna y Kleinngina (1981) realizan una revisión de las formas de definir un concepto tan carismático como es la motivación, estableciendo distintas categorías donde se perfilan los rasgos más importantes en la definición de la motivación, las cuales se desarrollan en Fernández-Abascal (1997).

La primera forma de definir la motivación es la *categoría fenomenológica* que resalta la importancia que tienen sobre ésta los aspectos internos y subjetivos, los cuales ponen ímpetu en los factores que tienen que ver con los fenómenos conscientes y las experiencias subjetivas. Por otro lado, la *conceptualización fisiológica* sostiene que la motivación se desarrolla a través de las necesidades físicas del individuo, dando gran importancia al sistema nervioso central. La *categoría energética* establece como importantes los procesos de activación responsables de las características del comportamiento y con ello de la motivación. La *categoría direccional/funcional* establece que la motivación se desarrolla a través de la búsqueda de unas metas, por lo que el individuo opta por ir en una dirección determinada la cual satisface sus necesidades. La *definición vectorial* es la suma de las dos anteriores, por lo que considera a los dos factores con igual relevancia. La última, la *temporalmente restrictiva* establece que la motivación es puntual, algo que ocurre en un determinado momento y que sus efectos son reversibles.

La motivación es inaccesible a la observación directa por lo que será necesario inferir su existencia a través de conductas específicas manifiestas del sujeto, o bien sobre la base de otros eventos observables. Sin embargo, también la motivación puede ser un predictor de la conducta al poder identificar el resultado de una acción por las realizaciones anteriores (Pintrich y Schuck, 2006).

A partir de las premisas anteriormente expuestas podemos indicar que la motivación es un proceso dinámico e interno que cumple el deseo de cubrir una necesidad, por lo que nos mueve a realizar determinadas conductas y no otras, dependiendo de nuestros deseos, pulsiones o necesidades de cada momento (Sanz, Menéndez, Ribero y Conde, 2015). En esta línea, podemos mencionar a Fernández-Abascal et al. (2001, 2003) que afirman que la finalidad de la motivación es conocer los porqués y cómo de la conducta hacia una actividad y los cambios de conducta en esa propia actividad; a Ferguson (2010) que señala que la motivación conduce a la instigación, persistencia, energización y dirección del comportamiento, o a Pintrich y Schuck, (2006) que definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o meta de una actividad.

Como podemos observar, la premisa principal que comparten todas las conceptualizaciones es la consecución de una actividad, con todo lo que envuelve a este proceso, por lo que la actividad en sí misma no será el fin sino los procesos que rodean a esta. En esta línea, Grzib (2007) especifica las características de una conducta motivada: a) *Activación*: esta propiedad se manifiesta en la realización de una determinada acción, con lo cual se asume que hay motivación; b) *Persistencia*: se realizan determinadas acciones para el alcance de una meta, y por último, c) *Vigor*: se refiere al empuje o fuerza con el que sujeto realiza una determinada actividad.

Nos parece importante especificar el concepto de *motivación escolar* ya que es el tipo de motivación estudiada en este trabajo. La motivación escolar es un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas (Garrido, 1990; Garrido y Pérez-Solís,

1996). Esta contribuye a que el alumno participe en la educación de forma activa y persistente, y posibilita el aprendizaje mediante la adquisición de conocimientos y destrezas, así como también favorece el desarrollo de las competencias académicas. Debido a que los niños todavía no asisten a la escuela, todavía no podemos hablar de una motivación académica, por lo que hasta los tres años en estos niños hablamos de una *motivación de dominio*, la cual entendemos como la voluntad o deseo que tiene el niño de realizar determinadas conductas que le sirven para aprender. Esta es una unidad interna de dominar una habilidad, comportamiento, resultado o meta que sirve para impulsar el desarrollo cuando el niño está motivado para aprender algo nuevo (Keilt & Freund, 2004).

3.3. Tipos de motivación

Para la realización de las actividades debe existir una motivación que implique una activación de la conducta para realizar dicha actividad. Según sea la naturaleza de dicha motivación la podemos identificar como motivación intrínseca o motivación extrínseca. Se ha demostrado que es posible cambiar la conducta a partir de ofrecimiento o negación de incentivos de forma estratégica (Byrne y Welsh, 2001) por lo que será importante saber cómo funciona cada una de las motivaciones y como la existencia de una u otra hace que el proceso sea totalmente diferente.

Prácticamente todos los ambientes que nos encontramos discriminan entre conducta deseables y no deseables, de lo que se deduce, que estos nos recompensan de una manera u otra cuando existe una conducta deseable y nos castiga cuando hay una conducta indeseable (Reeve, 2007). La naturaleza de esa recompensa es lo que queremos

especificar para describir cuales son las características de una u otra y como esto afecta al posterior aprendizaje.

En primer lugar, identificaremos la *motivación intrínseca* que se refiere a la motivación para implicarse en una actividad por su propio valor, encontrándola en la recompensa de realización de propia tarea (Sanz et al., 2015). Esta se produce en ausencia de estímulos externos que hagan que se modifique, únicamente existiendo factores internos del individuo, de lo que se deduce que no existen fuentes externas de motivación para la consecución y ejecución de la conducta (Reeve, 2003). Este tipo de motivación responde a la afirmación de que las conductas bajo ella están motivadas como propositivas y espontáneas, ya que están impulsadas por planes, metas y objetivos personales (Barberá, 2002).

El estudio de la motivación intrínseca a interesado a la ciencia desde hace muchas décadas, Hunt (1965) ya la definió como la motivación inherente al procesamiento de la información y de la acción, destacando la importancia que tiene la cognición en relación a este tipo de motivación. Este autor desarrolla una clasificación de tres estadios en función de la edad, desde el nacimiento hasta los dos años, y como se haya intrínsecamente motivado.

Primer estadio: Abarca los cuatro primeros meses de vida momento en que el niño es capaz de responder a cambios en los inputs sensoriales y a los patrones de inputs.

Segundo estadio: Abarca de los cuatro a los nueve meses, tiempo en que el niño se muestra intrínsecamente motivado para mantener o crear inputs estimulares que proporcionan procesos afectivos positivos.

Tercer estadio: Se extiende de los nueve meses a los dos años, tiempo en que hay interés por la novedad y por el aprendizaje y hace que las acciones se desarrollen sin intención de premios o recompensas.

En segundo lugar, determinaremos las conductas motivadas extrínsecamente como los factores del ambiente que nos llevan a dar una determinada respuesta, a repetirla y, finalmente, a adquirirla. (Sanz et al., 2015). Deci y Ryan (2000) proponen a partir de esto cuatro tipos de motivación extrínseca.

1. *Regulación externa*: Es la modalidad menos autónoma, momento en que las conductas se realizan para satisfacer una demanda exterior.
2. *Regulación introyectada*: Ocurre cuando las actividades se llevan a cabo para evitar un sentimiento de presión, evitar culpa o ansiedad o favorecer la autoestima.
3. *Regulación identificada*: Esta se ejecuta libremente, incluso cuando no es agradable ni placentera, ubicada dentro de las externas porque la conducta sigue siendo un medio y no un fin por la propia satisfacción.
4. *Regulación integrada*: En ella la identificación se ha asimilado dentro del propio individuo, estableciendo relaciones coherentes entre la actividad y las metas personales. Todavía se podría encasillar más que la anterior en motivación intrínseca, pero la actividad se lleva a cabo por su valor instrumental y no por la valoración de sí misma, lo que la encasilla en extrínseca.

Al igual que con la motivación intrínseca, también se ha estudiado desde hace tiempo este otro tipo de motivación, por lo que utilizaremos el mismo autor para realizar una comparativa. Hunt (1965),

reseña que desde el nacimiento hasta los dos años la motivación que adquiere más relevancia es la intrínseca. A partir de este momento la situación parece cambiar, ya sea que está afectada por la asistencia a guardería, el desarrollo de la socialización o la cognición de los niños, que se ven inmersos en una sociedad donde, primero padres pero también profesores y “jefes”, premian con recursos externos la buena realización o comportamiento de los niños y adolescentes, con lo que parece lógico pensar que, con el paso del tiempo, adquieren más importancia para el individuo las recompensas extrínsecas que el placer por aprender. Podría ser por eso, que cuando la educación pasa a un ámbito formal, ya existe un predominio de la motivación extrínseca en detrimento de la intrínseca, que se va incrementando con el paso de los años. Éste está condicionado en que cada vez hay una mayor tendencia a instrumentalizar el conocimiento y el saber, la suerte, la influencia social y el poder adquieren mayor relevancia que el esfuerzo o la capacidad y el dinero o el prestigio social, son aspectos muy valorados en la sociedad actual.

Específicamente para la edad infantil, hace ya tiempo Lepper (1973) identificó que una vez que ofreces un premio (motivación extrínseca) para la elaboración de una tarea, es muy difícil volver a la motivación intrínseca, obteniendo en ésta peores resultados o McCullers & Fabes y Moran (1987) que exponen que las recompensas materiales provocan una regresión temporal en el desarrollo psicológico, por lo que hay que darle a la motivación intrínseca una especial relevancia en el curso del desarrollo, dado que una vez que se fomenta la motivación extrínseca es muy difícil volver a la intrínseca y los resultados obtenidos a través de la extrínseca denotan regresiones respecto al desarrollo psicológico. Típicamente, los investigadores han utilizado estos hallazgos para apoyar la conclusión de que la motivación lleva al logro.

Así mismo, algunas teorías, como la de la auto-determinación, también hacen mención a un tercer término: amotivación, que haría referencia a cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias, o González (2005) que sugiere el término desmotivación como un estado de ausencia de motivación, de falta para actuar. Cuando está desmotivado, el estudiante carece de intencionalidad y de sentido de causación personal.

Respecto al estudio de los distintos tipos de motivación, intrínseca o extrínseca, existen un sinnúmero de investigaciones. Gottfried (1990) realizó dos estudios, uno longitudinal y una transversal, demostrando que, para los niños de escuela primaria, la motivación intrínseca es una construcción fiable, válida y significativa. Encontró una relación positiva entre el rendimiento, el coeficiente intelectual y la percepción de competencia, e inversamente relacionado con la ansiedad. La motivación intrínseca a los 9 años se predijo de manera significativa por la medida de la motivación 1 y 2 años atrás, por encima y más allá de la contribución de la CI (Cociente intelectual) y el rendimiento. Los niños con mayor motivación académica intrínseca a las edades de 7 y 8 años tenían más probabilidades de mostrar una mayor motivación a los 9 años.

Del mismo modo, Lange y Adler (1997) informan que los estudiantes intrínsecamente motivados en 3° de primaria hasta 5° de primaria tienden a tener mayor autoeficacia académica, exhiben niveles más altos de comportamiento de dominio y tienen mejores niveles de lectura y matemáticas.

Con resultados similares, Gottfried, Fleming y Gottfried (2001) establecieron que la motivación intrínseca académica es una construcción estable a lo largo de los años, y con el avance de su edad, la motivación intrínseca académica es cada vez más estable. La combinación de estos

dos aspectos de la continuidad coloca los que tienen baja motivación al principio de su escolarización particularmente en riesgo.

Broussard & Garrison (2004) apoyaron esta misma idea con otra investigación que determina que los estudiantes de primero de Educación Primaria intrínsecamente motivados tienden a tener mayores logros en estas materias que los estudiantes motivados extrínsecamente y en tercer curso, los dos tipos de motivación predicen el logro en lectura. Además, la relación entre la motivación y el rendimiento parece incrementar con la edad. Con 9 años, los estudiantes con altos niveles de motivación, constantemente presentan un mayor rendimiento y mejores calificaciones que los estudiantes con baja motivación.

Hayenga y Corpus (2010) diseñaron un estudio para identificar y evaluar combinaciones de origen natural de motivación intrínseca y motivaciones extrínsecas. Este análisis reveló cuatro perfiles motivacionales estableciendo como grupos: los que tienen altos niveles de motivaciones intrínsecas y extrínsecas (gran cantidad), los que tienen bajos niveles de ambos tipos de motivación (poca cantidad), los que tienen motivación intrínseca alta con la motivación extrínseca baja (buena calidad) y los que tienen baja motivación intrínseca con alta extrínseca motivación (mala calidad). A través de dos puntos en el tiempo, los estudiantes en el grupo de buena calidad, recibieron las notas más altas, superiores a las de sus compañeros de otros grupos con la motivación de peor calidad, incluso cuando la motivación estaba presente en altas cantidades.

Posteriormente, Haimovitz, Wormington, y Corpus (2011) examinaron cómo las creencias acerca de la inteligencia y cómo la mediación de los objetivos de validación de la capacidad, predicen si los alumnos pierden o mantienen los niveles de motivación intrínseca en el

transcurso de un solo año académico. Los estudiantes fueron encuestados en la calidad de sus teorías acerca de la maleabilidad de la inteligencia, la necesidad de validar su capacidad académica a través de las tareas escolares y la motivación intrínseca. Al final del año escolar, fueron encuestados de nuevo sobre su motivación intrínseca y se dividieron en dos grupos: perdedores (los que perdieron la motivación intrínseca con respecto al año) o los administradores (los que conservaron o aumentaron la motivación intrínseca con respecto al año). Destacaron como resultado que los perdedores fueron más propensos a creerse menos inteligentes que los otros.

Existen relaciones de los tipos de motivación con el ambiente como demuestran Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga (2009), los cuales estudiaron la naturaleza, oportunidad y las correlaciones de la motivación. Los análisis anuales de los cambios en las orientaciones motivacionales de los estudiantes revelaron que tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca se redujeron de otoño a la primavera, con caídas en la motivación intrínseca especialmente pronunciada en los adolescentes. Estos cambios en la motivación se explican, en parte, por cambios en las percepciones de los estudiantes del contexto de la escuela. Los hallazgos sugieren que la típica disminución de la motivación intrínseca puede ser modificada por el contexto del centro escolar y que la motivación intrínseca y la motivación de logro se influyen mutuamente de una manera positiva y recíproca dentro del aula.

Si hablamos de la importancia de la edad, respecto a la motivación intrínseca o extrínseca, Lepper, Corpus & Iyengar (2005) estudiaron las diferencias en la motivación intrínseca y extrínseca y las relaciones de cada uno de los resultados académicos en función de la edad, estudiando alumnos de 3° de primaria a 2° E.S.O, donde la

motivación intrínseca mostró una disminución significativa lineal a partir de 3º de Educación Primaria. Se ha demostrado una correlación positiva de la motivación extrínseca con las calificaciones de los niños y las puntuaciones de las pruebas estandarizadas en todos los grados y la motivación extrínseca mostró pocas diferencias en todos los grados y ha demostrado una correlación negativa con los resultados académicos. Sorprendentemente, fueron encontradas pocas diferencias basadas en el sexo o el origen étnico de los niños, pero se constatan preocupantemente bajos niveles de motivación para las personas mayores en relación con los más jóvenes, aspecto que respalda notablemente nuestro estudio.

En un estudio longitudinal acerca de la sobredotación y la motivación intrínseca Gottfried & Gottfried (1996) examinaron a niños de 9 a 13 años a los que se les administró una prueba que evaluó la motivación intrínseca para el aprendizaje escolar en lectura, matemáticas, estudios sociales, ciencias y para la escuela en general. Los análisis mostraron que los niños superdotados tenían significativamente mayor motivación académica intrínseca en todas las materias y en la escuela en general. Se sugiere que los niños dotados intelectualmente disfrutaban el proceso de aprendizaje en mayor medida, especificando que la motivación intrínseca es importante para la potenciación del talento. Se demuestra que los resultados de la motivación intrínseca son muy buenos, y que una vez que se fomenta más la extrínseca estos cambian empeorando, y que volver a cambiar hacia la motivación extrínseca especifica ciertos problemas de desarrollo.

También hay que tener presente el tipo de alabanza que se realiza a la hora de motivar. Como demuestran investigaciones como la de Mueller y Dweck (1998) que realizaron un estudio con alumnos de 5º grado en el que descubrieron que es negativo realizar la alabanza a la

capacidad en vez de la alabanza al esfuerzo. Se demostró que la alabanza a la capacidad provocaba menos persistencia, disfrute y rendimiento en las tareas que los niños que eran alabados por el esfuerzo. Esta premisa determina que la instrucción dentro del aula tiene que ser responsable y consciente y que también influye notablemente en los resultados.

Por todo ello, consideramos importante trabajar la motivación, por su gran implicación en el desarrollo, y específicamente la motivación intrínseca, dado que los resultados que se obtienen a partir de las investigaciones son muy positivos.

3.4. Determinantes de la motivación

De igual manera que en su definición, tampoco hay consenso en los determinantes que definen la motivación, aunque todos los autores determinan que la motivación no es un proceso unitario, sino un proceso donde están implicados diferentes factores o determinantes que hacen que sea de una manera u otra.

Núñez (2009) afirma que uno de los mayores retos de los investigadores es el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Bandura (1997) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas, bien de éxito o de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento. Pintrich (2004) establece los diferentes determinantes de la motivación de manera que los demás autores se apoyan en ellos para concluir los distintos determinantes que definen la motivación.

Respecto al número de determinantes y cuáles son, tampoco existe consenso entre los diferentes profesionales. Algunos autores como

Pintrich y Schuck, (2006) especifican creencias, expectativas y valor en un único determinante, y Valle, Rodríguez y Regueiro, (2015) no identifican los niveles de exigencia como un determinante fijando únicamente los otros tres: creencias y expectativas, valor y atribuciones. En nuestro caso particular consideramos que hay cuatro determinantes en la motivación: creencias y expectativas, valor, niveles de exigencia y atribuciones, tomando como referencia; además de los autores mencionados anteriormente, a Mussen, Conger, Kagan, y Huston (1990).

Como primer determinante identificar el *valor*, en el cual diferentes autores coinciden en que en la motivación tiene vital importancia. Las metas que el alumno se propone respecto a los diferentes aprendizajes determinan el valor que el alumno le da a la tarea en que está inmerso, el cual a su vez es un factor que influye en la motivación. (Valle et al, 2002; Walters & Pintrich, 2001). Atkinson (1957, 1964) es su teoría de motivación de logro ya concluyó que las expectativas de éxito y el valor de la recompensa son dos importantes determinantes a la hora de concretar la motivación de logro resultante. Años después Feather (1982) amplió su teoría estableciendo que los valores están determinados socialmente y, con ellos, los comportamientos individuales en diferentes contextos para conseguirlo, lo cual ha sido instaurado socialmente.

Posteriormente, Eccles y Wigfiel (2002) especificaron que el valor está involucrado en más determinantes, e incluso, asociaron expectativas y valor asumiendo que estaban directamente relacionados, aunque, nosotros pensamos que el valor o creencias y expectativas tienen identidad suficiente para ser un único determinante, cada uno por sí mismo, aunque entendemos que están relacionados. También pensamos que todos los demás determinantes influyen unos en los otros, y no por eso los estudiamos de forma conjunta.

Un segundo componente que puede incidir en la motivación académica de los alumnos pueden ser las *creencias*, *expectativas* y *auto-percepciones* que crean los alumnos sobre la propia actividad. (De Caso & García, 2002; Valle et al., 2002; Walters & Pintrich, 2001). Núñez et al. (2011) establece que el auto-concepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas. Este autor afirma que es posible que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Desde una perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. ya que como identificó Bandura (1982) las dudas acerca de la capacidad para desarrollar una determinada actividad pueden provocar invertir menos esfuerzo, persistir menos en la dificultad y con todo ello evitar realizarla, consiguiendo, por tanto, un rendimiento más bajo.

Por otro lado, también será importante la *autoestima* para medir este determinante. Esta podemos definirla como la valoración que tenemos de nosotros mismos (Rivadeneira, 2015). Lo que quiere decir que sería el concepto de nuestra propia valía a partir de los sentimientos, sensaciones y vivencias que hemos tenido y como éstas han sido.

La *autoeficacia* modificará también este determinante, conceptualizada como el juicio acerca de nuestras capacidades personales

de respuesta (Bandura, 2006; Olaz, 2003) o el proceso metacognitivo sobre nuestra capacidad o posibilidades que está basado en las creencias y sentimientos provocados por las situaciones a las que nos enfrentamos (Velázquez, 2009), haciendo que las respuestas que se exponen sobre las creencias y expectativas influirán de manera positiva o negativa sobre las convicciones que cree el propio individuo sobre sí mismo.

También reseñar la importancia que tienen las *actitudes*, las cuales podemos definir como el grado positivo o negativo con que los alumnos tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad, ya sea nuevas experiencias, personas, sociedades o culturas (Eagly y Chaiken, 1998). Con ello, se hace palpable el interés del individuo por abrirse a un nuevo mundo donde crear propia imagen y valores para desarrollarse dentro de él.

Un tercer componente serían las *atribuciones*, entendidas como los razonamientos sobre las causas y consecuencias de nuestras acciones y el modo en que tales pensamientos influyen en las expectativas y en la conducta. Estas inferencias se realizan tanto de los éxitos como de los fracasos propios y ajenos, aunque para el constructo que nos ocupa sólo nos interesan las atribuciones de nuestros propios comportamientos (De Caso & García, 2002a; Mussen, Conger, Kagan y Huston, 1990). Según la literatura existente cuatro son las causas que se atribuyen a los éxitos y los fracasos: la dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y el esfuerzo. Estas las podemos clasificar en torno a tres ejes: Internas o externas, controlables o incontrolables y estable o inestable.

Tabla 3.1.
Atribuciones respecto a su control y naturaleza

	Estable	Inestable
Interna	<i>CAPACIDAD</i> (Incontrolable)	<i>ESFUERZO</i> (Controlable)
Externa	<i>DIFICULTAD DE LA TAREA</i> (Controlable)	<i>SUERTE</i> (Incontrolable)

Por último, un cuarto componente son los *niveles de exigencia o estándares de realización* que marca el alumno respecto a sus aprendizajes (De Caso & García, 2006; García & De Caso, 2002 y Mussen et al., 1990). Parece lógico pensar que dependiendo del estándar de realización que el alumno tenga, su motivación varíe, de modo que no es lo mismo comparar nuestros resultados con las propias realizaciones anteriores, que con las realizaciones de los compañeros, que con las pautas que da el profesor. Cuando vemos una evolución de lo que nosotros hacíamos en el pasado respecto a las realizaciones actuales, nos sentimos orgullosos y contentos de nosotros mismos, lo que mejora la autoestima y, por ende, la motivación. Sin embargo, cuando nuestra referencia son las realizaciones de los compañeros, o somos los mejores en todo (lo cual implica que sólo 1 es el mejor) o siempre habrá alguien mejor que nosotros, lo que afecta negativamente a nuestra autoestima, y en consecuencia a la motivación. En un punto intermedio se encuentran las pautas que da el profesor, de modo que comparamos nuestras realizaciones con esas pautas, lo que implica que “todos somos iguales” puesto que se nos exige lo mismo, ya que actualmente está más que demostrado y aceptado que es necesario atender a las diferencias

individuales o a la diversidad, es por ello, que si eres un estudiante promedio o superior, esta comparación te irá bien, de lo contrario tu motivación disminuirá al no ser capaz de llegar a la media.

Respecto a las investigaciones que estudian los determinantes de la motivación, Pintrinch & De Groot (1990) demuestran que la autoeficacia percibida y el valor intrínseco que se le da a la acción influyen directamente en la actividad, lo que demuestra la importancia de estos componentes de la motivación. También, Eaton y Dembo (1997) analizaron las diferencias en las creencias motivacionales de 154 niños de 3° de Educación Primaria americanos asiáticos y no asiáticos. Los estudiantes completaron las encuestas que indican sus creencias académicas y posteriormente respondieron a una tarea para evaluar su motivación de logro. La diferencia en el tipo de creencias entre los dos grupos se explica, en parte, debido a la motivación de logro. Los estudiantes asiáticos tienen miedo de la consecuencia del fracaso académico, lo que explica su desempeño, además, estos reportaron niveles más bajos de las creencias de auto-eficacia, y, sin embargo, superaron con creces a sus homólogos no asiáticos en la tarea. El miedo al fracaso académico explica mejor la motivación de logro para los asiático-americanos, deduciendo que las creencias motivacionales provocan diferentes respuestas en diferentes grupos étnicos-culturales.

En esta misma línea, Karabenich & Bembenutty (1998) examinan los factores determinantes motivacionales en el retraso académico de 196 estudiantes universitarios. El análisis se centró en la evaluación de las preferencias y su relación con la esperanza de éxito académico y lo mucho que valoran las acciones inmediatas frente a las remotas. Los resultados sugirieron que una explicación más completa

sobre los diferentes determinantes sería de gran ayuda para medir la motivación estudiantil.

También Alonso-Tapia (2005) presenta el desarrollo de un nuevo cuestionario de evaluación de la motivación basado en los desarrollos teóricos más recientes, el cual tiene tres partes: metas, valores-intereses y expectativas. Este fue administrado a 1.860 alumnos de Secundaria y Bachillerato, cuyos resultados muestran que hay al menos doce motivos específicos, once de los cuales se relacionan entre sí configurando las tres orientaciones motivacionales clásicas (aprendizaje, resultado y evitación), de lo que se desprende la importancia que tiene la motivación por metas no estudiadas previamente como no dejarse desanimar por seres externos o el deseo de ayudar a los compañeros. Muestran también cómo los resultados se relacionan con los intereses, las expectativas y el rendimiento, demostrando una validez predictiva buena, lo mismo que la estabilidad de los coeficientes de validez.

Todos estos autores nos demuestran que la motivación adquiere especial relevancia respecto al desarrollo del alumno, y que su trabajo en este aspecto solucionará o evitará posibles problemas tanto a nivel personal, social como académico. El conocimiento de los distintos determinantes que la especifican hará que la difícil tarea de motivar al alumno y de conocer como es su motivación resulta más sencilla para los instructores del proceso educativo.

3.5. Motivación en la etapa de Educación Infantil

La motivación es un constructo que va cambiando al mismo ritmo que el aprendizaje del alumno. Las características motivacionales de un niño no son las mismas que las de un adulto, por lo que nos vemos en la necesidad de especificar cómo es la motivación de los niños pequeños. Desde muy temprano, los niños tienen motivación, como establecen Turner y Johnson (2003) que concluyen que el dominio de la motivación comienza tan pronto como a los seis meses, y puede ser visto por la observación del comportamiento persistente de la actividad de un bebé, que tratará de lograr un resultado placentero, que suele estar muy relacionado con el propio sentimiento interior del niño.

Carlton y Winsler (1998) concluyeron que los niños nacen con una curiosidad innata para aprender sobre su mundo. Los patrones de motivación se establecen en una fase temprana de edad y los primeros años de vida son cruciales para el establecimiento de sólidas orientaciones motivacionales intrínsecas que fuera deseable que duraran toda la vida, pero en el momento en que muchos niños llegan a la escuela, gran parte de su motivación se ha perdido o sustituido con estrategias de aprendizaje extrínsecas. La educación obligatoria ha sido criticada por su contribución a esos patrones negativos de motivación en los niños, por lo que los primeros años de cuidado infantil y educación preescolar pueden ser fundamentales en el fortalecimiento de la motivación de los niños en vez de ser un lastre.

Parece ser que en los recién nacidos el tipo de motivación más desarrollado es la intrínseca (Rogers, 1969). Esta motivación está dirigida a tener algún efecto visible sobre el medio ambiente y con las realizaciones dentro de él, por ello, cuando los bebés pueden ver realmente los resultados de sus acciones como una recompensa, están

motivados a continuar estas acciones. Estos intentos hacia el control en los niños pequeños se limitan al llanto, vocalizaciones, expresiones faciales y movimientos corporales pequeños.

Conforme los bebés crecen y siguen madurando (9-24 meses) los movimientos voluntarios son posibles y esto les da más control sobre su entorno. Esta gama más amplia de control permite a los niños sentir que tienen éxito, lo que les conduce a una mayor autoestima y los sentimientos de autoestima son los que conducen a la motivación reforzada. Durante este período de tiempo, son más capaces de tomar decisiones y planificar qué hacer para hacerse con el control de las cosas a su alrededor, comenzando a establecer sus propias metas para las actividades.

A los dos años de edad, los niños desarrollan la capacidad de ejecutar una secuencia de eventos con el fin de alcanzar una meta. Son capaces de realizar una secuencia de acciones para alcanzar una meta y comienzan a evaluar la calidad de los esfuerzos para conseguir sus objetivos. Ya son conscientes de las actividades que requieren mayor o menos esfuerzo y, con ello, las que mayores recompensas tanto internas como externas obsequian.

Respecto a la motivación que influye en el lenguaje podemos especificar que en esta época el vocabulario crece mucho respecto a la etapa anterior, lo que permite un mayor y más rápido conocimiento del mundo al poder comunicarse de forma más rápida y concreta con sus progenitores, maestros e incluso con sus iguales, personas de las cuales también aprende en su relación del día a día. Esto provoca una retroalimentación y hace que el ritmo de crecimiento sea vertiginoso en cuestión de meses, lo que le motiva a seguir aprendiendo y mejorando su comunicación.

A los tres años de edad, los niños se interesan en hacer bien las cosas, en lugar de sólo hacerlas. Tienen una idea de los diferentes niveles de competencia en el rendimiento y juzgan su éxito por sus propias normas internas. Por lo tanto, tienen mucha menos necesidad de retroalimentación adulta acerca de la calidad de sus esfuerzos. Respecto al lenguaje ya son capaces de formular frases más correctas y completas, lo que le facilita resultados más concretos y más rápidos por la pronta comprensión de sus palabras por parte de los otros. El lenguaje sigue creciendo a gran velocidad, mejorando tanto comprensión como expresión, motivando al niño a afrontar nuevas situaciones impensables en edades anteriores, tales como demandar atención u objetos que en etapas pasadas eran impensables por la dificultad que contraían.

Los niños en edad preescolar (3-5 años de edad) comienzan a participar más en las habilidades para resolver problemas verbales. Ellos dirigen su propio aprendizaje a través del habla y el uso de la comunicación vocal que se dirige a su propio comportamiento para resolver problemas. Los niños pequeños, a menudo se escuchan a sí mismos hablando a través de una serie de acciones que conducen a la solución de un problema. A medida que los niños crecen, "hablan en voz alta" lo que se transformará en un monólogo interno, convirtiendo esta capacidad reciente para resolver problemas en la base de la motivación en esta etapa. Tener la confianza en uno mismo para saber que uno puede resolver un problema que motiva al alumno a aceptar otras situaciones nuevas y desafiantes, que a su vez conducen a un mayor aprendizaje.

3.6. Estudios de la motivación hacia el aprendizaje

La gran mayoría de la investigación se ha realizado en el campo educativo con respecto a la evaluación, el rendimiento o la mejoría de la práctica relacionada con la motivación. Pero, un aspecto a tener en cuenta es que la motivación no es igual en todos los alumnos de los diferentes niveles de la escuela, e incluso no es igual entre los alumnos de un mismo nivel (Alonso-Tapia, 2002).

Goodman, Jaffer, Keresztesi, Mamdani, Mokgatle, Musariri, Pires y Schlechter (2011), Artino & Stephens (2009) o Cisero (2006) han sido grandes estudiosos de la motivación, sobre todo enfocada en torno a la relación con el aprendizaje, especificando todos que ésta tiene gran relevancia a la hora de predecir el rendimiento académico tanto en el nivel primaria como el secundario en las distintas áreas. Turner y Burke (2003) apoyan la afirmación de que los patrones motivacionales tienen el potencial de influir en el éxito académico y, en este sentido, Green, Martin, y Marsh (2007) apuestan por la relación entre evaluaciones de distintas áreas académicas y la motivación existente. También García y De Caso (2002, 2004) demuestran una relación entre la motivación y los resultados en escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje o Lozano, García y Gallo (2000) que encuentran relación entre el nivel motivacional del alumno hacia la lengua extranjera y sus calificaciones. También, son numerosas las investigaciones realizadas sobre motivación académica en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Universidad (Barca-Lozano, 2005), así como las que se refieren al ámbito deportivo (Cantón, Mayor, y Jacinto, 1995). También reseñar que posiblemente las investigaciones más avanzadas y específicas sobre motivación y autoconcepto en el ámbito artístico pertenecen al área de Educación Musical (Ortiz e Ibarretxe, 2006; Tripiana, 2010; Valencia,

2011). Algo que tienen en común todas estas investigaciones es que ponen de manifiesto la idea de que la motivación hacia el aprendizaje en la Educación Infantil es muy alta y en etapas posteriores decrece.

3.6.1. Investigación Motivación Educación Infantil

Revisando la bibliografía existente se constata que existen pocas investigaciones de motivación en niños de 1 a 3 años por lo que resaltaremos aspectos también estudiados en la educación de 3 a 6 años, ya que las características de la misma son similares. Morgan & Jacobs (1981) trabajan el desarrollo de la motivación desde la infancia hasta los primeros años de preescolar llegando a la conclusión de que para la medición de la motivación tiene importancia la actividad que se utilice para determinar el nivel motivacional, aunque se llegó al acuerdo de que existe la posibilidad de medir la motivación en niños pequeños. Posteriormente, Boggiano & Maid (1986) dedujeron que en las edades tempranas el comportamiento de los alumnos respecto al principio de atribución es deficitario por lo que trabajando en la motivación en edades tempranas mejoraremos el comportamiento de los alumnos respecto al principio de atribución destacando la importancia de su estudio para este efecto.

Por otro lado, Carlto, & Winsler (1998) especifican que una dificultad en los aprendizajes adaptativos en la etapa de Educación Infantil provoca bajos resultados en el rendimiento académico por lo que hay que utilizar la motivación para trabajar en este aspecto. A partir de esto, podemos determinar la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje, siendo uno de los factores determinantes de éste, y trabajando en esta línea mejoraremos los resultados.

Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan & French (2008) examinaron si existían diferentes perfiles motivacionales en una guardería en el aprendizaje de las ciencias. Los autores identificaron 3 perfiles que implican la competencia percibida de niños en el gusto y la facilidad de aprender. El perfil con mayor número de alumnos fue el de motivación alta, destacando que los niños con el perfil motivacional bajo tuvieron menos apoyo de los maestros para el aprendizaje de las ciencias que los niños con altas creencias motivacionales y los niños con mayor motivación y menor competencia cognitiva recibieron mayores apoyos. A partir de esta afirmación se nos presenta una cuestión, ¿el perfil motivacional bajo de estos niños se debe a su poco interés por las ciencias o a la falta de atención por parte del profeses o a ambos factores? Por otro lado, destacar que el análisis exploratorio indicó también que la naturaleza y frecuencia de las interacciones observadas entre el profesor y el niño diferían según el perfil motivacional.

Montero García-Celay, De Dios y Huertas (2001) analizaron la aparición y evolución del habla privada o egocéntrica con contenido motivacional en niños de Educación Infantil y Primaria, donde demostraron cómo la edad en las primeras fases de desarrollo influye notoriamente en una motivación alta hacia el aprendizaje. También tendremos presente a Yamira (2004) que especifica que la motivación es una herramienta clave para desarrollar los procesos de pensamiento del niño analizando la aparición y evolución del habla privada o egocéntrica con contenido motivacional en niños de Educación Infantil y Primaria, demostrando que la edad infantil influye notoriamente en una motivación superior hacia el aprendizaje. Esta idea también se refleja también en otra investigación que estudia la motivación para aprender y la conciencia fonológica en niños de parvulario, trabajo donde se estudia la

organización del aula y el estrés del profesor en la misma, y cómo esto afecta a la motivación hacia el aprendizaje infantil. Los resultados demostraron la importancia del bienestar pedagógico de los maestros y la calidad de la organización en el aula para la motivación en el aprendizaje de los niños (Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Siekkinen y Nurmi, 2010).

Yarrow y And (1976) realizaron una serie de estudios cuyo objetivo principal fue aclarar el concepto de motivación y desarrollar medidas de este concepto aplicables a niños de 1 año de edad. Realizaron tres estudios con 44 lactantes, de 12 a 13 meses de edad. El primer estudio, "Aspectos de la motivación y el funcionamiento cognitivo", utilizó situaciones estructuradas en las que los bebés podrían indicar su motivación de dominio a través de comportamientos persistentes dirigidos a distintas tareas seleccionadas, donde las puntuaciones de las tareas dieron como resultado una clasificación en tres partes de la motivación: producción efectiva, dominio de nuevas habilidades e intentos de resolver problemas difíciles. En esta primera investigación se midió la capacidad cognitiva de los lactantes y se indicó una interdependencia de la cognición y la motivación. El segundo estudio, "Motivación y comportamiento en el juego libre", se basó en datos de 41 de los 44 sujetos. Los hallazgos sugirieron que las medidas de la calidad del juego exploratorio, pero no la cantidad, estaban relacionadas con las medidas de persistencia y capacidad cognitiva. El tercer estudio, "Juego cognitivo y rendimiento infantil", utilizó entrevistas con madres para determinar el tipo de experiencias que los bebés tenían mientras jugaban con objetos en interacción con otros. Como resultado destacar que la actividad cognitiva en el juego social se relacionó significativamente con la motivación de dominio del infante y el funcionamiento cognitivo. En la perspectiva

opuesta, otra investigación a destacar por la corta edad de los sujetos de estudio es la de Morrón y Campo (1996) que examinaron las relaciones entre la Motivación de dominio infantil, el temperamento y la cognición en una muestra de 26 sujetos de 7 meses de edad determinando que la cognición no afecta a la motivación. Los bebés con motivación alta se calificaron como más cooperativos y menos difíciles, más activos y menos irritables, de lo que se deduce menos temperamentales.

En el plano socioemocional en esta etapa, Beller (1972) investigó la interacción de la motivación, las interacciones socioemocionales entre el niño y la maestra y el impacto de la intervención educativa temprana en el desarrollo posterior de los niños desfavorecidos. El estudio trató de centrarse en la obtención de una amplia información del funcionamiento y los cambios en el niño durante un periodo de tiempo. Se trató de abarcar una amplia gama de características del niño y un periodo de tiempo extenso para evitar la fragmentación de los resultados. Se utilizaron pruebas estandarizadas de inteligencia, medidas de logro académico, y la medida del estilo cognitivo a través del desarrollo socio-emocional. Como conclusiones, la intervención educativa temprana tuvo grandes ventajas tanto en la motivación como las interacciones socioemocionales.

Respecto a la importancia del plano familiar Ghazi, Ali, Shahzad, & Hukamdad (2010) examinaron la participación de los padres en la motivación académica de los niños, para investigar la implicación moral y económica de los padres en la motivación académica de sus hijos en las áreas rurales, en Educación Primaria. Se concluyó que la mayoría de los padres no son conscientes de su rol en la educación de los niños, demuestran una actitud irresponsable, no tienen interés en la educación de

sus hijos y que no ayudan a los niños en sus tareas. En lugar de refuerzos positivos se utilizan en muchos casos castigos físicos para motivar a los niños hacia la educación, aspecto que no ayudaba en la motivación de logro. Se recomienda que los niños sean ayudados en su tarea por sus padres y hacerles partícipes del proceso educativo con actividades dentro de la escuela para ellos y sus hijos.

En el plano de la atención temprana Keilty (2000) discute los resultados preliminares de un proyecto que investiga el fenómeno de la motivación con tres grupos importantes: niños, familia, y en bebés que han sido instruidos tempranamente. Se llevó a cabo en los tres grupos, en tres estados de los Estados Unidos de América, para determinar los conocimientos de intervención temprana y la utilización de la motivación. Se midió la eficacia de la intervención entre padres e hijos, las percepciones de los padres de sus hijos en las habilidades de dominio de la motivación, y tres variables secundarias (nivel de desarrollo, el dominio de las habilidades de motivación y autorregulación), a la edad de 9-12 meses, 21-24 meses, y 33-36 meses. Las conclusiones preliminares indican diferencias en los niños por los distintos niveles de desarrollo, destacando como variables más afectadas el control motor, la organización del niño en las distintas tareas y la atención de los bebés hacia la tarea en aquellos que habían sido instruidos con anterioridad. Por otro lado, se destacaron los buenos resultados de la motivación de dominio en niños de tan corta edad.

Respecto al estudio de los tipos de motivación Carlton (1996) examinó el dominio de la motivación en niños desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, presentando áreas críticas para la participación de padres y maestros en el desarrollo de la motivación, incluyendo actividades recomendadas para cada nivel. Afirma que, desde el nacimiento, los niños tienen un deseo innato de aprender sobre su mundo, sabiendo rápidamente que pueden controlar diversos elementos en el medio ambiente y se esfuerzan por mantener ese control. Con cada nuevo descubrimiento, su sentido de competencia se fortalece y esta competencia intensifica el dominio de la motivación y facilita el crecimiento de los niños, donde los padres juegan un papel muy importante en la vida del niño en desarrollo. En la primera infancia, se ofrecen actividades y organizan el ambiente para apoyar los sentimientos emergentes de competencia, más tarde, los padres permiten que los niños dispongan de un poco de libertad para explorar, lo que permite que se conviertan en promotores de su propia acción. Cuando los niños se acercan a los 3 años, la selección de juguetes, por tanto, representa el reflejo de su nivel de desarrollo. Los cuidadores deben utilizar andamios en sus interacciones, estimular a los niños para evaluar sus propios logros y ser flexibles respondiendo a las necesidades de los niños que cambian, siendo sensibles al nivel de desarrollo de los niños, lo que les permite funcionar de manera independiente, además de que utilizando estas mismas técnicas con los niños en edad preescolar se puede ayudar a mantener su propia motivación intrínseca para el aprendizaje.

La relación de la motivación y el desarrollo intelectual la estudiaron Jennings y Martin (1979) que examinan las relaciones longitudinales entre estas dos variables en niños de 1 y 3 años y medio en una muestra de 35 niños (21 niños y 14 niñas). Con un año se evaluaron tres conceptos estructurados: los efectos que produce la participación en comportamientos que desembocan en información perceptual inmediata, la práctica de habilidades emergentes (poniendo bloques de distintas formas en sus respectivos agujeros), y la resolución de problemas (conseguir un juguete detrás de una barrera transparente). La puntuación de dominio es el porcentaje de tiempo que el niño dedica a comportamientos de tareas dirigidas. El funcionamiento intelectual de los niños de un año se evaluó mediante las escalas Bayley de desarrollo infantil, de las cuales se derivan cuatro componentes: resolución de problemas, la práctica espacial, habilidades de relación y discriminación perceptiva y el lenguaje. A los tres años y medio se adoptó un enfoque similar, sin embargo, debido a los numerosos cambios en el desarrollo durante este lapso de tiempo no se utilizó la evaluación comparativa, por lo que se evaluó mediante el uso de dos medidas: la persistencia en la solución de problemas difíciles y la motivación respecto a la curiosidad. El funcionamiento intelectual a esta edad se evaluó mediante las Escalas McCarthy de Aptitudes para niños siendo los resultados diferentes patrones motivacionales en niños y niñas, específicamente en los niños se encontraron correlaciones longitudinales en el dominio de la motivación, mientras que las niñas se encontraron correlaciones sólo con el funcionamiento intelectual posterior. Solo se encontró vínculo entre la

teoría temprana de dominio de la motivación y posterior desarrollo intelectual en las niñas.

En la misma línea, Jennings y And (1984) continuaron con el estudio anterior con treinta y cinco niños que habían participado en un estudio del dominio de la motivación de un año de edad reevaluándolos a los 3 y 5 años. Se mostraron resultados diferentes para niños y niñas, e indicó que una amplia gama de comportamientos en el ámbito cognitivo-motivacional debe ser examinada para encontrar la continuidad del desarrollo. Vondra (1987) también continúa en esta línea estudiando los aspectos metodológicos y sustantivos sobre el dominio temprano de la motivación. Se examinaron longitudinalmente 37 niños de 1 a 3,5 años de edad, de clase media, obteniendo datos sobre la capacidad cognitiva y el dominio de la motivación, recogidos con el fin de lograr una evaluación psicométrica de los instrumentos utilizados para evaluar el dominio de la motivación, una exploración de las relaciones entre la competencia cognitiva y el funcionamiento motivacional, y un examen de la continuidad de estas relaciones a través del tiempo. Las medidas en niños de 1 año de edad incluyeron evaluaciones del juego libre centrándose en el comportamiento exploratorio, la función ejecutiva que provocó el juego, y la competencia cognitiva a través de las escalas Bailey. En las evaluaciones de seguimiento, cuando los sujetos eran mayores, se realizaron observaciones de la exploración espontánea de los niños, de la curiosidad y, de nuevo, la competencia cognitiva, pero a través de las escalas McCarthy. Los resultados indican la continuidad de las

características de funcionamiento cognitivo del niño entre 1 y 3,5 años de edad.

El estudio de los determinantes de la motivación ha sido muy precario, y sobre todo en alumnos de corta edad. Adkins y And (1968) utilizaron un estudio que consistía en la realización de un instrumento para medir la motivación en niños en edad preescolar, mediante un ensayo inicial a un número considerable de sujetos, seleccionando y revisando los elementos de prueba sobre la base de análisis de ítems, e identificando la estructura factorial subyacente a las respuestas infantiles. En este estudio participan niños de 4 y 5 años de edad y el instrumento consistió en 200 ítems, cada uno compuesto por un par de figuras y un entorno situacional corto, donde cada figura representa una respuesta a la situación, a la cual los niños deben contestar eligiendo una opción con respuestas con un matiz de motivación diferentes, utilizándose los datos analizados para explorar la validez del instrumento. Comprobada la validez interna del instrumento Adkins y And (1972) lo utilizaron en una investigación donde diseñaron un plan de estudios para enseñar los siguientes 5 componentes de la motivación: afectivos o disfrutar de la escuela, conceptual o verse a sí mismo como un aprendiz, ajuste propósito o meta instrumental, activamente avanzar hacia el logro de metas, y el progreso de evaluación o auto-evaluación hacia las metas. Se realizaron pruebas de campo en los últimos tres años para evaluar el plan de estudios, perfeccionar los procedimientos de formación del profesorado y ampliar el plan de estudios de guardería y preescolar. La evaluación también incluyó el procedimiento de observación y el análisis de los resultados

indicando que el plan de estudios preliminares tuvo efectos positivos y que los procedimientos de formación del profesorado, en general, eran eficaces en el comportamiento de los maestros necesario en el plan de estudios, además de establecer que el programa parece ser eficaz con los niños de guardería.

La perspectiva del autoconcepto la estudiaron Derrick & Halsted (1981) determinando si hubo diferencias en el auto-concepto en niños de guardería y preescolar. Participaron 90 niños de preescolar y 70 asistentes a centros de primer ciclo de Educación Infantil, utilizando una medida de la evaluación de los aspectos multidimensionales del auto-concepto. Si bien el análisis multivariante de la varianza con la edad, el grupo y el sexo como factores no reveló diferencias de edad, las diferencias con respecto al grupo se encontraron en siete dimensiones del concepto de sí mismo de los niños de preescolar en comparación con los niños que asisten a guardería. En concreto, los niños de preescolar obtuvieron las puntuaciones más bajas en autoestima e interés social, demostrando más preferencia por el profesor en detrimento de la madre, padre o amigos. Las diferencias de sexo fueron encontradas en dos temas: los niños de guardería indicaron una mayor preferencia por el padre y un mayor interés social que los niños de preescolar.

3.7. Recapitulación

En síntesis, la motivación es un constructo que todavía no se ha explotado al máximo, aun conociendo sus grandes implicaciones y beneficios. El conocer la conceptualización, determinantes o tipos

posibilita trabajar de una manera más centrada y consciente, y no trabajar con un todo sin centrarse en nada en concreto. Si se trabaja en motivación se conseguirán grandes resultados que posibilitarán el mejor conocimiento, y con ello, mejor intervención en esta estrategia.

En primer lugar, se establece la conceptualización del término estableciendo que hay ciertas premisas que los autores comparten tales como que la motivación no es constructo que se pueda medir de forma autónoma, sino que hay que acudir a ciertas actividades que posibilitan su medición. Por otro lado, en este aspecto se establecen ciertos enfoques para poder conceptualizar el término atendiendo a diferentes orientaciones que definen el término desde diferentes perspectivas. Se destacan los términos motivación académica por ser el ámbito educativo el ambiente principal de estudio y el término motivación de logro por ser el tipo de motivación del que podemos hablar en muchos casos por la corta edad de los sujetos.

Posteriormente, se habla de la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación. Dentro de este apartado se conceptualiza cada tipo de motivación y se describen diferentes estudios que tratan sobre estos tipos de motivación. En este apartado se destacan las investigaciones que priorizan la motivación intrínseca respecto a las otras dos por sus grandes resultados en el campo educativo.

A continuación, se describen los distintos determinantes de la motivación donde podemos hablar de la existencia de cuatro determinantes que hacen que la conducta respecto a una actividad sea más o menos adaptativa, los cuales serían: (1) actitudes, creencias y

expectativas, (2) atribuciones, (3) niveles de exigencia y (4) valor que se le da a la tarea. El valor que se le da a la tarea consistiría en el atractivo que tiene la tarea para el alumno, el cual parece venir determinado por las metas del alumno. Los niveles de exigencia harían referencia a la evaluación de la realización de la propia tarea mediante la comparación a tres niveles: pautas del cuidador, padres, etc., las realizaciones de los compañeros, y las propias realizaciones anteriores. Dentro de actitudes, expectativas y creencias habría que diferenciar lo que es el auto-concepto (conjunto de percepciones y creencias sobre uno mismo), de lo que es la auto-estima (valoración de esas percepciones y creencias), y la auto-eficacia (creencia en las propias posibilidades de éxito en una tarea determinada). Finalmente, las atribuciones hacen referencia a las inferencias sobre las causas del comportamiento de uno mismo o de los demás. Al igual que en el apartado anterior, también se describen investigaciones donde su foco principal es el estudio de los determinantes motivacionales.

Para finalizar el capítulo se identifican diferentes investigaciones donde la corta edad es la premisa principal que hace que sean interesantes para la presente investigación. Para la etapa previa a la inclusión en la escuela, 3 años, hay muy poca investigación, por lo que los resultados de lo estudiado previamente servirán de gran ayuda a los profesionales que realizan esta Tesis Doctoral.

4 Objetivos e Hipótesis

4.1. Introducción

Se pretende llevar a cabo una Tesis Doctoral que establezca con claridad los objetivos e hipótesis, los cuales dan comienzo a la parte empírica de este estudio. Para este efecto, se tendrán en cuenta las conclusiones extraídas a través de la revisión de las distintas investigaciones a nivel nacional e internacional y, por supuesto, se valorarán las limitaciones de las citadas investigaciones. Para este fin se será consciente de la parte teórica expuesta con anterioridad, la cual posibilitará una imagen fidedigna de la temática presente.

Se persigue seguir avanzando en el conocimiento de la motivación académica a tan corta edad, premisa que ya ha sido abordada en algunas investigaciones, pero las limitaciones encontradas han sido un gran escollo que hace que, en muchos casos, los investigadores ni siquiera se planteen trabajar en grupos de niños en edad infantil.

Es necesario continuar con el desarrollo de este tipo de motivación y comprobar los componentes que inciden en el proceso educativo, puesto que esta variable psicológica influye siempre, de una manera u otra, en todas las áreas de aprendizaje de un niño en mayor o menor medida. Es obvio, que el hecho de estar motivado va a ayudar enormemente al alumno en su aprendizaje escolar. Más aún, fuera del mundo escolar, donde la motivación será una parte muy importante de la vida del niño, con lo cual estar motivado ayudará al niño a desenvolverse más allá de un mundo académico, dentro de un mundo social y/o afectivo.

Es por ello que el principal tema de estudio de este trabajo de investigación es la motivación académica infantil, por su importancia en el desarrollo a todos los niveles a lo largo de la vida (Maslow, 1991), como hemos especificado anteriormente.

Dentro de este tema de trabajo se hace necesaria la validación de un instrumento que mida la motivación a tan corta edad, debido a la falta de instrumentos que evalúen, por un lado, la motivación en niños tan pequeños, y por otro, la motivación a través de sus determinantes. Por todos es inferido que los niños a tan corta edad tienen una motivación alta (Rogers, 1965) y, además, mayoritariamente intrínseca (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005), pero no se dan explicaciones sobre que determinante tiene más peso a edad temprana, ni porqué, según los niños van avanzando en los distintos niveles educativos, esta motivación cambia, pasando a ser la motivación extrínseca la que mayor peso va adquiriendo en lugar de la intrínseca.

Esta motivación intrínseca es la que deberemos preservar, porque es la que fomenta en los niños la curiosidad y con ellos las ganas de aprender (Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001). Esta curiosidad es la que va a posibilitar al niño el conocimiento del mundo, y con ello, el aprendizaje dentro de él. Con ella, mostrará interés por conocer, descubrir, investigar, y, en definitiva, por desenvolverse dentro de una sociedad que le posibilite el aprendizaje. Por ello, nuestra meta debe consistir en intentar inculcar al niño las ganas de aprender por la diversión, el placer y la utilidad que este aprendizaje conlleva.

Otro de los focos de estudio sería la comparación de los distintos alumnos, de tal modo que se compruebe si a tan corta edad ya se producen diferencias motivacionales generales o en alguno de sus determinantes según el género o el tipo de centro de Educación Infantil al

que asisten (público/privado-concertado, centro/periferia y nivel socioeconómico de la zona (alto, medio y bajo). El ser niño o niña puede ser un agente que cambie los resultados obtenidos, ya que todavía hoy en día, existen estereotipos de género que afectan tanto en la sociedad en general como en la educación (Ariño, Tomás, Eguiluz, Samitier, Oliveros, Yago & Magallón, 2011), y además, los estudios previos también se han interesado en muchas ocasiones en que la asistencia a un tipo de centro u otro afecta a los resultados que muestren los sujetos (Lozano, 2003).

Actualmente, la etapa de Educación Infantil ha adquirido gran relevancia en la sociedad en que vivimos, pasando a ser una de las etapas que más interés tiene por parte de la población en general. Se ha llegado a entender que los niños de hoy serán los adultos del mañana, y que la educación que estos reciban tendrá vital importancia a la hora de desarrollarse, y, por lo tanto, en el tipo de personas que serán en un futuro. Actualmente se admite la visión de los niños como personas con criterio, personas que buscan unos objetivos, aunque sean específicos de su edad, los cuales tienen unos porqués y se mueven por unos intereses. Se desmonta la creencia de que, por el mero hecho de ser niños, solamente cubren necesidades primarias como se pensaba anteriormente. Dentro de todo este proceso, será necesario estudiar todas sus vertientes, y la motivación, afectará a cada una de ellas en menor o mayor grado, por lo que su estudio a tan corta edad se denota como necesario.

Una vez visto los principales temas en los que se basa esta Tesis Doctoral, se puede concretar que se centra en *la construcción de un instrumento para la evaluación de la motivación académica infantil en niños de 2 a 3 años asistentes a centros de Educación Infantil de primer ciclo, para ver qué determinantes o factores motivacionales la mantienen en un nivel alto, con la finalidad de conocer como es esta motivación en*

el primer momentos en que es posible su medición y, por otra parte, comparar estos resultados atendiendo a las diferencias género y asistencia a un tipo de centro u otro.

Es decir, se pretende estudiar la motivación académica de los niños para tener presente una idea general de cómo es la motivación a tan corta edad y poder establecer unos estándares de cómo es y que determinantes o factores son los que más relevancia tienen en este tramo de edad. La mejor forma de poder analizar esta continuidad es desde el primer momento, por ello, pensamos que la mejor fase para empezar a estudiar la motivación es cuando el niño comienza a comunicarse de una manera consciente.

Para este fin anteriormente descrito, en los tres capítulos que definen la parte teórica se han analizado una gran cantidad de investigaciones. El foco principal de estos estudios fue el análisis de la motivación académica en las diferentes etapas, posibilitando el establecimiento de ciertas premisas de desarrollo que definen la motivación a lo largo del proceso educativo, tanto desde una perspectiva evolutiva, como de una visión centrada en el papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por una parte, tras la revisión teórica en referencia al número de determinantes que configuran la motivación no hay consenso por parte de los diferentes autores. Algunos describen únicamente tres determinantes, no especificando los niveles de exigencia como uno de ellos, reconociendo como primer componente el valor que se le da a la tarea, como segundo componente, creencias y expectativas y como tercer componente el afectivo-motivacional, constituido por las distintas atribuciones que hacemos de nuestros éxitos y nuestros fracasos en términos motivacionales (Núñez et al., 2011). Por otro lado, también hay

autores que especifican diferentes determinantes como uno único, como Pintrich y Schuck, (2006) que reconocen creencias-expectativas y valor en un único determinante, u otros autores, como es el caso de Mussen, Conger, Kagan, y Huston (1990) que consideran que hay cuatro determinantes en la motivación: creencias y expectativas, valor, niveles de exigencia y atribuciones. En nuestro caso particular, se ha apostado por estudiarla a través de sus cuatro determinantes siguiendo la línea de investigación de la Directora de la presente Tesis Doctoral, para establecer como es la motivación en una edad tan temprana y poder comparar esta con niveles superiores, niveles donde la investigación ha comprobado que decrece (Lepper, Henderlongy & Iyengar, 2005; Watt, 2008).

Por otro lado, las aportaciones realizadas a través de los distintos estudios, nos presentan una gran cantidad de investigaciones cuyo foco principal es la motivación académica. Desde hace décadas, la motivación interesa a la ciencia por las grandes aportaciones de las distintas investigaciones, poniendo en auge el importante papel que juega la motivación en el aprendizaje. Sin embargo, la mayor parte de los estudios encontrados tienen como destinatarios principales a alumnos de etapas educativas posteriores, ya sea Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria, Bachillerato e incluso la Universidad, dejando de lado la etapa de Educación Infantil. La mayoría de las investigaciones están realizadas para participantes que tienen perfectamente adquirida la lectoescritura, por lo que ejecutan tanto la evaluación como la instrucción de una manera autónoma, sin tener que acudir a un evaluador que atienda a cada sujeto de forma individual. Además, gran parte de las investigaciones están focalizadas en materias determinadas, ya sea lengua, matemáticas o inglés (Lozano, García y Gallo (2000), pero no en la

educación en general ni en las áreas implicadas en el currículum de Educación Infantil. También han sido importantes las investigaciones realizadas en los niños que tienen Dificultades de Aprendizaje, siendo una muestra con unas características concretas, las cuales no se pueden exportar a una población general.

4.2. Establecimiento de Objetivos y Formulación de Hipótesis

A través de la revisión realizada de los distintos estudios sobre la materia se puede constatar que la motivación académica está íntimamente relacionada con los resultados académicos, como muestran los distintos estudios que tienen como foco principal esta temática. Además de esto, también se ha podido comprobar que los niños pequeños poseen una alta motivación académica, además de ser interna, es decir, que la motivación que más peso tiene a tan corta edad es la intrínseca, la cual se va deteriorando según se va avanzando por los distintos niveles educativos. Los niños ya no aprenden por el mero placer de adquirir nuevos conocimientos, sino atendiendo a recompensas de tipo externo, siendo algo que perjudica, a la larga, el aprendizaje autónomo y consciente.

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo principal la *validación de un instrumento de motivación creado para poder evaluar en las primeras etapas educativas alumnos que asisten a guarderías públicas y privadas-concertadas de León y su alfoz*. De esta manera, queremos concretar qué determinante o determinantes motivacionales tienen mayor peso en esta edad, además de corroborar la alta motivación que muestran estos niños.

La presente investigación se organiza en dos partes claramente diferenciadas, por un lado, la parte teórica y, por otro, la parte empírica,

por lo cual, se van a establecer los objetivos e hipótesis que guían cada una de ellas.

4.2.1. Parte Teórica

En referencia a la parte teórica, en primer término, surge la necesidad de examinar el estado de la cuestión a través del estudio de la temática de las distintas investigaciones que tienen como foco principal el conocimiento de la etapa de Educación Infantil, atendiendo de manera más específica a la motivación, lo que tiene mayor dificultad por lo complejo del término con el que trabajamos y por lo laborioso de su estudio. De ahí se desgana el objetivo principal para la parte teórica que sería *realizar una amplia revisión de estudios sobre las Teorías Psicológicas de Desarrollo, la etapa de Educación Infantil y la motivación.*

El primer objetivo específico consistiría en *analizar las distintas corrientes psicológicas que identifican el desarrollo evolutivo del niño a través de los distintos niveles de desarrollo*, para poder establecer una evaluación consciente y concreta para el rango de edad estudiado. Este estudio nos posibilitará ser conocedores de un panorama general de desarrollo psicológico del individuo, ya que estas teorías trabajan a partir de la evolución de la especie a lo largo de la historia, lo que ayudará a solventar la peculiaridad de la etapa de Educación Infantil, que es el periodo donde el ser humano es más frágil y depende más de su alrededor (Gutiérrez, 2010), haciendo que en este rango de edad el apoyo por parte de los adultos sea prioritario.

El segundo objetivo específico sería *conocer las características evolutivas de los niños de la etapa de Educación Infantil, prestando mayor énfasis en los niños de 2 a 3 años.* Ya sabido y demostrado la gran

importancia que tiene esta etapa en el posterior desarrollo a todos los niveles del niño, se hace palpable la necesidad de conocer cómo se realiza esta evolución y cómo son las características de los niños en este rango de edad. Los primeros años de vida crearán la base de muchos de los desarrollos que se identifican durante el crecimiento, por lo que conocer estos primeros años, favorecerá la evitación de futuros problemas, o simplemente, el análisis de que todo el proceso se realiza de la forma correcta, atendiendo siempre a las características individuales de cada alumno. Para este fin, seremos conocedores de las características de los sujetos objeto de estudio, posibilitando una práctica determinada para niños de esta edad. El conocer las diferentes formas de desarrollo, será una herramienta de gran valor para los distintos profesionales, los cuales tendrán en su poder los conocimientos para poder realizar una práctica responsable, y con ello, una evaluación consecuente.

Como tercer objetivo específico *analizar la motivación académica sobre el aprendizaje examinando los diferentes enfoques teóricos encontrados ya sean tradicionales o contemporáneos*. Como ocurre con el anterior objetivo específico, si conocemos las características que tienen la motivación a través de las distintas teorías descritas, las cuales se pueden encontrar en el capítulo 3, podremos realizar una práctica educativa responsable. Para cualquier profesional tiene vital importancia el conocimiento del tema del que se ocupa en cuestión, y más aún, en constructos como la motivación que afectan a todos los ámbitos de la vida de cualquier persona, sea cual sea su edad o la actividad profesional o educativa a la que se dedique. Si no es conocedor de un tema, es imposible que la persona que lleva a cabo tanto la instrucción como la evaluación en motivación, lo haga de una forma responsable y consciente.

4.2.1. Parte Empírica

En cuanto a la parte empírica, se organiza en dos estudios claramente diferenciados, atendiendo a cada uno de los objetivos principales que se han marcado para este efecto: validación de un instrumento de evaluación para medir la motivación infantil, y comparación de la muestra en cuando al género y a la asistencia a un tipo de centro u otro.

4.2.1.1. Validación de un instrumento de evaluación para medir la motivación infantil.

El primero de los estudios empíricos que conforma esta Tesis Doctoral versa sobre la validación de una prueba de evaluación de la motivación académica de niños de 2 a 3 años, asistentes a centros de Educación Infantil, a partir de los cuatro determinantes que la forman, utilizando una prueba de evaluación creada para este efecto.

El objetivo principal es *elaborar y construir un instrumento psicológico de medida de la motivación a través de los determinantes que la forman, posibilitar la evaluación de los factores motivacionales que la definen en los primeros niveles educativos, y, además, concretar la motivación en términos generales en el citado rango de edad.* Para la evaluación de cualquier aspecto, tanto educativo como de la vida, es necesario tener pruebas de evaluación que tengan como finalidad este efecto, para poder cuantificar las variables que se quieren conocer, estableciendo en qué punto se haya la cuestión estudiada y, además, determinar unos varemos de comparación entre unos sujetos y otros, a partir de las características de la muestra en base a unos cánones previamente establecidos. Esta cuestión es ya dificultosa de por sí en los primeros niveles educativos, ya que la muestra, en general, no tiene

adquiridas características típicas de otros niveles educativos como tener dominada la lectoescritura, aspecto que utilizan la mayoría de las pruebas de evaluación, y más aún en variables como la motivación, que ya son dificultosas por ellas mismas sin acudir a factores externos como la edad de los sujetos de estudio, al ser términos abstractos y procesos internos del individuo, por lo que sólo podemos evaluarla a través de lo que el sujeto nos diga. La falta de pruebas de evaluación en este nivel insta la necesidad de elaboración de las mismas, aunque su utilización requiera más trabajo que, por ejemplo, en niveles educativos superiores al tener que aplicarla de manera individual para asegurar el correcto entendimiento de los niños. Como hipótesis se establece que es posible la elaboración de estos instrumentos de medida, consiguiendo que sean fiables y posean una adecuada validez tanto de contenido como de constructo, permitiendo evaluar los niños en los niveles iniciales de la educación.

El segundo objetivo que se formula es *evaluar y conocer las características motivacionales de niños de 2 a 3 años asistentes a guarderías*. El ser conocedores de las características motivacionales de los niños a una edad tan temprana, posibilita que la práctica docente se pueda adaptar a las particularidades de la muestra desde un primer momento, permitiendo al profesor llevar a cabo una instrucción enfocada a las características motivacionales de sus propios alumnos. La hipótesis de la que se parte es que los niños en esta edad tienen una motivación alta y mayoritariamente intrínseca por lo que se espera que esta muestra tenga los mismos resultados. Desgranando esta hipótesis, creemos que el determinante que mayor influencia va a tener en la motivación infantil hacia el aprendizaje va a ser creencias y expectativas, ya que en esta etapa los niños están muy influenciados por los padres, los cuales incrementan

de manera irreal las posibilidades de sus hijos, aumentando la autoeficacia de los niños, autoeficacia entendida como la creencia en las propias capacidades para hacer frente a diversas situaciones. De este modo, la autoeficacia puede desempeñar un papel importante no sólo en cómo te sientes contigo mismo, sino en tu actitud y posibilidades para alcanzar con éxito tus objetivos en la vida (Bandura, 1997) y que forma parte de esas auto-creencias de los niños.

4.2.1.2. Comparación de la muestra en cuando al género y a la asistencia a un tipo de centro u otro.

Posteriormente a la validación del instrumento, se ha indagado acerca de las posibles diferencias existentes en la motivación académica de estos niños según distintas variables. Por un lado, se pretende comprobar si existen diferencias respecto al género, ser niño o niña, aspecto no elegible ni por el alumno ni por sus padres, y por otro, la influencia que puede tener sobre la motivación académica la asistencia a un tipo de centro u otro, aspecto que se puede escoger, ya que el acudir a un centro privado o de la periferia de la ciudad, entra en la elección de los padres de los sujetos, pudiendo establecer unos criterios, ya sean sociales, educacionales o situacionales, para optar por un centro u otro.

De esta manera nos planteamos como objetivo principal *comparar y comprobar si existen diferencias motivacionales según diferentes criterios tanto personales como contextuales*. Tanto en la etapa de Educación Infantil, como en las posteriores, existen diferentes criterios que hacen que la educación se vea influenciada y que sea de una forma u otra atendiendo a las características de estos. Dentro de estos criterios podemos diferenciar tanto personales como contextuales. En nuestro caso particular vamos a estudiar dentro de criterios personales el género del

alumno, ser niño o niña, y dentro de criterios contextuales vamos a concretar tres diferentes, la asistencia a centro público o privado/concertado, asistencia a centro de primer ciclo de Educación Infantil de la periferia o del centro de la ciudad, y por último, zona socioeconómica donde se ubique la guardería donde asiste el niño (alta, media o baja). Como hipótesis nos planteamos que los criterios que hemos identificado anteriormente van a afectar en la motivación del niño, ya que ambos van a influir en cómo es la educación que va a recibir el niño, y con ello, su motivación, como muestra la mayor parte de la investigación presente.

A partir de esto nos planteamos el primer objetivo específico que sería *comprobar si el género influye en la motivación académica en alumnos de 2 a 3 años de edad*, característica que sí parece tener influencia en los diferentes estudios revisados (Christine, Parsons, Young, Kumani, Stein y Kringelbach, 2011). Los padres a tan corta edad ya atienden de forma diferente a niños y niñas respecto al género, por lo que los resultados motivacionales académicos también serán influidos (Caprile, Vallès, Peris, Crèixams, Arasanz, 2008). La hipótesis de partida es que en estas edades ya hay una imagen sesgada del género, niños y niñas no son iguales, y existen diferencias entre ellos, por lo que sus perfiles motivacionales también serán diferentes.

Como segundo objetivo específico *comprobar si la asistencia a centro público o privado/concertado, influye en la motivación académica en alumnos de 2 a 3 años*. Desde los primeros años de escolaridad la elección del centro para los estudios de los hijos es una ardua tarea para los padres. El asistir a un tipo de centro u otro puede influir a la hora de la educación de los hijos, ya que los centros públicos no tienen las mismas características o los mismos recursos, ya sean materiales o humanos, que

pueda tener un centro privado/concertado. Como hipótesis establecemos que los mejores resultados son los que pertenecen a la escuela privada. El motivo de esto, pensamos que es porque los profesionales que atienden a los centros públicos son personas funcionarias que no temen por su puesto de trabajo y los trabajadores de los centros privados deben esforzarse día a día para conservar su empleo. Por otro lado, los centros privados suelen estar a la cabeza de las mejores técnicas de aprendizaje, nuevas formas de enseñanza o nuevos instrumentos para llevar a cabo la instrucción, premisas que apoyan la enseñanza (Santaolalla, 2009).

Como tercer objetivo específico *establecer qué tipo de centro, de la periferia o del centro, tiene mayor motivación académica en alumnos de 2 a 3 años*. Como hipótesis identificamos que los mejores resultados pertenecen a las guarderías del centro de la ciudad. El pensar de esta manera se debe a que las guarderías del centro suelen tener un coste mayor, por lo que cuentan con mayores recursos, lo cual afectará positivamente en la motivación.

Como cuarto objetivo específico *establecer qué tipo de centro, de nivel socioeconómico alto, medio o bajo, tiene mayor motivación académica en alumnos de 2 a 3 años*. Como hipótesis, esperamos que los mejores resultados pertenecerán a las guarderías de nivel socioeconómico alto, seguidas de la de nivel socioeconómico medio, para terminar con las de nivel socioeconómico bajo. El motivo de esto es que creemos que el poder adquisitivo de la familia puede afectar beneficiando los resultados académicos o motivacionales de los niños, por lo que la asistencia a un centro más costoso, en la mayoría de los casos irá acompañado de ser un centro con mayores recursos tanto educacionales como personales, aspecto que ayudará notablemente al niño en su proceso educativo.

4.3. Recapitulación

En síntesis, se describe de manera detallada los objetivos e hipótesis que demuestran con claridad las premisas que se tienen en cuenta para la realización del trabajo.

En primer lugar, se establecen los criterios de justificación que hacen que se haya optado por estos objetivos, lo cual alega la necesidad del presente estudio por los siguientes motivos. En primer término, se persigue seguir avanzando en el conocimiento de la motivación académica a tan corta edad, ya que la ciencia se ha interesado por el constructo motivación, pero no se ha investigado a niños de tan corta edad, estudiándose en su mayoría en las etapas Educativas Primaria, ESO, Bachillerato o Universidad, momento en que se sabe con certeza que desciende la motivación y cambian sus características, siendo cada vez más extrínseca. En segundo término, a colación de lo anterior, se saben ciertas premisas sobre la motivación infantil, tales como que en estos niveles infantiles es muy alta, o que es mayoritariamente intrínseca, pero se desconoce los motivos de esto o qué determinante de esta motivación hace que esto sea así. Para conseguir este efecto llegamos al tercer término, la necesidad de evaluar la motivación desde niveles infantiles, donde se recalca la falta de pruebas para la edad seleccionada, por lo que se determina la necesidad de realización para poder llevar a cabo la evaluación. Y por último, de lo que se deduce todo lo anterior, la necesidad de estudiar a los niños en general desde que son pequeños, aspecto que en los últimos años ha adquirido gran relevancia, ya que el concepto que se tiene del niño ha cambiado identificando una necesidad de estudio desde los primeros años.

Para llegar a este fin en primer lugar se ha identificado el objetivo principal que presenta este trabajo el cual es *validación de un instrumento de motivación creado para poder evaluar en las primeras etapas educativas alumnos que asisten a guarderías públicas y privadas-concertadas de León y su alfoz.*

Posteriormente se han establecido los objetivos e hipótesis que marcan la primer parte del estudio, que serían los temas que establecen la parte teórica y que serían los siguientes: 1) analizar las distintas corrientes psicológicas que identifican el desarrollo evolutivo del niño a través de los distintos niveles de desarrollo, 2) conocer las características evolutivas de los niños de la etapa de Educación Infantil y 3) analizar la motivación académica sobre el aprendizaje examinando los diferentes enfoques teóricos encontrados ya sean tradicionales o contemporáneos, prestando mayor énfasis en los niños de 2 a 3 años, los cuales son el foco principal de evaluación para la presente Tesis Doctoral.

A continuación, se detallan los objetivos e hipótesis que establecen la parte empírica, los cuales se dividen en dos apartados diferenciados, atendiendo a los estudios que se persiguen a través de esta tesis doctoral. En primer lugar, *validación de un instrumento de evaluación para medir la motivación infantil* y en segundo lugar, *comparación de la muestra en cuando al género y a la asistencia a un tipo de centro u otro.*

Para la *validación de un instrumento de evaluación para medir la motivación infantil* se fija como objetivo elaborar y construir un instrumento psicológico de medida de la motivación a través de los determinantes que la forman para la evaluación de los factores motivacionales que la definen en los primeros niveles educativos, y

además, definir la motivación en términos generales en el citado rango de edad y evaluar y conocer las características motivacionales de niños de 2 a 3 años asistentes a guarderías.

Para la *comparación de la muestra en cuando al género y a la asistencia a un tipo de centro u otro* se marcan como objetivos conocer y establecer unos criterios motivacionales de comparación. En primer lugar, se establece una comparación respecto al género y posteriormente, se realizan tres sub-apartados para la comparación de las distintas guarderías participes. En primer lugar, la asistencia a centro público o privado-concertado, en segundo lugar, la asistencia a un centro de la periferia o del centro de la ciudad, y por último, la asistencia a un centro ubicado en una zona de nivel socioeconómico alto, medio o bajo.

Validación del

5 instrumento para medir

la Motivación Infantil

5.1. Introducción

En los capítulos anteriores se ha desarrollado la fundamentación teórica y los objetivos e hipótesis que avalan esta investigación. A partir de aquí se desarrollarán los dos estudios de que consta esta Tesis Doctoral y las conclusiones extraídas.

Para el desarrollo de esta premisa tendremos muy presente la prueba de evaluación de esta investigación, ya que será el hito principal de este trabajo junto con los resultados obtenidos a través de ésta. Lo novedoso de la prueba hace que sea necesario desarrollar en profundidad su justificación, antecedentes, elaboración y características para poder comprender la necesidad de la misma y porqué adquiere la relevancia que vamos a explicar en los siguientes capítulos del presente trabajo.

A partir de esto, nos marcamos como objetivo de este trabajo, crear un instrumento para evaluar la motivación hacia el aprendizaje en niños y niñas desde que han adquirido la comprensión necesaria para realización de la prueba (2 años) hasta que empiezan la Educación Infantil reglada (3 años), todo ello partiendo de los factores o determinantes de la

motivación, los cuales se han expuesto en el capítulo 3 de esta Tesis Doctoral.

Esta intención anteriormente descrita, se hace indispensable porque en la actualidad, en nuestro ámbito educativo, se carece de pruebas de evaluación que midan las variables motivacionales que nos proponemos en alumnos de tan corta edad. Numerosas investigaciones corroboran la importancia de la motivación en la educación, pero son mucho menos las que estudian a los niños pequeños (Musitu & García, 2001). La comunidad científica aboga porque los resultados que se obtienen a través de esta muestra no son del todo concluyentes, se duda de que alumnos de tan corta edad puedan cumplimentar de manera consciente y consecuente los test que se especifican para medir las distintas variables motivacionales, pero este hecho no debe ser una dificultad, sino que se debe intentar diseñar y elaborar test acordes a las características de la muestra a evaluar (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González, Roces, González, Muñiz & Bernardo, 2002), empleando metodologías acordes a niños que todavía no tienen adquirida la lectoescritura, pero sí son capaces de comunicarse entendiendo, comprendiendo y expresándose con sus cuidadores y progenitores.

Como se verá posteriormente, la elección de las técnicas adecuadas de recogida de datos es un aspecto de gran importancia ya que supone un hándicap el número limitado de instrumentos para la evaluación de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado en edades tempranas. Tras una búsqueda minuciosa nos encontramos con que no existen pruebas para las variables que queremos medir por lo que es necesaria la creación de un nuevo instrumento como hemos indicado anteriormente.

Un aspecto esencial a la hora de evaluar cualquier tipo de proceso o problema es que según lo definamos así será su evaluación, de modo que la orientación de la definición operativa del problema influirá significativamente en cómo se evalúe este (Hooper, 2002). Además de esto, será fundamental que los indicadores se ajusten a los criterios de fiabilidad y validez (Navas-Ara, 2001 a y b) y de la calidad métrica de sus elementos (Suarez-Falcón, 2001).

Por ello, criterios como *fiabilidad* o *validez del instrumento*, marcarán una base fiable a partir de la cual podremos establecer los resultados que nos indique la prueba elaborada.

La *fiabilidad del instrumento* se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite (Prieto y Delgado, 2010), criterios que nos permitirán medir las distintas variables evaluadas en distintas ocasiones sin cambios en los dos datos ni variabilidad de ellos. Esto será necesario para poder medir los cuatro determinantes de la motivación infantil en otros grupos distintos, siendo siempre conscientes de las características seleccionadas a la hora de elaborar la prueba de evaluación, permitiendo medir otras poblaciones en otro momento diferente.

Por otro lado, la *validez del instrumento* se refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los test, relacionada con un uso específico (AERA, APA y NCME, 1999). Esta premisa permitirá que el instrumento sea utilizado de una manera lógica atendiendo a las variables que se quieren medir y haciendo que éstas se midan de una manera satisfactoria, acorde a los objetivos de la prueba de evaluación creada. En este sentido es importante decir, como aseguran Prieto y Delgado (2010), que ambas variables, fiabilidad y validez, no son inherentes a los test, sino que representan las

propiedades de las interpretaciones, inferencias o usos específicos de las medidas que esos test proporcionan y, en segundo lugar, el hallar la fiabilidad y la validez no son propiedades que los test poseen, sino que son una cuestión de grado para saber que el instrumento que utilizas está construido de la forma correcta.

Dentro de la validez del instrumento podemos describir diferentes tipos, las cuales especifica Marroquín (2011):

Validez de contenido: Grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se mide.

Validez de criterio: Se establece al validar un instrumento de medición comparándolo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo.

Validez de constructo: Debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés.

La creación de este nuevo instrumento fue posible gracias a un trabajo previo desarrollado a través del Proyecto ULE200011-4, concedido a la directora de esta Tesis Doctoral, la Doctora Ana María de Caso, en el año 2012, donde el objetivo era conocer la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos en niños de 0 a 6 años. Esto creo las bases de estudio para esta investigación, dando cabida a un nuevo instrumento a través de lo desarrollado en este proyecto.

5.2. Método

5.2.1. Participantes

En este estudio participaron 17 guarderías de la provincia de León. De éstas, 4 guarderías eran públicas pertenecientes al Ayuntamiento de León y 13 eran de ámbito privado.

La muestra la formaron un total de 435 alumnos (220 niños y 215 niñas), con edades de 2 años (299 niños y niñas) y 3 años (136 niños y niñas) asistentes a las aulas de 1-2 años y 2-3 años de distintas guarderías con las que se firmaron convenios de colaboración. No obstante, la mayoría de los sujetos pertenecían a las aulas de 2 a 3 años, ya que es esta la edad cuando la mayoría ha adquirido el lenguaje y la comprensión necesaria para la realización de la evaluación.

Por otra parte, es interesante señalar que los alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) no han formado parte de la investigación.

Tabla 5.1.

Características de la muestra por centro y género

Centro	Niños	Niñas	Total
Centro ac	4	1	5
Centro as	17	17	34
Centro co	10	7	17
Centro da	31	24	55
Centro du	13	5	18
Centro er	12	13	25

Validación del instrumento para medir la Motivación Infantil

Centro go	3	2	5
Centro in	17	11	28
Centro la	6	5	11
Centro pe	2	4	6
Centro pq	32	42	74
Centro pu	4	7	11
Centro ra	4	7	11
Centro re	3	2	5
Centro sl	27	23	50
Centro sm	13	15	28
Centro wi	20	30	50
	220	216	435

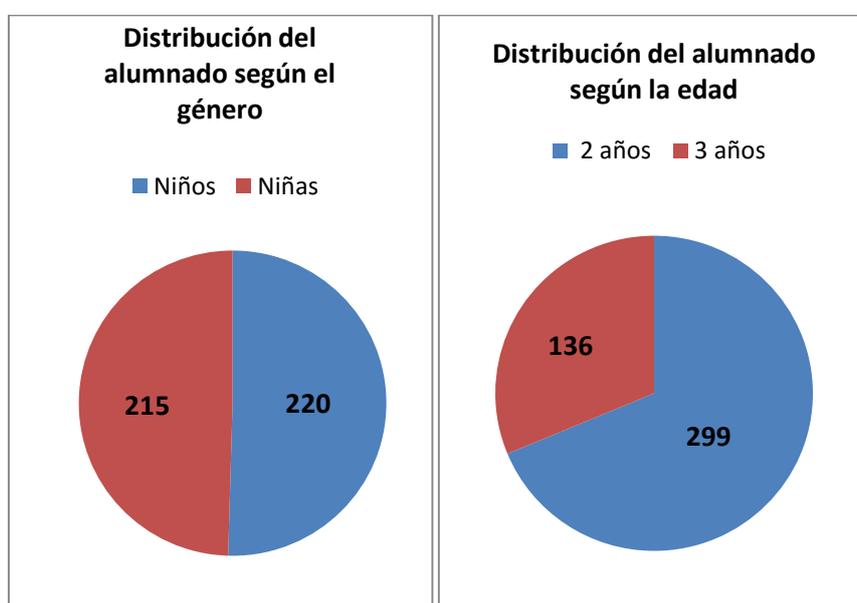
Centros ac, er, go, in, pq, pu, ra y wi (N=212): Son centros privados pertenecientes a los distintos barrios de la ciudad de León. La principal actividad económica de las familias es el sector servicios.

Centros as, da, sl y sm (N=167): Son centros públicos pertenecientes al Ayuntamiento de León. Este tipo de centro está frecuentado en su mayoría por familias jóvenes, donde tanto el padre como la madre trabajan. El horario que proporcionan suele ser más limitado, aunque su coste es menor, por lo que en muchas ocasiones no cubren las expectativas de las familias las cuales tienen que optar por las guarderías privadas/concertadas aunque conlleven más esfuerzo económico.

Centros co, du, pe, la y re (N= 55): Son centros privados que se hallan en ciudades dormitorio cercanas a la ciudad de León. Los núcleos de población son de reciente construcción por lo que la mayoría de las familias son jóvenes con niños de corta edad. Estos centros han nacido por la necesidad de las familias de vivir en focos de población más alejados ya sea por economía o por preferir vivir en zonas menos masificadas que el centro de las ciudades.

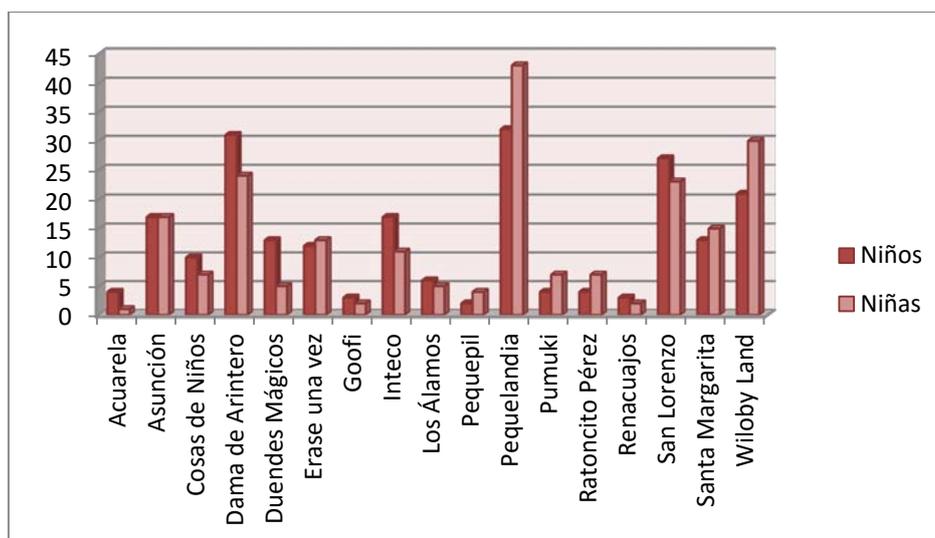
En relación al género de los sujetos participantes, el número de niños y niñas es muy similar, lo que expresa una población muy equilibrada. Respecto a la edad hay una gran diferencia entre los alumnos de 2 años con respecto a los de 3, los cuales les triplican en número, ya que los niños comienzan la Educación Infantil reglada en el año en que cumplen los 3 años, por lo que a partir del mes de septiembre estos niños ya asisten a los centros de segundo ciclo de Educación Infantil.

Figura 5.1. Características de la muestra por género y edad



Sin embargo, un estudio detallado del porcentaje de niños y niñas en cada centro (Figura 5.2.), nos revela diferencias notorias en las guarderías Da, In y Sl en cuanto al número de niños respecto a niñas. En el otro extremo, en los centros Pq, Wi, Pu y Ra, se aprecian porcentajes más elevados del número de alumnas respecto al de alumnos, superando incluso el 60%. El resto de centros (Ac, Du, Sm, As, Co, Go, Pe, La, Re y Er) presentan una distribución de los alumnos y alumnas muy cercano al 50%.

Figura 5.2. Características de la muestra por centro y género



5.2.1.1. Criterios de selección.

Para la selección de las guarderías participantes en el estudio, se hizo una búsqueda vía telemática de los distintos centros existentes en la ciudad de León y sus alrededores. Posteriormente se seleccionaron

aleatoriamente aquellas con las que se iniciaron contactos para la participación en el estudio.

Se desarrolló el estudio con aquellas que tenían mejor disponibilidad horaria con el objetivo de trabajar en la primera hora de la mañana en la evaluación. Se llegó a este consenso porque esta franja horaria era la que menos perjudicaba la actividad normal del aula (rutinas) y en la cual los niños estaban más receptivos ya que, en la mayoría de los casos, tenían todas sus necesidades básicas cubiertas (sueño, hambre...). Estos requisitos, en otras horas del día, serían mucho más difíciles de cumplir.

Por otro lado, también se seleccionaron aquellos centros que tuvieran mayor número de alumnos de la edad a estudiar, es decir, que tuviesen un desarrollo del lenguaje apropiado para comprender el instrumento de evaluación. En muchos centros había alumnos de etapas inferiores a la estudiada y muy pocos alumnos de 2 a 3 años, por lo que trabajar con ellas hubiera resultado perjudicial para los centros en cuestión y los niños en particular, ya que había que modificar rutinas y hábitos para un número reducido de alumnos, lo que supondría un sobreesfuerzo innecesario para las guarderías, por lo que no se llegó a trabajar con ellas.

Para las guarderías privadas se firmaron distintos convenios de colaboración y para las guarderías públicas se realizó un convenio aprobado por el pleno del ayuntamiento con vigencia de 1 año, con posibilidad de renovación. Los criterios de inclusión y exclusión del alumnado se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5.2.

Criterios de inclusión y exclusión del alumnado

Criterios de Inclusión	-Estar escolarizado en cualquiera de las guarderías pertenecientes al estudio -Tener adquirida la cognición necesario para poder entender y realizar la prueba de evaluación
Criterios de Exclusión	-Tener diagnosticado cualquier tipo de deficiencia

5.2.2. Instrumento de medida

5.2.2.1. Justificación del instrumento.

La evaluación de la motivación es un aspecto difícil de llevar a cabo de manera objetiva, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, es un proceso interno e individual, que requiere de indicadores observables que ayuden a inferir, de la forma más fiable posible, el nivel motivacional del alumno. Adicionalmente, la corta edad de la muestra utilizada supone un hándicap, ya que no existen apenas instrumentos para la evaluación en estas edades. Esto no es solo un problema del constructo motivación, sino que otras variables de la Psicología también acometen este problema. Precisamente, por ese carácter interno de ciertas conductas (pensamiento, atención...), se estudiaron todas las posibilidades de evaluación que existen a nuestro alcance.

De esta forma, se valoró la técnica más correcta para conseguir las metas propuestas y, como consecuencia de esto, se llegó a la conclusión de que la técnica más adecuada es el auto-test, puesto que la información que nos proporciona es completamente objetiva al provenir directamente del niño en cuestión. De esta manera, el sujeto responde sobre sí mismo con la ausencia de factores externos que hagan que la información proporcionada esté contaminada por inferencias o ideas preconcebidas. Además de contar con la característica de la “inocencia”, presente en los niños de estas edades, que tienden a decir lo que piensan realmente, sin conocer apenas qué es la mentira (Hinetroza-Arenas, 2007).

Como ya se ha especificado en el capítulo 2, este tipo de cuestionarios son los más idóneos en la evaluación de la motivación, ya que son una herramienta muy adecuada (Puchol, Núñez y Rodríguez, 2008; Serrano, 2014) que se componen de una serie de cuestiones donde el niño contesta mediante respuesta cerrada.

En este estudio se optó por el autotest ya que los datos proporcionados por padres o profesores proporcionan respuestas subjetivas que en muchos casos no tienen nada que ver con lo que el niño piensa, lo cual fue demostrado a través del estudio realizado por Blanco, De Caso y Navas (2010) en el cual se realizó un cuestionario que evaluaba los determinantes de la motivación. Para ello, se elaboraron tres versiones diferentes del mismo cuestionario, una para los padres, otra para los profesores y una última para los alumnos. Todos los cuestionarios tenían el mismo número de ítems y contemplaban las mismas variables, no obstante, sí que cambiaba el formato de las preguntas (no el contenido) y de las respuestas. De este modo, en la versión para los niños, éstos no debían saber leer ni escribir, sino que se

utilizaron viñetas y gomets que representaban los mismos ítems que se preguntaban tanto a padres como a profesores (véase figura 5.3.). Para cada niño objeto de estudio se proporcionó un test, facilitando asimismo el equivalente para padres y profesores, a fin de poder realizar una triangulación de datos identificando lo que el niño cree de sí mismo, lo que el padre cree que piensa su hijo, y lo que profesor opina que piensa su alumno. El consenso en las respuestas fue inexistente en la mayoría de los casos, de manera que encontramos diferencias significativas entre las tres respuestas a un mismo ítem, no pudiendo utilizar pues, los datos de los tres grupos para la evaluación de la motivación del alumno, ya que eran tres puntuaciones diferentes, por lo que se optó por tener en cuenta la de la persona implicada: el alumno (Blanco, 2014).

A partir de esto, se hizo necesario el conocimiento de los distintos test de evaluación existentes, que nos posibilitarán información para la evaluación de los distintos determinantes motivacionales, que es lo que se pretende en esta investigación. Después se revisarlos viendo sus características e idoneidad para el presente estudio, se llegó a la conclusión de que la única opción factible era la realización de un nuevo instrumento a través del conocimiento de los que existía anteriormente, ya que las pruebas existentes no cumplían los criterios marcados desde el origen de esta Tesis Doctoral, impidiendo desde un principio la utilización de test ya existentes.

Figura 5.3. Ejemplo triangulación datos niños/profesores/padres




Cuando pinto un dibujo prefiero:

1



Datos identificativos

Código de identificación: _____ Alumno/a: _____

Padre/madre: _____

Guardería: _____ Edad: _____

Es muy importante que recuerdes que **tienes que ponerte en el lugar de tu hijo y contestar los ítems según lo que tú crees que tu hijo piensa.**

	1	2	3	4	5
Cuando pinto un dibujo prefiero elegir el color yo a que lo elija mi profesora					

Cuando pinto un dibujo prefiero:

1



Datos identificativos

Código de identificación: _____ Alumno/a: _____

Profesor/a: _____

Guardería: _____ Edad: _____

Es muy importante que recuerdes que **tienes que ponerte en el lugar de tu alumno y contestar los ítems según lo que tú crees que tu hijo piensa.**

	1	2	3	4	5
Cuando pinto un dibujo prefiero elegir el color yo a que lo elija mi profesora					

5.2.2.2. Antecedentes del instrumento.

Para poder conocer y evaluar la motivación necesitamos una serie de instrumentos que nos den la posibilidad de cuantificarla en el ambiente académico. Previamente a la construcción del instrumento, se revisaron todas las pruebas de evaluación encontradas para la edad infantil y para los niños que asisten a los primeros cursos de Educación Primaria, para cotejar el formato de las pruebas, los ítems que se utilizaban y todo aquellos aspectos que nos ayudasen en la elaboración de nuestro propio instrumento, sabiendo que es importante revisar la mayor cantidad de instrumentos disponibles y de haber recogido la suficiente

información sobre cada instrumento (Center for Assessment and Research, 2014). En un primer momento se optó únicamente por búsqueda de pruebas que midieran los determinantes de la motivación (véase capítulo 3) pero posteriormente fue necesario ampliar el abanico incluyendo todas las pruebas que midieran motivación académica de una forma u otra, debido a la escasez de las mismas en edades tan cortas. De hecho, en esta búsqueda, no se encontró ninguna prueba de evaluación que midiera los determinantes motivacionales en edad infantil en sí, y menos aún, en alumnos que asisten a guardería, hallando sólo un número muy escaso de estudios de la motivación en edad infantil.

Para la construcción del instrumento se ha realizado una extensa y minuciosa búsqueda bibliográfica. La búsqueda se ha llevado a cabo en diferentes fases, la primera de ellas a nivel general y las siguientes de manera específica en función de la información concreta que se pretendía conseguir. Se acudió tanto a bases de datos nacionales como internacionales, algunas de las utilizadas fueron EBSCOHOST, ERIC, DIALNET y CSIC. La premisa principal que acompañó a este proceso fue la gran escasez de información, tanto en niños de nuestra edad como de edades posteriores.

Una de las razones de esta escasez de estudios (Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Wentzel, 1997; Miranda, 2005), se debe a la incapacidad que tiene parte del alumnado de esta etapa para cumplimentar los instrumentos validados a nivel internacional y empleados frecuentemente por la comunidad científica, los cuales requieren el uso de lápiz y papel y el dominio de las destrezas de lectoescritura. Pese a ser una dificultad, no debe ser obstáculo para limitar la investigación en esta etapa, para lo cual hemos de emplear metodologías ajustadas a las competencias de estos niños y niñas (González-Pineda y otros, 2002; Ramos y otros, 2006).

En la tabla 5.3. se muestran los distintos cuestionarios encontrados y las distintas características de cada uno de ellos en los constructos motivacionales que miden, número de ítems, variables de estudio, edad de aplicación y características. Estos fueron la base para la realización de nuestro propio cuestionario, sobre todo aquellos que medían los determinantes de la motivación, ya que los existentes no cubrían las expectativas fijadas para nuestro estudio.

Tabla 5.3.

Instrumentos de motivación académica

INSTRUMENTOS	AUTORES	CONSTRUCTO	EDAD	Nº ITEMS	DESCRIPCIÓN
EMA (Escala de motivación académica)	Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989)	-Motivación intrínseca -Motivación extrínseca -Desmotivación	12-18 años	28	Refleja razones que justifican la asistencia a clase en el instituto
EAML (Escala Atribucional de Motivación de Logro)	Manassero & Vázquez (1997)	-Motivación de interés - Motivación de tarea -Motivación de esfuerzo -Motivación de examen -Motivación del profesor	A partir de los 9 años	24	Valora la motivación más favorable para el éxito escolar
MODEMO	De Caso (2003)	-Orientación a metas	A partir de 12 años	22	Valora la motivación hacia la escritura
MO-ES-I	De Caso (2003)	-Valor tarea -Autoestima - Niveles de exigencia	A partir de 12 años	15	Valora la motivación hacia la escritura
MO-ES-II	De Caso (2003)	-Atribuciones	A partir de 12 años	32	Valora la motivación hacia la

Validación del instrumento para medir la Motivación Infantil

					escritura
MO-ES-III	De Caso (2003)	-Valor de la tarea	A partir de 12 años	10	Valora la motivación hacia la escritura
AF 5	Misitu & García (1999)	-Autoconcepto familias -Autoconcepto académico -Autoconcepto familiar -Autoconcepto emocional -Autoconcepto físico	A partir de 10 años	30	Completa medida de estos aspectos clave para el correcto desarrollo y bienestar de la persona (Tabla constructo)
AFA (Autoconcepto)	Misitu, García & Gutiérrez (1997)	-Autoconcepto familia -Autoconcepto escuela -Autoconcepto social -Autoconcepto emocional	A partir de 10 años	36	Completa medida de estos aspectos clave para el correcto desarrollo y bienestar de la persona (Tabla constructo)
CEAM (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación)	Ayala, Martínez & Yuste (2004)	-Motivación intrínseca/extrínseca -Valor de la tarea -Creencias de control -Creencias de autoeficacia -Ansiedad	De 12 a 16 años	16	Motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes

Posteriormente a la búsqueda y selección de los instrumentos que podrían ser valiosos para nuestro objetivo se analizó cada uno de ellos para conocerlos en profundidad. Ya se era consciente de que la edad para la que estaban orientados estos cuestionarios es mucho mayor que la edad de la muestra de nuestra investigación, pero el contenido que evalúan podría ser valioso para la elaboración de nuestro instrumento.

Así mismo, y por otro lado, los niños para los que originalmente están pensados estos cuestionarios tienen adquirido el lenguaje verbal y saben leer y escribir, por lo que la realización del test es de manera autónoma, con el evaluador únicamente como guía del proceso. Las cuestiones por las que se pregunta están adaptadas a niños de edades superiores (mínimo 8 años), los cuales tienen ya rutinas y actividades totalmente adquiridas, que posibilitan contestar con claridad y precisión sobre las preguntas que les realizan sobre ellas.

Por ello, había que modificar la forma de respuesta ya que, en edades tempranas, cuanto más sencillo sea (menor número de ítems, o menos opciones a elegir), mejor se entenderá por parte del niño, por lo que respuestas tipo Likert de más de 3 alternativas no parecen una buena opción, y si las dejamos en dos posibilidades, mejor. El formato de respuesta para la atención de los niños y niñas también fue motivo de adaptación, ya que lo importante para los niños de tan corta edad es que sea llamativo, por lo que una actividad que no esté acompañada de ilustraciones resulta aburrida y no consigues mantener la atención el tiempo necesario para la consecución del objetivo.

Por otro lado, los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la Educación Infantil, no respondían al modelo teórico del que somos partícipes. Acometer la elaboración de un instrumento, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos.

5.2.2.3. Elaboración del instrumento.

Después del análisis especificado anteriormente, se llegó al consenso de que la mejor opción era la realización de una prueba de evaluación acorde a nuestra investigación. Por ello, en primer lugar, se realizó un análisis de las características propias de la edad estudiada, las cuales tuvieron repercusiones tanto en el diseño del instrumento como en la aplicación del mismo. Se muestra una síntesis de las principales premisas de este aspecto en la tabla 5.4.:

Tabla 5.4.

Características de los niños de 1 a 3 años e implicaciones

CARACTERÍSTICAS		IMPLICACIONES		
	Niño de 1-2	Niño de 2-3	En el diseño	En la aplicación
Psicomotricidades	Control postural que posibilita mayor conocimiento de mundo que le rodea. Mejora de la motricidad fina, capacidad de manipular objetos.	Aumenta la velocidad de movimiento lo que hace que acciones se realicen con mayor rapidez. La motricidad fina está ya muy desarrollada, pudiendo realizar acciones con gran	Las actividades que se presentan en los distintos ítems tienen que ser cotidianas. Es necesario adaptarse a realidad presente del niño.	Los gomets que se utilizan para la identificación de las respuestas deben tener un tamaño adecuado para su manipulación.

		precisión.		
Conducta Adaptativa	Avances en el desarrollo de la atención son muy valiosos, ya que es capaz de identificar sus preferencias para focalizar su actividad en una u otra acción.	Capaz de centrarse en actividades reposadas durante más tiempo que la etapa anterior por el gran desarrollo de la atención.	Los ítems que se presentan deben ser llamativos para lograr el mayor tiempo de atención. Se utilizan pictogramas con dibujos de colores llamativos.	Continuamente se utiliza el nombre propio del niño para lograr la atención poniendo a los niños en las distintas situaciones cuestionadas.
Conducta personal y social	Desarrollo de la identidad personal. Reacios a los cambios por lo que las rutinas son la mejor forma de actuación.	Desarrollo de la autonomía en el día a día.	Las actividades que se presentan en los ítems son acciones del día a día que son parte de la rutina de cualquier niño de esta edad.	Evocar al niño a situaciones de su día a día con su familia o cuidadores.
Lingüísticas	Comienza a desarrollar	En esta edad puede	Para la evaluación	Solo es necesario

	el lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo .	estar desarrollado o hasta un nivel de manipular 1000 palabras o caracterizar se por la no comunicación mediante el léxico.	de la prueba no es necesario ningún tipo de comunicación por parte del niño. Las preguntas se responden con un gomet en base a 2 opciones (Positivo-negativo; si o no)	que el niño tenga clara la pregunta y las dos opciones que se le da. El lenguaje verbal queda supeditado a la comprensión y reacción en base a esta.
--	--	---	--	--

Posteriormente, se decidió elaborar el cuestionario EMAPI (Escala de Motivación hacia el Aprendizaje Infantil) (ULE2011-4,12) de 2 a 3 años. Como premisas para su construcción se utilizaron los estándares proporcionados por Ramos (2008): *brevedad*, un número elevado de ítems puede causar fatiga al niño en tan corta edad por lo que es mejor utilizar un número limitado de ítems; *sencillez*, sobre todo a la hora de aplicación del cuestionario, lo que posibilitará una comprensión más sencilla; *vocabulario* comprensible y adaptado tanto a la edad como a las características sociales y culturales de los y las destinatarias; *preguntas claras y directas* sin negaciones ni dobles negaciones y *motivador*. Por otro lado, utilizar ilustraciones en edades tempranas es muy positivo tanto para la comprensión como para la expresión (Carrera, Ríos y Montalvo, 2015), por lo que se trabajó con pictogramas.

Después de tener claras estas premisas, se procedió a unificar los factores que determinan la motivación (creencias y expectativas, niveles de exigencia, valor, y atribuciones), por lo que el siguiente paso fue elaborar ítems que midieran dichos elementos acordes a las características de la edad estudiada. Este fue un trabajo que implicó gran esfuerzo, ya que para ello era necesario encontrar la forma de pregunta correcta que pudiera ser entendido por el niño y que correspondiera al factor que quisiera medir, las actividades seleccionadas debían ser acordes a las rutinas dentro de la edad estudiada, arduo trabajo ya que al ser una época de grandes descubrimientos, lo más idóneo era apostar por las actividades más familiares para los niños, para que fuera más fácil conseguir respuesta claras y concisas, aplicadas a cuestiones que forman parte de su día a día.

Por otro lado, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo y madurativo de los niños, la cantidad de ítems utilizados para medir cada factor debía ser la menor posible, de tal modo que evitásemos el cansancio propio de estas edades, lo que dificulta tanto la fiabilidad (Vallejo, 2007) como la validación (Gómez & Bolívar, 2014), al utilizar únicamente 1 o 2 ítems para medir un factor.

5.2.2.4. Descripción del instrumento.

El instrumento es un cuestionario que consta de 22 ítems, todos ellos formados por una parte de ilustración y otra escrita, donde la forma de respuesta está claramente diferenciada entre el apartado atribuciones y los otros tres determinantes (niveles de exigencia, valor y creencias y expectativas). En el apartado atribuciones la respuesta a los ítems puede ser positiva o negativa, por ejemplo: “*Recojo los juguetes porque soy listo*”, la cual se responde con un Sí (carita sonriente) o No (carita triste);

sin embargo, en los otros tres apartados se muestran dos opciones gráficas y el niño deberá escoger entre uno u otra, por ejemplo “*Me ato los zapatos*”, la cual se responde en base a dos opciones, una negativa donde la ilustración muestra un niño que su madre le ata los zapatos (me los atan) y otra positiva donde el propio niño se ata sus calzado (sólo).

Todos los ítems se organizaron de manera ordenada, estableciendo como categorías cada uno de los determinantes. De esta forma se medía de manera continuada cada uno de los factores a través del número indicado de ítems para cada uno de ellos. Para medir el determinante creencias y expectativas se utilizaron 7 ítems diferentes (3 autoconcepto, 2 autoestima, 2 autoeficacia); para evaluar el factor valor se utilizaron 4 ítems diferentes; en el caso de los niveles de exigencia se utilizaron 3 ítems (comparación con realizaciones anteriores, comparación con mis compañeros, comparación con las peticiones del profesor) y, por último, para las atribuciones se utilizaron 8 ítems (2 capacidad, 2 esfuerzo, 2 suerte y 2 dificultad). Las opciones de respuesta se presentaban a través de gomets con caritas sonrientes o tristes: la carita sonriente (Si) o la triste (No).



Si



No

Los ítems finalmente establecidos se muestran en la tabla 5.5, agrupados según el determinante motivacional que pretenden evaluar.

Tabla 5.5.

Ítems EMAPI atendiendo a los distintos determinantes de la motivación

Determinantes de la motivación académica		Items
Creencias y expectativas	<i>Autoeficacia</i>	1. Cuando pinto un dibujo prefiero elegir yo el color o que me lo diga la profesora.
		2. Me puedo poner los zapatos yo sólo
	<i>Autoestima</i>	1. Me siento contento cuando trabajo con los libros
		2. Me pongo muy contento cuando hago bien la fila
	<i>Actitud</i>	1. Me gusta sentarme bien.
		2. Práctico en casa a recoger como aprendo en la guardería
3. Me pongo los zapatos yo solo		
Valor de la tarea		1. Aprendo cosas más importantes en la guardería.
		2. Es más importante ir a la guardería o al parque.
		3. Para trabajar de mayor hay que leer.
		4. Es más importante leer
Niveles de exigencia	Respecto a los compañeros	1. Yo coloreo bien y mis compañeros colorean bien.
	Respecto a las propias actuaciones	1. Sé mejor los números de mayor.
	Respecto al profesor	1. Cuando me lavo las manos como me enseña la profesora quedan limpias
		1. Si recojo los juguetes porque

Atribuciones	A la capacidad	soy listo
		2.Me salgo al colorear porque no soy listo
	Al esfuerzo	1.Salto bien los bloques porque lo intento muchas veces
		2.No me seco bien las manos porque no quiero
	A la dificultad de la tarea	1.Me mancho al comer porque es difícil
		2.Cuelgo el abrigo y la mochila porque es fácil
	A la suerte	1.Por arte de magia hago torres con cubos
		2.Si no me lavo bien las manos es por casualidad

Por otro lado, dentro de la prueba de evaluación definitiva respecto a la 1ª versión existieron los siguientes cambios: En todos los apartados excepto en el apartado atribuciones se unificó la prueba dotándola de dos opciones gráficas en las cuales se escogía una de ellas a partir de un gomet (el de carita sonriente: SI), a diferencia de establecer un sí/no respecto a un único ítem. Por otro lado, para las atribuciones se indicó el porqué de ésta respondiendo si/no en base a un único gráfico, cambiando el formato de respuesta respecto a la primera versión, donde se les proponía una actividad y cuatro atribuciones del motivo de la realización (porque eran listos, porque se esforzaban, por suerte o porque era fácil). Después de la realización de la prueba piloto rápidamente nos dimos cuenta de que en muchas ocasiones respondían de manera aleatoria y que cuatro opciones de respuesta para niños tan pequeños eran demasiadas, por lo que se optó por cambiar a 2 ítem por atribución realizando una directa y otra inversa, por ejemplo, los ítems de atribución a la dificultad de la tarea: “*Me mancho al comer porque es difícil*” y “*Cuelgo el abrigo y la mochila porque es fácil*”.

1ª Versión

Versión definitiva



5.2.2.4.1. Normas de aplicación, corrección e interpretación.

Normas de aplicación

El cuestionario EMAPI se aplicó de forma individual y en horarios tempranos (entre las 9:00 y las 11:30), lo que posibilitó una mayor concentración por parte de los niños. Se utilizaron recintos distintos del aula habitual de asistencia, en los cuales solo estaba presente el niño y la evaluadora, lo que posibilitaba que no hubiera ningún tipo de distracción del niño por estímulos externos.

Para la realización de la prueba en primer lugar se preguntaba el nombre del niño para poder realizar la evaluación de manera personal, siempre tratando al entrevistado por su nombre propio. Posteriormente, se le explicaba en qué iba a consistir la prueba enseñándosela. Para esto se

utilizó la primera hoja del cuestionario EMAPI donde se indican las siguientes instrucciones:

“Vamos a jugar a un juego donde te voy a hacer unas preguntas y tú me contestar lo que quieras. Hay un gomets de una carita sonriente el cual vas a pegar en el dibujo que decidas. Cuando haya dos caritas, una sonriente y otra triste, la carita sonriente la cogemos cuando queramos decir que si y la carita triste cuando queramos decir que no”.

Posteriormente a esto dejábamos al niño observar la prueba, tocarla, e interactuar con ella para que se familiarice con el formato y se le hiciera fácil la respuesta a las diferentes cuestiones planteadas.

En todos los casos se reforzó la atención de los alumnos en el transcurso de la prueba, alabanzas o halagos fueron protagonistas en todo momento, ya que esto reforzaba al niño a seguir queriendo cumplimentar la prueba. Una vez terminada la prueba, de camino a su aula regular, se felicitaba al niño por el buen trabajo realizado y se le preguntaba por su experiencia con la prueba.

La aplicación en todos los casos fue de manera oral ya que como hemos indicado previamente la lectoescritura no está adquirida en edades tan tempranas. Todos los ítems tenían parte pictórica y parte escrita, para servir de apoyo al entrevistador a la hora de preguntar cada ítem.

La prueba se administró de forma individual, ya que los niños objeto de la investigación no tienen adquirida la lectoescritura, por lo que se les fue leyendo 1 a 1 los distintos ítems y ellos contestaban, apuntando en ese mismo momento la evaluadora los resultados que obtenía de los niños. Siempre que no entendían algo se les explicaba de la forma más parecida al ítem, para que no se perdiera la esencia de la prueba. En todos los casos las preguntas se realizaron de forma personal, utilizando el

nombre propio del niño, para ponerle en situación real, como acabamos de indicar.

El tiempo de respuesta fue parecido en todos los casos, solamente se alargó un poco en niños más retraídos hasta que observaron que la prueba era un juego y para ellos era divertido. El desplazamiento hacia un lugar externo al aula, las instrucciones de la prueba, la administración de la misma y la vuelta al aula requirió un tiempo de unos 10-12 minutos por niño.

En ningún caso surgieron dudas sobre el significado de las respuestas, ya que al elegir una opción positiva (carita sonriente) y otra negativa (carita triste), era muy fácil contestar de forma consciente a las preguntas realizadas. Todos los ítems se entendieron perfectamente, el único que causó algún problema de comprensión fue el ítem 1 “*Cuando pinto un dibujo prefiero: elegir yo el color o que lo elija la profesora*”. Esto pudo ser debido a que, al ser el comienzo de la prueba, a los niños les costaba en un primer momento saber el funcionamiento, pero rápidamente se solventó la comprensión en todos los casos.

Normas de corrección

A partir del cuestionario EMAPI se obtiene una puntuación global de la motivación hacia el aprendizaje infantil, además de obtener 4 puntuaciones a partir de los 4 determinantes motivacionales que evalúa esta prueba, correspondientes a los factores que mide: creencias y expectativas, valor, atribuciones y niveles de exigencia.

Como se ha mencionado anteriormente, existen dos formatos de respuesta: Por un lado, están creencias y expectativas, valor y niveles de exigencia donde hay dos únicos dibujos donde poner el gomet de carita alegre, de tal modo que el pictograma con mayor puntuación motivacional

se localiza a la izquierda o arriba (dependiendo del ítem) y el de menor puntuación a la derecha o abajo. Existe un caso particular en el determinante niveles de exigencia, concretamente la comparativa con los compañeros, donde el ítem se mide a través de dos láminas. Para la parte de atribuciones se utiliza un solo pictograma, por eso lo que nos indica la puntuación es la carita que eligen los niños para el mismo: alegre (si) o triste (no).

Excepto en el apartado atribuciones que existen ítems directos e inversos, en el resto de la prueba se disponen únicamente de forma directa. En todos los ítems de niveles de exigencia, valor, y creencias y expectativas se pueden tener puntuaciones de 2 para la premisa que valora positivamente la motivación hacia el aprendizaje o 1 para la que la valora negativamente. Los ítems directos son del 1 al 15 y el 17, 20 y 21; un ejemplo de este tipo de ítem es: *“cuelgo el abrigo y la mochila porque es fácil”*, donde si la respuesta es afirmativa, se le dan dos puntos (más motivación), y si es negativa, sólo se concede un punto (menor motivación). En el caso de los ítems inversos de las atribuciones las puntuaciones para las caritas tristes serían de un 2 y para las caritas sonrientes de un 1. Los ítems inversos son el ítem 16, 18, 19 y 22; un ejemplo para este tipo de ítem es: *“Me mancho al comer porque es difícil”*, de modo que, si eligen una carita sonriente, porque están de acuerdo con esa información, tienen sólo 1 punto, ya que indica menor motivación, pero si eligen la carita triste, la puntuación sería de 2 al indicar mayor motivación *“no me mancho porque puedo hacerlo o porque es fácil o por lo que sea, pero lo hago y lo hago bien”*.

La puntuación para creencias y expectativas se obtiene a partir de la suma de los ítems del 1 al 7, siendo la puntuación mínima un 7 y la máxima un 14. Para obtener la puntuación de valor deberemos sumar los

ítems del 8 al 11, obteniendo en el mejor de los casos una puntuación de 8 y en el peor de 4. En el caso de niveles de exigencia las identificaremos a partir de los ítems 12 a 14, donde en el caso de tener la máxima puntuación se conseguirá un 6 y en el caso más negativo un 3. Para las atribuciones deberemos adherir las puntuaciones de los ítems entre el 15 y el 22, contabilizando 16 como puntuación máxima y 8 como la menor puntuación posible.

La mayor puntuación que se puede obtener a partir de la realización del cuestionario son 44 puntos y la mínima son 22 puntos, cualquiera de ellas se obtiene a partir de las sumas de las puntuaciones obtenidas en los distintos determinantes.

Normas de interpretación

El cuestionario está compuesto por distintos ítems que atienden a la necesidad de medir la motivación hacia el aprendizaje infantil. Las actividades que demuestran mayor motivación académicas son las que mayor puntuación obtienen, siendo en todos los casos un 2, pero, hay que tener presente, que todas las actividades que se presentan son beneficiosas para el niño por lo que no se obtiene nunca una puntuación 0, sino siempre, como mínimo, obtienen un 1, porque aunque en términos académicos estas actividades o situaciones están supeditadas a otras en importancias, estas también son importantes a la hora de conseguir el desarrollo del niño a todos los niveles. Un ejemplo de esto podría ser el ítem 10 “Para trabajar de mayor tengo que leer o jugar”, la actividad de leer está más centrada en el ámbito académico pero el juego también es muy importante para el desarrollo, por lo que cualquier opción es

positiva, pero la lectura nos interesa más en el ámbito que medimos, por ello si dice que es más importante leer le daríamos un 2 y si dice que es más importante jugar le daríamos un 1.

Por otro lado, se parte de la premisa de que los niños en estas edades tienen una alta motivación, lo que es una característica que ayuda en gran medida al desarrollo en estas primeras etapas académicas. Por lo cual los datos obtenidos servirán para poder medir la motivación en general, pero también los diferentes determinantes que la componen, y la importancia que adquieren cada uno de ellos en niños de estas edades, interpretando siempre que, a mayor puntuación, mayor motivación académica, aunque ésta sea debida a un solo determinante.

5.3. Procedimiento

5.3.1. Cronograma

Dentro de esta investigación se pueden diferenciar claramente varias fases de trabajo. Durante toda la duración de la presente Tesis Doctoral se ha llevado a cabo una profunda revisión bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional, posibilitando la recopilación exhaustiva de todo lo concerniente a la motivación y a los diferentes paradigmas psicológicos en relación a la Educación Infantil, para posteriormente analizarlos y utilizarlos como apoyo teórico a la propia investigación. Esta búsqueda bibliográfica se está llevando a cabo desde el momento de la elección del tema objeto de estudio hasta el mismo día de la entrega de esta Tesis Doctoral.

Pero también se realizó una búsqueda bibliográfica específica para indagar acerca de las características que debía tener el nuevo

instrumento diseñado. En los siguientes meses se procedió a la elaboración del instrumento de evaluación EMAPI, lo que conllevó una ardua tarea por las características de la prueba que se han explicado anteriormente.

A continuación, se empezó la comunicación con distintas guarderías de León y su alfoz para seleccionar aquellas con las que era más viable trabajar y que ellas también estuvieran interesadas en participar en nuestra investigación. Una vez solucionado se convocaron reuniones con aquellas que lo solicitaron para aclarar lo que se iba a realizar y contestar a las dudas que pudieran surgir. Después de esto se concertaron citas con las distintas guarderías para la realización de las distintas evaluaciones, de modo que, después de contar con las distintas autorizaciones firmadas por los padres para la evaluación dentro de las guarderías se procedió a la evaluación dentro de los distintos centros.

Estas evaluaciones se llevaron a cabo entre los meses de febrero a junio de los años 2014 y 2015 y de marzo a junio de 2016 dentro de los distintos centros que iban a participar en el estudio. La selección temporal se hizo por dos motivos: 1) acudir distintos años a los centros fue por la gran cantidad de muestra necesaria para la validación del instrumento y la escasa población de niños con desarrollo lingüístico apropiado en los diferentes centros de educación infantil existentes, por lo que se aprovecharon los convenios utilizándolos en 3 años distintos y 2) la elección de estos meses fue porque los alumnos son mayores dentro del mismo curso, y ello facilitó que pudieran realizar la prueba un número mayor de alumnos.

La recogida de datos la llevo a cabo una única persona, la autora de esta Tesis Doctoral. De esta forma se unificaba la prueba de la mejor manera posible siendo toda ella evaluada a través de un único miembro.

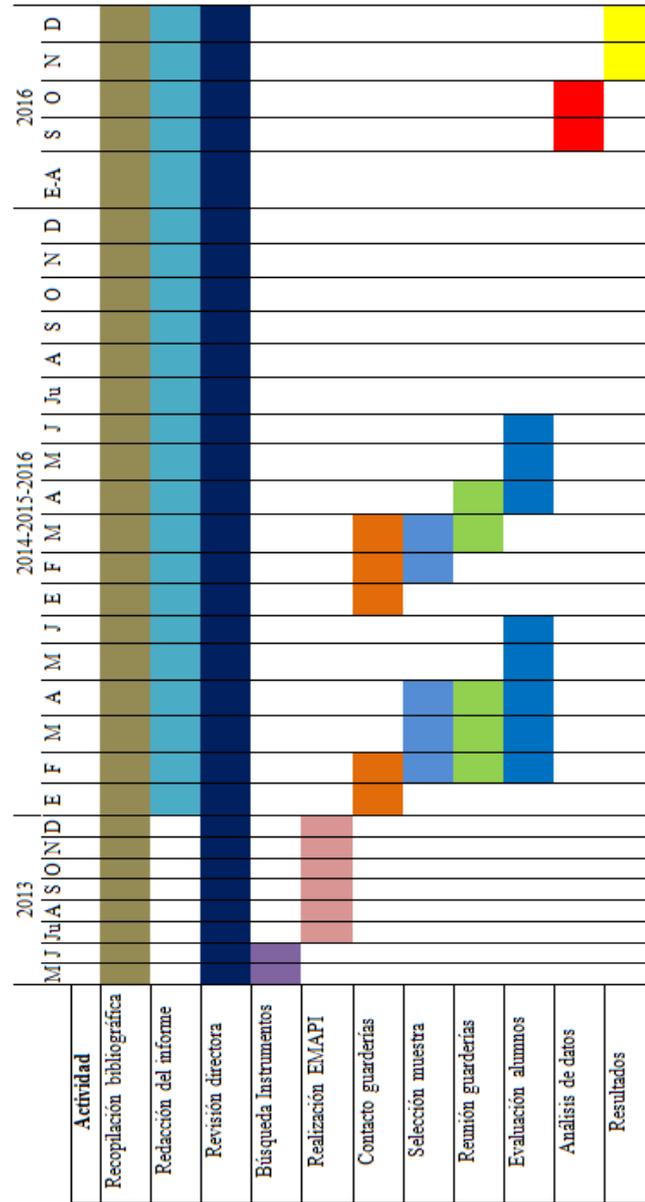
Desde el primer momento se tuvo claro las normas de aplicación, corrección e interpretación para dotar la evaluación de la mayor uniformidad posible.

La administración del test siempre se presentó de forma lúdica. Se mostró como un juego nuevo dentro del aula el cual los alumnos iban a realizar en otra aula diferente junto a la evaluadora. Para esto fueron de gran ayuda las distintas educadoras de las aulas, en un primer momento presentaron a la evaluadora y explicaron a los niños lo que se iba a hacer. Para esto se aprovechó el tiempo de asamblea que es un espacio de contacto, donde todos los días se hace una pequeña reunión entre los alumnos y la maestra para explicarles lo que va a ocurrir en el día y comenzar con nuevos aprendizajes.

Posteriormente, los niños iban saliendo del aula para dirigirse al espacio donde se realizaba la prueba donde la entrevistadora explicaba la realización de la prueba a los distintos participantes como se ha indicado anteriormente.

En los meses de noviembre y diciembre de 2016 se procedió a los análisis de datos a partir de los resultados obtenidos de la evaluación en las aulas. A continuación, se muestra una tabla donde se puede observar de manera visual la secuencia de actividades principales de este estudio.

Tabla 5.6.
Secuencia actividades principales del estudio



5.3.2. Protocolo de actuación con las distintas guarderías objeto de estudio

Se firmó un convenio de colaboración entre la Universidad de León y las distintas guarderías participantes en el estudio. En primer término, se realizó una reunión con las distintas guarderías para poder exponer a los padres y tutores las características del estudio y sobre todo lo que sus hijos e hijas iban a realizar. Después se realizaron autorizaciones por parte de los padres para que sus hijos pudieran participar en el estudio.

Posteriormente se concertaron las distintas visitas a las guarderías. Todas ellas fueron en horario lectivo y siempre a primera hora de la mañana ya que los estudios demuestran que la concentración y el aprendizaje es mejor en esta franja horaria (Bernardo, 2004).

Una vez que el evaluador llega al centro se pasa a las distintas aulas participantes en el estudio. Los tutores de las aulas presentan a la persona encargada de la realización de los test y explican a los alumnos el proceso que se va a seguir. En todos los casos se utilizó un aula externa a la habitual para que los alumnos se concentraran de mejor manera y estuvieran más atentos a las premisas del entrevistador. El orden de los alumnos que iban saliendo del aula seguía el criterio de ser primero los más espontáneos y por último los más tímidos, el motivo de esto fue que niños de tan corta edad tienen dificultades para abandonar su ambiente de seguridad para realizar una actividad con una persona extraña, por eso, los niños más desenvueltos eran normalmente más impulsivos y solían ir con la entrevistadora sin ningún problema; de esta manera los demás niños al ver las reacciones positivas a la vuelta de la evaluación de éstos, se prestaban voluntarios para realizar la actividad.

5.4. Resultados

Después de la administración del cuestionario a los distintos participantes en el estudio, la recogida de datos y la creación de la base de datos, se realizaron una serie de análisis estadísticos, utilizando para ello el programa IBM SPSS Statistics 21.0. En primer término, se realizaron estudios tanto de fiabilidad como de validez del instrumento creado, considerando la necesidad de que el instrumento cumpla estos dos criterios, como se ha especificado anteriormente.

Los análisis de los resultados se estructuran en tres apartados: en primer lugar, se procedió al análisis de los ítems del cuestionario atendiendo a la fiabilidad y, en segundo lugar, se comprobó la validez del cuestionario, mediante análisis de correlación y análisis factoriales.

5.4.1. Análisis de fiabilidad del instrumento EMAPI

5.4.1.1. Consistencia interna: α de Cronbach.

Para estudiar la consistencia interna del instrumento se ha utilizado el Alfa de Cronbach, la cual calcula los índices de homogeneidad de la prueba y el valor que tomaría el coeficiente α si alguno de ellos fuera eliminado. El valor que adquiere el alfa para el conjunto de todas las variables que forman la prueba es de 0,837, lo que constata que la prueba de evaluación es fiable si tenemos en cuenta el criterio de Huh, Delorme & Reid (2006) que especifica que los valores para que el alfa sea bueno tienen que oscilar entre 0,70 y 0,90.

Tabla 5.7.

Resultados de la prueba Alfa de Cronbach tomando como Variables el conjunto de ítems del EMAPI (N=435).

Alfa de Cronbach	Nº de Elementos
,837	34

Si analizamos cada uno de los ítems de la tabla 5.8, visualizamos que el mejor resultado es el obtenido gracias al conjunto de todas las variables (Tabla 5.7), no mejorando en ningún caso si quitamos alguno de los elementos de la prueba. Por otro lado, el peor índice lo encontraríamos si eliminamos la variable motivación total, la cual mide la prueba a través de una única puntuación, por lo que la misma se hace imprescindible para la prueba. Por lo tanto, no se debe quitar ningún elemento porque todos ellos funcionan mejor que si eliminamos uno.

Tabla 5.8.

Análisis de Fiabilidad del conjunto de variables del cuestionario EMAPI: α de Cronbach.

	Media escala elimina elemento	Varianza escala elimina elemento	Correlación elemento- total	Alfa Cronbach elimina el elemento
AtriCap1N	132,539	123,584	,212	,834
AtriCap2N	133,226	117,676	,265	,833
AtriEsf1N	132,560	124,132	,084	,835
AtriEsf2N	132,970	123,669	,069	,836
AtriDif1N	133,106	120,446	,376	,830
AtriDif2N	132,562	124,362	,043	,835
AtriSuer1N	132,523	123,996	,157	,834
AtriSuer2N	133,014	121,843	,235	,833
AutoeficS1N	133,028	121,399	,277	,832

Autoest1N	132,675	120,756	,439	,830
Actitud1N	132,661	120,589	,473	,830
Autoest2N	132,714	119,641	,530	,828
Autoest3N	132,558	123,166	,254	,833
Actitud2N	132,544	123,353	,247	,833
Autoefic2N	132,977	120,129	,393	,830
VALOR1N	133,028	120,627	,348	,831
VALOR2N	133,316	122,180	,284	,832
VALOR3N	133,219	121,857	,269	,832
VALOR4N	133,009	120,938	,318	,831
EXIGENCIA1	132,565	124,006	,102	,835
EXIGENCIA2	132,813	120,776	,358	,831
EXIGENCIA3	132,806	120,295	,408	,830
ValorTotal	129,113	112,123	,440	,826
NivExTotal	129,212	115,839	,472	,826
AutoeficTotal	131,518	116,874	,460	,827
AutoestTotal	128,975	114,417	,568	,823
ActitudTotal	130,719	119,279	,500	,828
CreenciasTota	122,240	101,966	,692	,813
AtrCapTotal	131,279	116,534	,315	,831
AtrEsfTotal	131,044	123,104	,103	,835
AtrDifTotal	131,182	120,094	,371	,830
AtriSuerTotal	131,051	121,161	,269	,832
AtribucionTot	121,097	107,085	,497	,824
MotivaciónTot	98,203	65,880	,992	,807

A continuación, realizaremos un análisis más pormenorizado de los efectos de los distintos determinantes motivacionales de manera individual en el instrumento, para comprobar la fiabilidad de cada determinante de forma aislada.

Resultado del determinante atribuciones

En el caso del apartado atribuciones, hemos hallado un el alfa de Cronbach de 0,748, lo que se puede interpretar como que la fiabilidad del apartado atribuciones, por sí solo, también es alta (Huh, Delorme & Reid, 2006).

Si analizamos cada uno de los ítems de este determinante (Tabla 6.9) podemos observar que el peor resultado, en términos de índice de alfa de Cronbach, lo obtendríamos al eliminar el ítem de puntuaciones totales (α de Cronbach = 0,604) y no cada uno de los ítems de la prueba, lo que indica nuevamente que todos juntos funcionan mejor que por separado, y no sobra ninguno. Si atendemos a cada ítem de manera particular observamos que el valor que peores resultados obtendría si se quitara sería el segundo ítem de atribuciones a la capacidad (“*Me salgo al colorear porque no soy listo*”), bajando el Alfa a 0,716, por el contrario, el ítem que mejoraría el Alfa total de origen si se eliminara sería la atribución al esfuerzo ítem 1 (“*Salto bien los bloques porque lo intento muchas veces*”), subiendo el Alfa a 0,753.

Tabla 5.9.

Análisis de Fiabilidad del determinante atribuciones del cuestionario EMAPI: α de Cronbach.

Ítems	Media de la escala elimina ítem	Varianza de la escala elimina elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa Cronbach elimina elemento
AtriCap1N	38,239	19,901	,123	,751
AtriCap2N	38,924	15,075	,505	,716
AtriEsf1N	38,260	19,939	,082	,753

AtriEsf2N	38,669	18,291	,387	,733
AtriDif1N	38,805	19,088	,205	,747
AtriDif2N	38,262	19,798	,140	,750
AtriSuer1N	38,223	19,897	,158	,750
AtriSuer2N	38,713	18,159	,420	,731
AtrCapTotal	36,977	14,741	,547	,709
AtrEsfTotal	36,743	18,026	,392	,732
AtrDifTotal	36,880	18,663	,273	,742
AtriSuerTotal	36,749	17,870	,440	,728
AtribucionTotal	26,791	8,977	1,000	,604

Resultados del determinante valor

Para comprobar los resultados del determinante valor observamos el Alfa de Cronbach y vemos que el producto obtenido es 0,775. Este dato confirma nuevamente que la fiabilidad de los ítems que evalúan el valor que los niños le dan a la tarea de aprendizaje es alta. Si analizamos los resultados obtenidos en la prueba el Alfa de Cronbach detalladamente (Tabla 5. 10), encontramos el peor resultado si eliminamos la puntuación total y no de cada uno de los elementos por separado, como pasaba en el caso de las atribuciones. Esto hace que el Alfa de Cronbach baje a 0,552, un valor que ya no hace fiable a este determinante de manera aislada.

Si atendemos a cada ítem de manera particular observamos que el valor que peores resultados obtendría si se quitara sería el cuarto ítem de valor (“*Es más importante leer*”), bajando el Alfa a 0,718, y en ningún caso mejoran los resultados si quitamos alguno de los ítems.

Tabla 5.10.

*Análisis de Fiabilidad del determinante valor del cuestionario EMAPI:
 α de Cronbach.*

	Media escala elimina el elemento	Varianza escala elimina elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa Cronbach elimina el elemento
VALOR1N	9,283	4,378	,518	,720
VALOR2N	9,570	4,730	,512	,735
VALOR3N	9,474	4,494	,543	,720
VALOR4N	9,264	4,361	,526	,718
ValorTotal	5,370	1,427	1,000	,552

Resultados del determinante niveles de exigencia

Para comprobar los resultados del determinante niveles de exigencia observamos el Alfa de Cronbach y vemos que el producto obtenido es 0,701. Como en los casos anteriores, se corrobora la buena fiabilidad de este determinante de niveles de exigencia de forma aislada.

Si analizamos los resultados obtenidos por la prueba el Alfa de Cronbach detalladamente para cada uno de los apartados de niveles de exigencia (Tabla 5.11.), se comprueba nuevamente que el peor resultado se hallaría si eliminásemos la puntuación total y cada uno de los elementos, como pasaba en el caso de las atribuciones y valor. Esto provocaría que el Alfa de Cronbach bajase a 0,312, un valor que ya no hace este apartado fiable, siendo incluso muy por debajo de los casos anteriores.

Si atendemos a cada ítem de manera particular observamos que el valor que peores resultados obtendría si se quitara sería el segundo ítem

de niveles de exigencia (“*Se mejor los números de mayor*”), bajando el Alfa a 0,655, y el Alfa de Cronbach mejoraría si se eliminara el primer ítem de este apartado (“*Coloreo mejor que mis compañeros*”), llegando 0,805, un valor la hace el apartado muy fiable.

Tabla 5.11.

Análisis de Fiabilidad del determinante valor del cuestionario EMAPI: α de Cronbach.

	Media escala elimina el elemento	Varianza escala elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa Cronbach elimina el elemento
EXIGENCIA1	8,628	2,349	,215	,805
EXIGENCIA2	8,874	1,673	,585	,655
EXIGENCIA3	8,867	1,696	,566	,664
NivExTotal	5,274	,651	1,000	,319

Resultados del determinante creencias y expectativas

Para comprobar los resultados en fiabilidad del determinante creencias y expectativas observamos el Alfa de Cronbach y vemos que el producto obtenido es 0,852. Este dato asegura nuevamente la fiabilidad de este apartado, como en los casos anteriores, siendo incluso mayor que en el resto de los determinantes

Si analizamos los resultados obtenidos por la prueba el Alfa de Cronbach detalladamente para cada uno de los apartados de creencias y expectativas (Tabla 5.12), el peor resultado lo obtendríamos nuevamente eliminando la variable de puntuación total, como pasaba en el caso de las atribuciones, valor y niveles de exigencia. Esto haría que el Alfa de Cronbach bajase a 0,792, un valor que sigue haciendo fiable al

determinante, pero que está por debajo del Alfa de Cronbach encontrado en conjunto.

Si atendemos a cada ítem de manera particular observamos que el valor que peores resultados obtendría si se quitara sería la autoestima total, bajando el Alfa a 0,803, y el Alfa de Cronbach mejoraría si se eliminara el primer ítem de este apartado (“*Prefiero elegir yo el color a que lo elija mi profesora*”), llegando a 0,836. Aunque se ha de decir que, en este apartado, las diferencias de quitar algún elemento son casi inapreciables, lo que muestra que, en conjunto, el determinante funciona bien.

Tabla 5.12.

Análisis de Fiabilidad del determinante creencias y expectativas del cuestionario EMAPI: α de Cronbach.

	Media escala elimina el elemento	Varianza escala elimina elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa Cronbach elimina el elemento
AutoeficS1N	35,281	17,764	,346	,836
Autoest1N	34,929	17,374	,594	,824
Actitud1N	34,915	17,413	,601	,824
Autoest2N	34,968	17,144	,617	,821
Autoest3N	34,811	18,652	,336	,838
Actitud2N	34,797	18,744	,331	,839
Autoefic2N	35,230	17,300	,460	,829
AutoeficTotal	33,772	15,631	,571	,819
AutoestTotal	31,228	14,467	,724	,803
ActitudTotal	32,972	16,715	,651	,817
CreenciasTotal	24,493	8,652	1,000	,792

5.4.2. Validez

La validez de un instrumento indica si un determinado cuestionario mide lo que dice medir, y para hallarla, se van a tener en cuenta los datos obtenidos a través del análisis de correlaciones y del análisis factorial.

5.4.2.1. Análisis de correlaciones.

El análisis de correlación entre dos variables se refiere al grado de parecido o variación conjunta existente entre las mismas. En este apartado vamos a estudiar un tipo particular de relación llamada lineal y se limita a considerar únicamente el caso de dos variables cuantitativas (correlación simple). Una relación lineal positiva entre dos variables X e Y significa que los valores de las dos variables varían de forma parecida: los sujetos que puntúan alto en X tienden a puntuar alto en Y, mientras que los que puntúan bajo en X tienden a puntuar bajo en Y. Una relación lineal negativa significa que los valores de ambas variables varían justamente el revés a mayor X menor Y o a mayor Y menor X. Para poder cuantificar el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas, se estudió el coeficiente de correlación de Pearson (Tabla5.13).

A través de la tabla mostrada se puede comprobar que existen numerosas correlaciones de unas variables con otras, concretamente 105. Únicamente se han indicado aquellas que previamente se ha mostrado que son significativas ($p < 0,05$) para evitar confusión por parte del lector.

Primeramente, analizaremos las correlaciones de los ítems del determinante creencias y expectativas. Se puede observar que los ítems de autoestima y actitud correlacionan positivamente en todos los casos con sus ítems de iguales, es decir, todos los ítems de estas dos variables se relacionan con todos los que miden el mismo factor, destacando que, aunque las puntuaciones de correlación no son muy altas, son numerosas. Por otro lado, en el caso de la autoeficacia no se cumple esto, ya que los dos ítems que la evalúan no se correlacionan. Si analizamos las correlaciones de unas variables con otras, observamos que el primer ítem de actitud y el primer ítem de autoestima correlacionan positivamente con todos los demás que forman el determinante creencias y expectativas, encontrándose la correlación más alta (0,459) entre el elemento 1 de autoestima y el primer ítem de actitud 1. También se observa que el primer ítem de autoeficacia únicamente correlaciona con los ítems 1 de autoestima y actitud.

Si relacionamos el determinante creencias y expectativas con los otros que forman la prueba, encontramos que todos los ítems de valor se correlacionan positivamente con todos los ítems de este determinante a excepción de autoestima 3 y actitud 2 que solo se relacionan con el primer ítem de valor. Respecto a los niveles de exigencia solo encontramos correlaciones de los ítems 2 y 3 con los segundos ítems de autoestima y autoeficacia, no existiendo en ningún caso ninguna relación con el ítem 1 de este determinante. La correlación más alta que se puede encontrar es entre niveles de exigencia 3 y autoestima 2 (0,345), lo que supone que se

relacionan un 34,5%. En la relación con el determinante atribuciones vemos que existen tres correlaciones negativas, entre el ítem atribución al esfuerzo 2 y tres afirmaciones que forman parte del factor creencias y expectativas: autoeficacia 1, autoestima 2 y autoestima 3. También reseñar que el segundo ítem de atribución a la capacidad no correlaciona con ninguno de los que forman el determinante creencias y expectativas, en cambio, el primer ítem de este factor se relaciona positivamente con todos a excepción del ítem 2 y 3 de autoeficacia y el primer elemento de autoestima. En los dos ítems de atribución a la suerte encontramos muy pocas relaciones, únicamente atribución a la suerte 2 y actitud 2 y atribución a la suerte 1 y autoeficacia 1 y el tercer ítem de autoestima. Respecto a las atribuciones a la dificultad observamos numerosas relaciones con los ítems de este primer determinante, a excepción de autoestima 1 y el segundo ítem de actitud que no correlaciona con ninguno de los dos que forman esa atribución. El primer ítem de atribución al esfuerzo “*Salto bien los bloques porque lo intento muchas veces*” se relaciona positivamente con el tercer ítem de autoestima y el segundo de actitud, pertenecientes a las cuestiones “*Me gusta enseñar los trabajos a mi profesora*” y “*Recojo en casa como recojo en la guardería*” respectivamente.

Al analizar el determinante valor encontramos que todas las afirmaciones que lo forman están relacionadas unas con otras, observándose además que son puntuaciones de las más altas dentro del análisis de correlación (0,321, 0,309 y 0,308).

Si lo relacionamos con los demás determinantes encontramos que los ítems que mejor se relacionan con los enunciados de valor, son los del determinante creencias y expectativas, como acabamos de comentar. Si nos fijamos en los niveles de exigencia el tercer ítem se relaciona

positivamente con todos los de valor a excepción de la segunda afirmación. A destacar en el apartado de atribuciones, todas las cuestiones que forman el apartado de valor se relacionan con el primer ítem de atribución a la dificultad. En el resto de atribuciones no se hallan apenas relaciones, únicamente la afirmación 3 de valor que se relaciona de forma positiva con el ítem 1 de atribución a la suerte y el ítem 2 de atribución al esfuerzo.

En el análisis del determinante niveles de exigencia encontramos correlaciones entre el ítem 2 y el ítem 3, no estableciéndose ningún tipo de relación con la primera cuestión que pertenece al nivel de exigencia con la comparación con los compañeros, correspondiente con la afirmación “*Coloreo mejor que mis compañeros*”. Destacar que el primer ítem de niveles de exigencia no se relaciona con ningún otro que forma la prueba.

Si lo relacionamos con los demás factores, para el caso de las creencias y expectativas y valor nos remitimos a lo que se acaba de describir. Para el caso de las atribuciones descubrimos que el primer elemento de niveles de exigencia únicamente se relaciona con el primer ítem de atribución al esfuerzo. El segundo elemento de niveles de exigencia se relaciona con el primero de atribución a la capacidad, y el tercer ítem de niveles de exigencia se relaciona con atribución al esfuerzo 2 (“*No me seco bien las manos porque no quiero*”), atribución a la dificultad 1, (“*Me mancho al comer porque es muy difícil*”) y con atribución a la capacidad 1 (“*Recojo los juguetes porque soy listo*”).

Para el caso de las atribuciones hay disparidad de resultados, ya que no existen unas líneas claras de relaciones. Se puede establecer que los ítems de dificultad, se relacionan ambos con el primer ítem de

capacidad y esfuerzo. Por otro lado, el primer ítem del esfuerzo se relaciona con los dos que componen la atribución a la dificultad. También se observa que el segundo ítem de atribución a la dificultad se relaciona de forma positiva con cada uno de los primeros ítems que forman este apartado de atribuciones. Los ítems de dificultad y capacidad se relacionan con su semejante, no ocurriendo para el caso de la suerte o el esfuerzo, que no se existe relación de ellos mismos. Si relacionamos los ítems de atribuciones cada uno con sus semejantes encontramos una correlación negativa entre los 2 de atribución a la capacidad, mientras que los ítems de esfuerzo, dificultad y suerte no se relacionan.

Si relacionamos los ítems de este factor con los demás determinantes encontramos relaciones tanto con creencias y expectativas, valor como niveles de exigencias, como se ha descrito anteriormente.

5.4.2.2. Validez de constructo.

La validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes (Messick, 1980). Su primera versión como concepto integrador la tenemos que situar en la primera versión de los Standards for Educational and Psychological Testing (APA, 1954). Esta validez se realizó mediante un análisis factorial de componentes principales por rotación varimax normalizada a partir de todas las puntuaciones directas de las variables de motivación hacia el aprendizaje del EMAPI. Como puede observarse en la tabla 5.14 del análisis factorial EMAPI, los 8 primeros factores explican el 56,13% de la varianza total.

Tabla 5.14.

Total de Varianza explicada en el EMAPI por cada uno de los Factores obtenidos mediante un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax Normalizada

<i>Factores o componentes y variables o ítems</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1=Confianza en uno mismo	14,485	14,485
2=Influencia de las atribuciones positivas en la actitud	8,721	23,206
3=Atribución del fracaso en actividades de higiene	6,853	30,059
4=Valor que se le da a la tarea	6,416	36,475
5= Actitud positiva	5,470	41,945
6=Atribución del fracaso a causas incontrolables	4,922	46,867
7=Creencias en el ámbito artístico	4,655	51,523
8= Atribución a la dificultad de la tarea	4,611	56,134

La denominación de los factores resultantes se ha establecido a partir del análisis de componentes principales según el método de rotación normalizado, varimax con Kaiser, que se muestra en la tabla 5.15.

Tabla 5.15.

Validez de Constructo mediante un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax Normalizada realizado con las puntuaciones del EMAPI

Factores o componentes y variables o ítems	Pesos factoriales
Factor 1: Confianza en uno mismo	
Me siento contento cuando trabajo con los libros	0,646
Me gusta sentarme bien	0,671
Me pongo muy contento cuando hago bien la fila	0,686
Me pongo los zapatos yo solo	0,391
Sé mejor los números de mayor que de pequeño	0,458
Si me lavo las manos como me enseña las profesora quedan limpias	0,558
Factor 2: Influencia de las atribuciones positivas en la actitud	
Me gusta enseñar los trabajos a la profesora	0,483
Recojo los juguetes porque soy listo	0,494
Salto los bloques porque lo intento muchas veces	0,522
Hago torres con cubos por suerte	0,458
Factor 3: Atribución del fracaso en actividades de higiene	
No me seco bien las manos porque no quiero	0,743
Si no me lavo bien las manos es por casualidad	0,832
Factor 4: Valor que se le da a la tarea	
Aprendo cosas más importante en la guardería en que casa	0,446
Es más importante ir a la guardería que al parque	0,532
Para trabajar de mayor es más importante leer que jugar	0,383
Factor 5: Actitud positiva	
Recojo en casa como en la guardería	0,303
Coloreo mejor que mis compañeros	0,512
Factor 6: Atribución del fracaso a causas incontrolables	
Me salgo al colorear porque no soy listo	0,712
Factor 7: Creencias en el ámbito artístico	
Es más importante dibujar que jugar	0,494
Prefiero elegir yo el color a que lo elija mi profesora	-0,378
Factor 8: Atribución a la dificultad de la tarea	
Cuelgo el abrigo y la mochila porque es fácil	0,518

Así se puede ver como el primer factor, que explica el 14,48% (Ver tabla 5.14) de la varianza total, está saturado por los pesos factoriales correspondientes a ítems que indican *confianza en uno mismo*.

El segundo factor, que explica el 8,72% de la varianza total, está saturado por componentes relativos a *influencia de las atribuciones positivas en la actitud*. Los pesos factoriales de este ítem saturan más en el determinante atribuciones, que el determinante referido a la autoestima.

El tercer factor se refiere a la *atribución del fracaso en actividades de higiene*. En este caso este factor explica el 6,85% de la varianza total, siendo mayoritaria la saturación en el ítem de atribución aplicada a la suerte, en lugar del ítem de atribución atribuida al esfuerzo.

El cuarto factor explica el 6,41 % de la varianza total, y hace referencia al *valor que se le da a la tarea*. En este caso el ítem que más satura es el primer ítem correspondiente al apartado valor con un 0,53%.

El quinto y sexto factor corresponden a *actitud positiva y atribución del fracaso a causas incontrolables*. Estos factores explican el 5,47 % y 4,92 de la varianza respectivamente.

El séptimo factor satura el 4,65 % de la varianza total. Se representa por *creencias en el ámbito artístico*. En este caso el ítem perteneciente al determinante de valor satura positivamente al 0,49 y el ítem de niveles de exigencia respecto a los compañeros satura de manera negativa al -0,37%.

Finalmente, el último factor explica el 4,61 % de la varianza total. Este hace referencia al determinante de la motivación *atribución a la dificultad de la tarea*.

5.5. Discusión y conclusiones

Tras los resultados obtenidos en el punto anterior se pueden verificar la fiabilidad, mediante consistencia interna, y la validez del instrumento a través de los análisis de correlaciones y factorial del cuestionario EMAPI.

Este hallazgo es muy útil, al constatar que podemos valorar la motivación de los alumnos teniendo en cuenta todos los determinantes de la misma, según los diversos investigadores (García y de Caso, 2002; Mussen et al. 1990; Valle et al., 2002; Wolters y Pintrich, 2001) posibilitando su medición desde el primer momento en que los niños se comunican de forma consciente, pudiendo demostrar cómo es la motivación en los primeros cursos de Educación Infantil para identificar su cambio, o no, y sus características.

Esta evaluación permite tener una guía de cómo se realiza el proceso de aprendizaje, informar de la enseñanza, y con ello, actualizar las técnicas educativas haciéndolas más novedosas atendiendo a los resultados más actuales (Banco Interamericano de Desarrollo, 2013).

El cuestionario para medir la motivación infantil realizado para esta Tesis Doctoral tiene unas características únicas que lo hacen idóneo para el rango de edad estudiado. Dentro de estas características se puede observar un número limitado de ítems para medir cada factor, ya que un número mayor afectaba al cansancio por parte de los entrevistados.

La prueba de manera completa muestra una alta fiabilidad, la cual se mantiene aunque desgranemos cada determinante que evaluamos. Para mejorar la fiabilidad de un instrumento se puede optar por eliminar ítems que hacen que la prueba funcione peor (Contreras, Flórez, Herrera,

2008) o aumentar el número de ítems (Vallejo, 2007), lo que demuestra lo que podría ocurrir en nuestro caso particular, ya que los peores resultados de fiabilidad se observan en los determinantes valor y niveles de exigencia, los dos que constan con menor número de ítems para medir la variable.

Si nos fijamos en la validez del instrumento podemos establecer que existen un gran número de correlaciones entre los distintos ítems, y que estas correlaciones se muestran en su mayoría entre los ítems que miden el mismo determinante, como era de esperar. Como nota negativa, señalar que las puntuaciones de correlaciones obtenidas son bajas, lo cual no se esperaba, pero al ser un número alto de correlaciones las que se contemplan se puede decir que el instrumento cumple este criterio para ser válido (Mulero y Cachaduña, 2004). Además de esto, la validez de constructo también se puede ver afectada porque la muestra tiene unas características evolutivas que hace que los niños en esta etapa sean muy variables y cambian de opinión con mucha frecuencia (Harlem, 1998), lo que afecta a la consistencia de sus respuestas, y con ello, factores contextuales como el estado de ánimo, emociones o tener cubiertas necesidades básicas de sueño, hambre o sed, pueden ser aspectos que afecten a los porcentajes de la varianza.

Si reflexionamos acerca de las correlaciones de cada determinante, dentro del mismo y con los demás, encontramos ciertas relaciones que nos parece oportuno comentar. Lo más interesante dentro de una prueba de estas características es que exista el mayor número de correlaciones (Molina y Rodrigo, 2009), y que estas se coordinen tanto con las que forman su mismo factor como con otras que forman otros determinantes (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014), ya que el

objetivo principal es medir la motivación, y todas las cuestiones que forman la prueba la miden, ya sea desde una perspectiva u otra.

Si nos fijamos en el determinante creencias y expectativas encontramos que los ítems de actitud y autoestima se correlacionan unos con otros, pero con las afirmaciones de autoeficacia no ocurre lo mismo. Esto puede ser debido a que el primer ítem de autoeficacia, y también primer ítem de la prueba de evaluación EMAPI, fue uno de los más difíciles de toda la prueba, como se ha indicado anteriormente, y esto puede afectar tanto en esta correlación (Morales, 2009), como a la relación con el resto de ítems, ya que esta afirmación en concreto es una de las que menos relaciones tiene dentro del instrumento.

Dentro del apartado creencias y expectativas los ítems que mejor funcionan son los de actitud 1 y el primer ítem de autoestima, pertenecientes a los enunciados “*Me gusta sentarme bien*” y “*Me pongo contento cuando trabajo con los libros*”, ya que ambos se relacionan con todos los demás que forman el apartado, y entre ellos. Esto puede estar originado porque las actividades que se describen en los dos ítems son muy importantes para el niño, ya que sentarse bien es algo que se inculca por parte de educadores y padres desde que son muy pequeños, sobre todo cuando realizan algún trabajo con libros, (Salamanca, Naranjo, Castro, Laban, Jaramillo y Andrés, 2016) evitando futuros problemas fisionómicos, asimismo los libros son un instrumento al que se le da mucha relevancia en la educación del niño (Murillo, 2012).

En cuanto al valor, observamos que el primer ítem “*Aprendo cosas más importantes en la guardería*”, se relaciona positivamente con todos los que forman el apartado creencias y expectativas. Esto puede estar causado porque todos los ítems que construyen el factor creencias y

actividades están descritos por actividades que se desarrollan en el centro escolar, o como es el caso del ítem 6 “*Recojo los juguetes en casa como recojo en la guardería*”, que evocan el pensamiento a la guardería, encaminando a pensar en acciones que a ellos les causas tranquilidad, al estar formadas por las rutinas de su día a día (Flor y Baker, 2001).

Por otro lado, un ítem que funciona bien con todos los de valor es el primer ítem de atribución a la dificultad “*Me mancho al comer porque es difícil*”, lo cual puede tener como causa que esta actividad adquiere gran valor para los niños en esta etapa, por ser el momento en que los niños empiezan a comer de forma independiente, comenzando a cubrir de manera autónoma una de las necesidades básica de la vida, la cual antes no satisfacían de forma autosuficiente (Vallet, 2007).

Si observamos el factor atribuciones vemos que el segundo ítem de atribución a la capacidad “*Me salgo al colorear porque no soy listo*” no se correlaciona con ninguno de las afirmaciones de creencias y expectativas. Estimamos que esto puede estar influenciado porque en esta edad los adultos atribuyen muchos éxitos de sus hijos o alumnos a la capacidad, describiéndoles como listos por culminar una actividad de forma positiva, por lo que asignar como motivo el no ser listo es algo que les contraría, por ello, lo niegan rotundamente en la mayoría de los casos, no asociándolo a ninguna actividad (Sánchez, 2015).

En los dos ítems de atribución a la capacidad encontramos una relación inversa, lo cual parece lógico, ya que cuando se elaboró el instrumento se tuvo en consideración que cada una de las atribuciones tuviese dos ítems que la valorase: uno referido al éxito y otro referido al fracaso. Es por ello, que lo sorprendente es que no exista dicha relación negativa en el resto de atribuciones.

Por otro lado, si atendemos al análisis factorial de la prueba se identifican 8 factores, los cuales miden el 56,13% de la prueba, una puntuación no demasiado alta para lo que sería deseable según las características de este estudio. Esto puede ser debido, como hemos mencionado anteriormente para el caso de la fiabilidad, al número de ítems que forman la prueba, que al ser un número escaso afectan a este análisis de forma negativa (Gómez & Bolívar, 2014).

También hay que tener en cuenta las limitaciones que presenta la prueba de evaluación de este estudio. La primera de estas limitaciones encontrada fue el acceso a las guarderías, ya que las escuelas infantiles son reticentes a que haya en sus instalaciones personal externo al centro. Los asistentes a estos jardines de infancia son niños de corta edad mucho más vulnerables que cualquier persona con más años (Kilbourn, 1998), por lo que la protección en estas edades es muy importante por parte de los adultos, así que la dirección de los distintos centros evita que haya personal externo no participando en estudios. Además de esto, no se trabajó con ningún niño que sus padres no hubieran firmado una autorización para participar en el estudio, por lo que no se pudo contar con ellos como participantes.

Otro obstáculo encontrado en la validación del instrumento fue la falta de un especialista en estadística o la escasez de conocimientos de la temática por parte de los investigadores del equipo, de modo que no se pudieron llevar a cabo análisis más exhaustivos de las variables estudiadas.

También fue un inconveniente el desconocimiento de más datos identificativos de los participantes a los que se les administró la prueba, o lo que es lo mismo, se pidieron pocos datos identificativos para

salvaguardar la identidad de los niños, lo que supone una limitación, ya que éstos datos hubieran posibilitado realizar más comparaciones de la muestra en diferentes aspectos y realizar estudios más completos y detallados de los participantes.

Finalmente, una última limitación hace referencia al hecho de tomar una única medida motivacional por participante. Los niños son muy cambiantes en sus opiniones (Harlem, 1998) por lo que lo más conveniente hubiera sido que los niños completasen la prueba en diferentes momentos, para poder comprobar la estabilidad de sus respuestas.

Como futuras líneas de investigación sería conveniente estudios adicionales masivos en otras ubicaciones y centros de Educación Infantil para poder comparar los resultados obtenidos en otros estudios de las mismas características. Importante decir que también sería interesante la comparación de los resultados con otras pruebas de evaluación de la motivación, tarea que se antoja complicada ya que la cantidad de estudios en este rango de edad es muy limitada, no habiendo encontrado instrumentos que midan la motivación de esta población.

A raíz de esto se abre la posibilidad de comparación con otras etapas educativas superiores, para contrastar los resultados de esta etapa con las posteriores y ver las características motivacionales de niños de mayor edad, viendo cómo esta motivación cambia o se mantiene, y cómo son sus características a través del paso por las distintas etapas educativas.

5.6. Recapitulación

A lo largo de este capítulo se presenta la validación del instrumento de evaluación creado para esta Tesis Doctoral, que mide la

motivación académica infantil a través de sus cuatro determinantes: niveles de exigencia, valor, creencias y expectativas y atribuciones. Para conseguir este objetivo, previamente se realizó una intensa búsqueda bibliográfica de distintos instrumentos que midieran las variables motivacionales.

Para conseguir este objetivo se realizó un estudio de validez experimental que se llevó a cabo con una muestra de 435 alumnos de 2 a 3 años de edad, asistentes a 17 guarderías públicas y privadas/concertadas de la periferia y el centro de la ciudad de León.

Los resultados muestran la fiabilidad y validez del instrumento creado (EMAPI) en esta investigación, estableciendo buenos resultados de fiabilidad tanto si se atiende a la prueba en general como si se analiza cada determinante por separado. Respecto a la validez del instrumento se advierten buenos resultados respecto al análisis de correlaciones con un gran número de variables correlacionadas, pero con bajas puntuaciones. Respecto a la factorización resultaron ocho factores que explicaban un porcentaje más bajo de lo deseable en un principio.

Diferencias

6 motivacionales según género y tipo de centro

6.1. Introducción

A la hora de realizar los análisis estadísticos es necesario establecer unas premisas, las cuales te permitan comparar a los sujetos que participan en el estudio de una manera clara y precisa. Para establecer esas comparaciones es importante que las opciones estén claramente diferenciadas, las cuales no lleven a equivocó en ningún caso, evitando, siempre que sea posible, elegir conceptos que pueden llevar a confusión por estar formados por distintos grados, apostando preferiblemente por criterios, tales como el género o la edad, que no tienen cabida a interpretaciones.

Para nuestra investigación en concreto se ha optado por comparar por un lado el género y por otro el tipo de centro al que asiste el niño de primer ciclo de Educación Infantil. En primer lugar, se realizarán las comparaciones de género, aspecto que la investigación ha contrastado en numerosas ocasiones, describiendo que las características físicas y evolutivas de ambos grupos son muy similares, pero el sesgo social en el que estamos inmersos hace que los sujetos que pertenecen a un género u

otro, acaben estando influenciados por este hecho en su vida, tanto a nivel social como educativo.

En segundo lugar, se realizarán las comparaciones en base al tipo de centro educativo infantil al que asiste el niño. En primer término, se comparará si existen diferencias entre la asistencia a un centro privado/concertado o a un centro público. Otra comparación será si el centro se ubica en el centro o en la periferia de la ciudad, para comprobar si este es un aspecto que afecta motivacionalmente Y por último, se analizará el nivel socioeconómico de la zona donde se ubica el centro, para ver si afecta o no a la motivación hacia el aprendizaje mostrada por los niños. Todas estas variables son controlables, ya que el centro al que acuden los niños es una opción que los padres de éstos pueden elegir, y con ello, ser conscientes de la selección hecha atendiendo a los criterios que ellos hayan elegido.

6.2. Justificación del estudio

6.2.1. Influencia del género en la motivación

La investigación en motivación respecto a la comparativa de género ha sido un aspecto que se ha estudiado en gran número de investigaciones, pero, se ha estudiado de manera más superflua en niveles educativos primarios, siendo casi inexistente la investigación de este aspecto en niños de Educación Infantil.

Cabe destacar, por la corta edad de la muestra, la investigación llevada a cabo por Weinberg, Tronick, Cohn y Olson (1999) quienes investigaron a 81 niños de 6 meses de edad y sus madres. Estos fueron grabados en video para evaluar las diferencias de género en la motivación

de la expresividad emocional infantil, materna y la regulación de ambas. Los bebés varones tenían mayor dificultad en el mantenimiento de la regulación afectiva y los mejores niveles los mostraron las niñas respecto a este efecto. En la misma línea de investigación, Christine, Parsons, Young, Kumani, Stein y Kringelbach (2011), estudiaron la motivación de los niños a través de los rasgos faciales, los cuales creyeron inductores de la conducta por parte de los cuidadores de los niños, ya que ha sido ampliamente asumido que los hombres y las mujeres responden de manera diferente a esas características, teniendo diferentes conductas respecto al cuidador. Los resultados mostraron que, en general, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en la relación visual con los bebés en comparación con los hombres, sin embargo, esta diferencia no se observó en la tarea del contacto físico, donde midieron la voluntad de los hombres y las mujeres. Un análisis más detallado de la sensibilidad a la ternura reveló que tanto los hombres como las mujeres mostraron un aumento significativo graduado en los bebés más activos respecto al contacto, ya sea éste visual, sonrisa o la simple interacción entre adulto y niño; sugiriendo además que las caras infantiles pueden tener relevancia motivacional similar en los hombres y en las mujeres, a pesar de las idiosincrasias de género. De esto se puede deducir que los niños que presentan mayor interacción con sus cuidadores presentan mayores niveles de atención por parte de los adultos lo que provoca un feed-back nuevamente, demostrando que la motivación de los bebés hacia la interacción con el adulto provoca mayores niveles de participación de

estos, y con ello mayor motivación del niño para realizar nuevamente esa actividad.

Meece, Glienke y Burg (2006), por su lado, establecieron que el papel del género en la formación de la motivación de logro tiene una larga historia en la investigación psicológica y educativa. En esta revisión, las diferencias de género en la motivación se examinaron utilizando cuatro teorías contemporáneas de la motivación de logro, incluyendo la atribución, la expectativa-valor, auto-eficacia y las perspectivas de logro., llegando a la conclusión de que todavía existen creencias y comportamientos relacionados con la motivación que continúan siguiendo los estereotipos de género. Los niños muestran fuertes creencias de capacidad e interés en las matemáticas y la ciencia, mientras que las mujeres tienen más confianza e interés en las artes del lenguaje y la escritura.

Además, la investigación del desarrollo indica que las diferencias de género en la motivación son evidentes en la escuela desde muy temprano, y aumentan según pasan por las distintas etapas educativas. Con edad similar de los participantes de nuestra investigación, Wang, Hwang, Liao, Chen y Hsieh (2011) estudiaron el dominio de la motivación en un estudio cuyo objetivo fue investigar (1) la estabilidad de la motivación de dominio entre los 2 y 3 años de edad para los dos sexos; y (2) las asociaciones entre el medio ambiente y la motivación en niños con un desarrollo típico. Para ello, se utilizaron los datos de 102 niños, obteniendo como resultado que la estabilidad de las niñas fue mayor que

la de los varones. Como motivo establecieron que las niñas recibieron mayor calidad de interacción en los primeros años, y que la calidad del entorno familiar en la infancia parece tener un impacto significativo en la motivación de dominio del niño, por lo que los cuidadores deben proporcionar una mejor calidad de ambiente en el hogar para los niños durante los primeros años de vida.

También continuaron en la misma línea, Cuskelly y Purdie (2003), que realizaron un estudio en el que participaron 43 niños en que se midió de forma longitudinal el dominio de la motivación de los 2 a los 8 años en relación con el rendimiento académico, encontrándose solo relaciones con el rendimiento académico en las niñas. Por otro lado, solo los resultados académicos de las niñas a los 2 años predijeron el funcionamiento cognitivo y el rendimiento académico a los 8 años, además, los niños fueron significativamente menos persistentes que las niñas en la tarea que requiere un esfuerzo sostenido a los 8 años. Los resultados ofrecen apoyo empírico a la idea de que pronto la motivación es importante para el funcionamiento posterior y las diferencias de género sugieren que las niñas y los niños pueden estar influidos por las diferentes experiencias contextuales, además de tener presente la necesidad de que los educadores basen su práctica en una comprensión más completa de cómo la motivación se desarrolla, tanto en los niños como en niñas.

Ya que la investigación en alumnos tan pequeños es muy limitada, se revisaron también las investigaciones de niveles educativos

posteriores, las cuales han tenido en la comparación de género un amplio campo de investigación.

Boggiano y And (1991) realizaron dos estudios con 277 estudiantes de ESO mostrando que las orientaciones motivacionales, medidas por la escala de S. Harter, no se distribuyen de manera similar en el género, pero que las niñas tienen más probabilidades de ser extrínsecamente motivadas e influenciadas por la retroalimentación de los adultos. También Pajares (2001) estudió esta premisa con el propósito de descubrir las creencias motivacionales en la asignatura de ciencias en estudiantes de ESO (N = 262) en función de su sexo o raza / origen étnico obteniendo como resultado que las niñas tuvieron mayores niveles de auto-eficacia y autorregulación, lo cual ayudó a recibir calificaciones más altas en ciencias. Por otro lado, los niños tenían metas de aproximación-rendimiento más fuertes y la auto-eficacia fue la única variable motivacional para predecir el rendimiento en ciencias de las niñas, los niños y los alumnos de raza blanca. También importante reseñar que la auto-eficacia y el auto-concepto predijeron el rendimiento en ciencias de los estudiantes afroamericanos. Todos estos resultados se interpretan desde la perspectiva de la teoría cognitiva social de Bandura.

En el nivel de ESO Hong, Peng y Rowel (2009) examinaron los determinantes motivacionales en comparación con el género. En el estudio se analizaron las diferencias en los estudiantes respecto al valor de la tarea, la motivación, el uso de estrategias metacognitivas y las diferencias entre seis tareas para la autorregulación (valor de uso, valor

intrínseco, el esfuerzo, la persistencia, planificación y auto-control). Los participantes fueron 737 niños chinos, encontrándose que no deferían sus resultados respecto al género ni en las orientaciones de metas.

Existen algunos estudios que han encontrado patrones más desadaptativos en cuanto a la elección de metas en las mujeres, y que predicen que ellas se orientarán más hacia metas de ejecución que los hombres. Además, algunos investigadores destacan que existen estereotipos que dicen que los hombres son más competitivos, y por tanto, se orientarían más a metas de ejecución que las mujeres, por lo que no está claro si existen diferencias entre ambos sexos (Henderson y Dweck, 1990).

Cerezo y Casanova (2004) midieron las diferencias de género en la motivación de 521 alumnos de ESO, investigación donde las niñas presentan menores niveles de motivación extrínseca, responsabilizándose más de sus fracasos y donde no se encontraron diferencias entre ambos sexos respecto a la motivación intrínseca. También, con el mismo nivel educativo como protagonista, García y González (2007) realizaron una investigación cuyo objetivo fue comprobar si existen diferencias en algunas de las variables cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje autorregulado y en el rendimiento académico en la ESO. Se utilizó una muestra de 602 alumnos, a los que se les aplicó la Escala SIACEPA y un cuestionario de elaboración propia, además de recoger sus notas finales en la convocatoria de junio. Los resultados reflejan la existencia de diferencias de género en las atribuciones del éxito y del

fracaso académico, en los tipos de motivos, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

Delgado, Inglés, García, Castejón y Valle (2010) realizaron un cuestionario de Evaluación Académicas que se administró a una muestra de 2022 adolescentes entre 12 y 16 años, donde los resultados mostraron que las chicas presentaban una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y de logro significativamente mayor que los chicos, mientras que los chicos obtuvieron mayor puntuación hacia las metas de refuerzo social. Dos años después, Inglés, Díez, García, Ruiz, Delgado y Martínez (2012) parte del anterior equipo investigador con nuevos miembros estudiaron las auto-atribuciones académicas que constituyen un aspecto esencial del componente afectivo y emocional de la motivación escolar en estudiantes de ESO, realizando una investigación cuyo objetivo fue analizar, mediante un diseño transversal, las diferencias de género y curso, y el papel predictivo de estas variables en las atribuciones causales académicas de los alumnos, medidas a través de las escalas generales de la Sydney Attribution Scale (SAS). El cuestionario fue administrado a 2.022 estudiantes de 1º a 4º de ESO, donde los resultados revelaron que los chicos atribuyeron sus éxitos significativamente más a su capacidad, mientras las chicas los atribuyeron significativamente más al esfuerzo. Respecto a las atribuciones de fracaso escolar, los resultados indicaron que los chicos los atribuyeron significativamente más a la falta de esfuerzo que las chicas.

Si nos centramos en el nivel universitario, Garrido (1991) encuestó 144 estudiantes universitarios de Psicología para estudiar las

relaciones entre la motivación de logro y el rendimiento con el género de los estudiantes participantes. Se mostraron mejores resultados en los varones en la motivación de logro y sólo pudo relacionarse las puntuaciones de estos con el rendimiento académico, no existiendo relación en el género femenino. Posteriormente, Cano (2000) estudió 991 estudiantes universitarios, que respondieron a 4 test (LASSI, ILP, ASI y LSQ) cuyos datos desembocaron en dos conclusiones: 1) las estrategias y estilos de aprendizaje que diferencian a alumnos y alumnas (autocomprobación, interrelación de ideas, etc.) están relacionados con la carrera estudiada; y 2) en todas las carreras (ciencias, ciencias sociales, letras), las alumnas muestran mayor miedo al fracaso, y en todas, salvo las de letras, los alumnos muestran mayores actitudes negativas hacia el estudio, lo que afecta a los niveles motivacionales respecto al género. Apoyaron también las diferencias entre ambos géneros, Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) que realizaron una investigación con el propósito de validar, en Paraguay, la Escala de Motivación Educativa utilizando una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados mostraron diferencias de género que indican que las mujeres presentan, en general, un perfil más auto-determinado que los hombres.

Después de la revisión de los estudios anteriormente expuestos, se puede desprender que en la mayoría de las investigaciones existen diferencias en el género, sea cual sea el nivel educativo en que nos centremos. También decir que las niñas obtienen mejores resultados motivacionales, lo cual puede contestar a un papel marcado socialmente por el sesgo que tiene el rol de la mujer dentro de la sociedad.

6.2.2. Influencia del tipo de centro en la motivación

6.2.2.1. Centro público vs privado/concertado.

Respecto a los resultados motivacionales sobre la asistencia a un centro privado/concertado o público las investigaciones han estudiado esto de manera muy precaria, ya que las mayores comparaciones del tipo de centro se han realizado respecto a calificaciones académicas únicamente, no teniendo presente esta variable en los estudios motivacionales. Además de esto, en el caso particular de las guarderías, centros donde la enseñanza no es obligatoria a diferencia de lo que ocurre en otros niveles educativos, la cantidad de guarderías privadas respecto a las pocas guarderías públicas es otro condicionante para que no haya demasiados estudios en este sentido. En este nivel educativo, para la elección de un centro u otro, además de tener en cuenta aspectos de tipo académico, también se consideran otros factores que en otros niveles formativos aparecen más igualados, tales como el número de profesionales por aula, la disponibilidad horaria, servicios externos que ofrece o la cercanía al domicilio o puesto de trabajo.

Respecto a la comparación general, incluyendo todos los niveles, sobre los dos tipos de centros Valdiria (2003) asegura que los resultados del análisis sugieren que las escuelas privadas son mejores que las escuelas públicas, independientemente del tamaño de la ubicación poblacional en que operan, tanto en la enseñanza de matemáticas como de lenguaje.

De la Morena, Sánchez y Poveda (2011) realizaron una revisión de los principales modelos motivacionales aplicados al aprendizaje de idiomas en 3^{ro} de ESO y 1^{ro} de Bachillerato de dos centros educativos: un centro público y un centro privado/concertado. Los resultados muestran que las puntuaciones más altas se muestran en los ítems que indican motivación instrumental (motivos profesionales y de reconocimiento social) y las mujeres obtienen puntuaciones más altas en todos los factores, destacando que el centro privado/concertado, salvo en la variable habilidad percibida, es superior que el centro público. Thorberry (2003) también estudió la motivación de logro en alumnos de Secundaria y Bachillerato analizando las diferencias de género y la asistencia a colegio público o privado/concertado. Los resultados establecieron que la motivación de logro de los alumnos del colegio público es mayor, pero sus resultados académicos son peores. En el estudio del autoconcepto Salum, Marín y Reyes (2011) comprobaron la asociación existente entre el autoconcepto y sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) con el rendimiento académico de alumnos de Educación Secundaria de escuelas públicas y privadas. Los resultados de la muestra global indicaron correlaciones significativas entre el autoconcepto general y su dimensión académica con el rendimiento académico, sin embargo, los análisis de estas relaciones en función del tipo de escuela mostraron que el autoconcepto general se asoció al rendimiento académico solamente en los alumnos de las escuelas privadas, mientras que la dimensión académica mantuvo estable su significado en ambos tipos de institución.

Si tomamos como premisa el rendimiento académico, si se define superior en centros públicos o privados/concertados, podemos citar a Chai y Calero (2012) que especifican que el rendimiento en alumnos que asisten a centros privados suele ser mejor. Por otro lado, Colorado y Corcino (2014) estudiaron la aptitud en alumnos universitarios, encontrando mejores resultados en los alumnos que previamente habían asistido a centros privados que a centros públicos. Plata, Larissa, González-Arratia, Oudhof, Valdez y González (2014) estudiaron el rendimiento escolar desde factores cognitivos y pedagógicos, concretamente se plantearon determinar la relación entre resiliencia, autoestima y autoeficacia con rendimiento escolar, mediante la aplicación de tres instrumentos: cuestionario de resiliencia, autoestima y escala de autoeficacia escolar, además de los datos de rendimiento escolar de los alumnos mediante el promedio de calificaciones de escuelas públicas y privadas. Los resultados obtenidos identificaron que no existían diferencias entre los dos tipos de centros a excepción de en la autoestima donde el centro privado obtuvo mejores resultados.

6.2.2.2. Centro periferia vs centro ciudad

A la hora de realizar una comparativa, se pueden contrastar también los centros respecto dónde se ubiquen dentro de un territorio. De la Fuente, Rojas y Salado (2013) investigaron en un estudio la financiación de los centros según su ubicación. Se obtuvo como resultado que las escuelas encontradas en el centro tenían mejor dotación económica por parte de la administración que las que se situaban en el extrarradio. Este aspecto puede afectar a la hora de los resultados que

obtengan los distintos centros respecto a criterios tanto educativos como funcionales.

Muñoz y Mato (2008) estudiaron esta división en un artículo que presenta la elaboración de una escala tipo Likert para medir las actitudes de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria del Sistema Educativo Español. Para la comparativa se utilizaron 3 centros, uno en el centro privado y otros dos en la periferia, siendo estos uno de carácter público y otro privado. En los análisis no se encontraron diferencias entre los colegios del centro o de la periferia, pero sí tuvieron mejores puntuaciones los alumnos de los colegios privados que el público de la periferia.

6.2.2.3 Nivel socioeconómico alto, medio o bajo.

Una premisa importante a la hora de la elección del centro es la zona donde se halle su ubicación. La situación de éste indicará al nivel socioeconómico de las familias que lleven a sus hijos al centro, ya que, si como se supone, los padres buscan un centro educativo cercano a su vivienda, sólo hay que mirar el precio de la vivienda en los alrededores y nos podremos hacer una idea de ese nivel socioeconómico de los padres. Será importante conocer si este nivel socioeconómico afecta también a la motivación hacia el aprendizaje, ya que, a mayor nivel económico, podría parecer que mejores recursos y más estimulación académica y educativa se puede proporcionar al menor.

Tarazona (2014) realizó una investigación cuyo objetivo fue explorar diferencias en los niveles de autoestima, satisfacción con la vida

y condiciones de habitabilidad en alumnos de primero de bachillerato. La pobreza se evaluó mediante el tipo de colegio, considerando que el distrito seleccionado muestra grandes brechas económicas entre pobladores pobres y no pobres. Los resultados muestran que, respecto a la autoestima, las mujeres de escuela pública (zona socioeconómico nivel bajo) tuvieron el menor nivel, los varones de colegio privado obtuvieron el mayor nivel, y finalmente, los varones de escuela pública y las mujeres de escuela privada (nivel socioeconómico alto) tuvieron un similar nivel intermedio. Respecto a la satisfacción con la vida, los varones de escuela pública alcanzaron el nivel más alto, las mujeres de colegio privado se ubicaron en segunda posición, y los hombres de escuela privada y mujeres de escuela pública tuvieron un similar nivel bajo. Finalmente, las condiciones de habitabilidad fueron mejores en estudiantes de escuela privada o nivel socioeconómico alto y peores en escuela pública o nivel socioeconómico bajo.

En esta misma línea, y con resultados muy distintos, Serrano (2014) realizó un estudio donde se comparaba la autoestima con el nivel socioeconómico. En él participaron 431 niños de 3 a 7 años de edad donde se estudiaba la relación entre la variable psicológica autoestima y la asistencia a un tipo de centro ubicado en zona de nivel socioeconómico alto, medio o bajo. Sus hallazgos fueron que en las zonas de nivel socioeconómico bajo y medio existían mejores niveles de autoestima que en los centros ubicados en zonas de nivel socioeconómico alto.

6.3. Metodología

Para realizar los análisis de datos se utilizaron cuatro premisas a la hora de comparar los distintos centros participantes en el estudio. En primer lugar, se hizo una comparativa respecto al género (femenino/masculino), en segundo lugar se contrastaron los centros públicos versus los centros privados/concertados, en tercer lugar se utilizó el criterio de localización de las guarderías, donde se diferenciaron guarderías del centro de la ciudad con las de la periferia; y, por último, se confrontaron las guarderías atendiendo a tres modelos de niveles socioeconómicos de las familias asistentes a estos centros (alto, medio y bajo), según el precio del m² de la zona donde se ubica la guardería.

La metodología utilizada ha sido, básicamente, la descrita en el capítulo 5. En esta investigación participaron 435 alumnos de 2 a 3 años, asistentes a 17 guarderías de la ciudad de León y su alfoz. Se ha pretendido evaluar la motivación infantil a través de sus cuatro determinantes, los cuales hemos identificado con anterioridad, para lo cual se ha elaborado un cuestionario llamado EMAPI (véase capítulo 5), el cual mide estos factores a través de 22 ítems formados por una parte de ilustraciones y por otra de texto, lo cual facilita la realización de la prueba a los distintos niños objeto de estudio.

Para la consecución de la evaluación en primer lugar existió una comunicación con las guarderías para firmar distintos convenios de plena colaboración y posteriormente se acudió a los centros en horario escolar para que los partícipes pudieran completar el cuestionario

elaborado. Los datos obtenidos han servido para realizar los análisis de datos y conseguir los resultados que se especifican a continuación.

6.3.1. Muestra

En el estudio participaron 435 niños de edades entre 2 y 3 años. Dentro de este grupo diferenciamos 220 niños y 215 niñas, los cuales asisten a guarderías públicas y privadas/concertadas de León y su alfoz. También se diferenció la muestra según las características de las guarderías a las que asistían los niños, por un lado, guarderías privadas (N=268) y guarderías públicas (N=167), por otro guarderías del centro (N=136) y guarderías de la periferia (N=299), y por último, guarderías ubicadas en zonas de nivel socioeconómico bajo (N=78), ubicadas en nivel socioeconómico medio (N=168) y ubicadas en nivel socioeconómico alto (N=189).

Figura 6.1. Distribución guarderías participes en el estudio



Tabla 6.1.

Comparación de las guarderías respecto al tipo de centro.

<i>Guardería</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Tipo de centro (público, privado-concertado)</i>	<i>Nivel Socioeconómico (Alto, medio, bajo)</i>	<i>Centro /periferia</i>
 Goofi	5	Privado	Alto	Centro
 Santa Margarita	28	Público	Bajo	Periferia
 San Lorenzo	50	Público	Medio	Centro
 Acuarela	5	Privado	Alto	Centro
 Dama de Arintero	55	Público	Medio	Periferia
 Willoby Land	51	Privado	Alto	Centro
 Inteco	28	Privado	Alto	Periferia
 Pequepil	6	Privado	Medio	Periferia
 Pequelandia	75	Privado	Alto	Periferia
 Pumuki	11	Privado	Medio	Periferia
 Renacuajos	5	Privado	Bajo	Periferia
 Asunción	34	Público	Bajo	Periferia
 Los Álamos	11	Privado	Medio	Periferia
 Cosas de Niños	17	Privado	Medio	Periferia
 Erase una vez	25	Privado	Alto	Centro
 Duendes Mágicos	18	Privado	Medio	Periferia
 Ratoncito Pérez	11	Privado	Bajo	Periferia

6.3.2. Diseño

Para poder realizar la comparativa entre los distintos centros partícipes en el estudio, se pensó en distintas opciones que fueran un criterio claro de distinción entre unas guarderías u otras y que hubiesen sido motivo de estudio científico. Esto posibilitaría identificar claramente unos centros de otros según las características que los atañen, y con ello, identificar unos criterios claros que los diferencien. Se llegó a la conclusión de que la mejor opción era clasificar los centros en base a tres criterios: centro público o privado/concertado, centro de la periferia o del centro de la ciudad y nivel socioeconómico de la zona donde se ubica el centro y la muestra en base al género (ser niños o niñas).

Criterios para catalogar los distintos centros partícipes en el estudio

- **Centro público o privado/concertado:** Para la identificación del tipo de centro se realizó una búsqueda vía telemática para poder clarificar la naturaleza de cada guardería. Dentro de esta exploración se trató de la misma forma a las guarderías privadas y a las guarderías concertadas, ya que ambas tienen características muy similares, no cambiando prácticamente ser un tipo de centro u otro. La muestra existente está formada por 167 niños que asisten a centros públicos y 268 niños que asisten a guarderías privadas/concertadas.
- **Centro de la periferia o del centro de la ciudad:** En este caso particular se estableció el criterio de distancia desde el punto más

céntrico de la ciudad hasta un radio de 2 km para las guarderías del centro, y fuera de esa distancia las del extrarradio. A la hora de visualizar el mapa se estableció como punto más céntrico la plaza de Santo Domingo, por ser la zona más céntrica de la urbe, y se realizó un círculo desde su eje central, identificando como guarderías del centro de la ciudad todas aquellas que se ubicaran dentro de esta circunferencia, y de la periferia, todas aquellas que estaban fuera de la misma. La muestra está formada por 136 niños que asisten a guarderías del centro de la ciudad y 299 niños que asisten a guarderías ubicadas en la periferia.

- **Nivel socioeconómico (alto, medio, bajo) de la zona donde se haya ubicada la guardería:** Para establecer el criterio de distinción en esta modalidad, se realizó una búsqueda del coste de los inmuebles y locales que se encontraban en cada una de las zonas donde se ubicaban las guarderías. Según los precios se establecieron tres rangos de precios, siendo los precios más altos los que identificaron las guarderías de nivel socioeconómico alto, los precios medios a las guarderías de nivel socioeconómico medio y los precios más bajos para las guarderías de nivel socioeconómico bajo. Dentro de la muestra se distinguen 189 niños que asisten a centros ubicados en zona nivel socioeconómico alto, 168 niños que asisten a centros ubicados en zona nivel socioeconómico medio y 78 niños que asisten a centros ubicados en zona nivel socioeconómico bajo.

6.4. Resultados

Con el objetivo de explorar las posibilidades ofrecidas por los datos extraídos de este trabajo de investigación, se realizaron una serie de análisis estadísticos, utilizando para el ello el programa IBM SPSS Statistics 21.0.

El primer análisis que se realizó fue la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors para comprobar la distribución de los datos, a fin de llevar a cabo los análisis correctos teniendo en cuenta el criterio de normalidad. La hipótesis nula planteada es que los datos siguen una distribución normal, pero los análisis muestran que todas las variables son significativas con una $p < 0,05$, por lo que hemos de rechazar esta hipótesis nula, entendiendo que los datos no siguen una distribución normal, y debiendo utilizar por tanto análisis no paramétricos, ya que los datos no son simétricos. Esta falta de asimetría en los datos impide la utilización de la media para los análisis, por lo que se utilizaría la mediana o los rangos, los cuales son obtenidos a través de estos análisis, no obstante, para una mejor comprensión de los resultados obtenidos, se hablará de medias en algún aspecto.

6.4.1. Comparación por género

El segundo análisis realizado, fue la prueba de Mann Whitney utilizada para comparar las puntuaciones obtenidas entre dos grupos independientes, como son en este caso los niños frente a las niñas.

Tabla 6.2.

Resultados de la prueba Mann Whitney en las Medias de Grupo niños y niñas tomando como Variables los ítems del EMAPI (N=435).

	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
ValorTotal	21919,500	,171
NivExTotal	22041,000	,182
AutoeficTotal	21639,500	,098
AutoestTotal	22601,500	,331
ActitudTotal	22248,000	,130
CreenciasTotal	21179,000	,052
AtrCapTotal	23352,500	,745
AtrEsfTotal	21779,500	,104
AtrDifTotal	22994,000	,553
AtriSuerTotal	22760,000	,437
AtribucionTotal	22625,500	,420
MotivaciónTotal	21961,000	,195

La tabla 6.2 muestra que no existen diferencias significativas en las distintos determinantes motivacionales entre el grupo de los hombres y el grupo de las mujeres. Los grupos que más se aproximan a una significatividad son el de autoeficacia total ($p= 0,098$) y creencias y expectativas totales ($p= 0,052$). En el segundo grupo no llega a ser una variable significativa por unas centésimas, por lo que podemos establecer esta variable como la más cercana a una diferenciación entre ambos grupos. Después de este análisis se llegó a la conclusión de que ninguna de las variables es significativa por lo cual no se rechaza la

hipótesis nula, y concluimos que no hay diferencias significativas en los sexos partícipes en esta investigación.

6.4.2. Comparación guardería pública/privada-concertada

El segundo análisis, fue la prueba de Mann Whitney realizada para comparar las puntuaciones obtenidas entre el grupo de niños asistentes a guardería pública y el de niños asistentes a guardería privada-concertada, de tal modo que comparamos dos grupos independientes. El motivo de la elección de este tipo de prueba no paramétrica es por la existencia de dos únicas categorías a comparar, como en el caso anterior, que en este caso concreto son centros públicos y centros privados/concertados.

Tabla 6.3.

Resultados de la prueba Mann Whitney en las Medias de Grupo guardería pública y guardería privada-concertada tomando como Variables los ítems del EMAPI (N=435).

Ítem	Colegio Público		Colegio privado /concertado		Signific.
	N	Rango	N	Rango	
Autoeficacia total	167	236,65	268	206,75	0,011
Atribución esfuerzo total	167	194,77	268	232,48	0,001
Atribución suerte total	167	193,26	268	233,42	0,000
Atribución total	167	189,75	268	235,61	0,000

La tabla que se presenta evidencia que existen variables con diferencias significativas entre el grupo de la asistencia a la escuela

pública y el grupo de asistencia a la escuela privada-concertada. El primer valor donde se establece una diferenciación es en la autoeficacia total ($p=0,011$) donde las puntuaciones de los asistentes a la escuela pública obtienen puntuaciones superiores a los asistentes a la escuela privada-concertada. En segundo término, se establecen diferencias significativas en la atribución al esfuerzo total ($p=0,01$) donde las puntuaciones de la escuela privada-concertada superan a la de la escuela pública. En el caso de la atribución a la suerte total también existen diferencias significativas entre ambos grupos ($p=0,00$), siendo mejores las puntuaciones de la escuela privada-concertada respecto a la pública. En último término, se identifican diferencias en las atribuciones totales ($p=0,00$) donde la escuela privada-concertada consigue mejores puntuaciones que la escuela pública.

6.4.3. Comparación guarderías centro /periferia

El siguiente análisis, fue la prueba de Mann Whitney realizada para comparar las puntuaciones obtenidas entre el grupo de niños asistentes a guarderías del centro de la ciudad y niños asistentes a guardería ubicadas en la periferia, de tal modo que compararemos dos grupos independientes.

Tabla 6.4.

Resultados de la prueba Mann Whitney en las Medias de Grupo guardería ubicada en el centro de la ciudad y guardería ubicada en la periferia tomando como Variables los ítems del EMAPI (N=435).

	U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
ValorTotal	16531,500	,189
NivExTotal	16931,500	,318
AutoeficTotal	16512,000	,166
AutoestTotal	17433,000	,560
ActitudTotal	16946,000	,199
CreenciasTotal	17915,000	,952
AtrCapTotal	17196,500	,329
AtrEsfTotal	17857,000	,901
AtrDifTotal	16680,000	,178
AtriSuerTotal	16297,000	,092
AtribucionTotal	16654,000	,231
MotivaciónTotal	16799,000	,298

La tabla 6.4 muestra que no existen diferencias significativas en los distintos determinantes motivacionales entre el grupo de las guarderías ubicadas en el centro de la ciudad y las guarderías ubicadas en la periferia. Existe un único grupo donde los datos se aproximan levemente a una significatividad que sería la atribución a la suerte total ($p= 0,092$), pero no es lo suficientemente fuerte para establecer una diferenciación en los dos grupos estudiados.

6.4.4. Comparación guarderías nivel socioeconómico

El siguiente análisis, fue la prueba de Kruskal-Wallis realizada para comparar las puntuaciones obtenidas entre los tres grupos de nivel socioeconómico establecidos. La elección de esta prueba está motivada por comparar más de dos variables, y siendo éstas independientes, lo que hace necesario la elección de este tipo de análisis.

Tabla 6.5.

Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en las Medias de Grupos guarderías ubicadas en zona de nivel socioeconómico alto, medio y bajo tomando como Variables los ítems del EMAPI (N=435).

Ítem	Nivel socioecon. alto		Nivel socioecon. medio		Nivel socioecon. bajo		Signif.
	N	Rango	N	Rango	N	Rango	
Niv. Exigencia total	84	236,99	190	202,22	161	217,30	0,020
Atribución esfuerzo total	84	235,03	190	209,86	161	203,78	0,044
Atribución suerte total	84	245,19	190	204,72	161	195,93	0,000
Atribución total	84	245,29	190	205,24	161	194,57	0,001

A través de la tabla mostrada se puede establecer que existen diferencias significativas entre los distintos grupos en cuatro de las dimensiones estudiadas dentro de la prueba de motivación. En primer lugar, se pueden observar diferencias significativas en el valor de niveles de exigencia total ($p=0,020$), donde las guarderías de nivel socioeconómico alto tienen los mejores resultados, seguidas por las de nivel socioeconómico bajo, y por último, las de nivel socioeconómico

medio. Por otro lado, también se pueden observar estas diferencias en el apartado atribuciones al esfuerzo total ($p=0,044$), aspecto que atribuye la puntuación más alta nuevamente a los centros ubicados en zonas de nivel socioeconómico alto, cambiando en este caso los dos restantes, estableciendo primero el medio y posteriormente el bajo. El siguiente término que encontramos con diferencias significativas es el apartado de atribución a la suerte total, donde se disponen los distintos grupos de la misma manera que el anterior, las mejores puntuaciones para el nivel alto, seguido del nivel medio, continuado por el nivel bajo. Por último, el término atribuciones totales, el cual también sigue la misma disposición que los anteriores, estableciendo las mejores puntuaciones en el nivel alto, para continuar con el nivel medio, concluyendo con el nivel bajo.

6.5. Discusión y conclusiones

Con este estudio se pretendía comprobar las diferencias en las características motivacionales de los niños de 2 a 3 años asistentes a guardería dependiendo de distintos criterios. A la vista de los resultados se ha podido comprobar que las ideas de las que se partía no se cumplen en muchos de los casos, no satisfaciendo nuestras expectativas. Para una mejor comprensión, vamos a ir analizando cada una de las hipótesis planteadas.

La primera hipótesis sugería que las niñas participantes en el estudio tendrían mejores resultados motivacionales que los niños, o por lo menos, habría diferencia entre ambos grupos en alguno de los determinantes a estudiar. Esto no se ha cumplido ya que los resultados obtenidos entre el

grupo de los niños y el de las niñas no tienen diferencias. Esta conclusión puede estar motivada en que la sociedad actual aboga por establecer una equidad entre hombres y mujeres desde el principio, desde que son muy pequeños, lo cual parece que se consigue en este nivel, como muestran nuestros resultados, pero no se cumple en niveles posteriores donde los resultados de los hombres y de las mujeres cambian en la mayoría de las investigaciones (Pajares, 2001; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006; Delgado, Inglés, García, Castejón y Valle, 2010), siendo mejores unos u otros, según el parámetro motivacional que estemos midiendo.

Si nos centramos en el estudio sobre la asistencia a un tipo de centro u otro obtenemos resultados que esperábamos, y otros que contradicen nuestra hipótesis de partida. Como punto de partida afirmar que para cualquiera de las opciones que hemos estudiado, tanto la asistencia a guardería pública/privada-concertada, como guardería del centro o de la periferia, como guardería de nivel socioeconómico alto/medio/ bajo, preveíamos que iban a existir diferencias entre los alumnos que asistían a una opción u otra. Para aclarar esto trataremos cada una de las opciones de estudio de manera independiente a fin de identificar, de manera consciente, las diferencias, o no, de estas guarderías y los posibles motivos de porqué ocurren estas las mismas.

En primer lugar, estudiaremos las diferencias entre los alumnos que asisten a guarderías públicas o privadas/concertadas de León y su alfoz. En primer término, se pensaba que los resultados de las guarderías privadas-concertadas iban a ser mejores que las de las guarderías públicas, pero esto no se cumple en todos los casos, hay diferentes

determinantes motivacionales donde no existen diferencias entre ambos grupos, e incluso hay un apartado donde se muestran mejores resultados en la escuela pública. Si atendemos a la autoeficacia se observan mejores resultados a favor de la escuela pública, reconociendo que esto pueda estar motivado porque los niños de la escuela pública tienen menos ayuda por parte de las familias-maestros por lo que tienen que desarrollar sus propias capacidades, creyendo que son capaces de realizar cualquier actividad con sus propios recursos, no ocurriendo así en la escuela privada-concertada donde los niños pueden estar más apoyados por sus enseñantes, no siendo necesario creer tanto en sus propias capacidades.

Otras tres variables donde existen diferencias entre ambos grupos son las atribuciones al esfuerzo, atribuciones a la suerte y las atribuciones totales aspectos donde las puntuaciones de la escuela privada-concertada obtienen mejores resultados que la pública. Respecto a la atribución al esfuerzo creemos que los padres que llevan a sus hijos a la escuela privada abogan porque el buen resultado de las acciones se debe al esfuerzo que implican, aspecto que inculcan a sus hijos, ya que para los padres de la escuela privada es importante sacrificarse en la vida, por lo que esforzarse es positivo para los éxitos, lo cual también afecta a la percepción de los niños. Respecto la atribución a la suerte creemos que los niños de la escuela privada tienen mayor conocimiento de este concepto, el cual en Educación Infantil es muy difícil de comprender por falta de madurez, y estos alumnos son conscientes de él y utilizan en menor número de ocasiones que los niños de la escuela pública para la atribución de sus éxitos y sus fracasos, lo que demuestra como resultado

una motivación más adaptativa. Que los alumnos de la escuela privada-concertada consigan mejores resultados en las atribuciones totales puede deberse a que identifican de mejor forma las premisas a las que atribuyen sus éxitos y sus fracasos, estableciendo claramente unos porqués de las causas de que ocurran las acciones de una forma u otra, obteniendo resultados motivacionales más adaptativos o mejores que los niños de la escuela pública.

En tercer lugar, estableceremos las diferencias entre las guarderías ubicadas en el centro de la ciudad y las que encontramos en la periferia. Como hipótesis partíamos de que los resultados de las guarderías del centro iban a obtener mejores resultados que las guarderías ubicadas en la periferia, pero esto no se ha cumplido. Los resultados de ambos grupos de guarderías no tienen diferencias significativas que puedan establecerse en base a un criterio que las distinga por sus resultados. El motivo de esto creemos que puede estar causado porque, que un centro se ubique en la periferia no significa que no tenga acceso a los mismos recursos, o incluso más, que un centro que se halla en el centro, además, la elección de un radio de únicamente 2 km desde el centro puede que no sea lo suficientemente significativo para establecer un criterio diferenciador entre ambos tipos de centro, habiendo sido más propicio optar por otro tipo de criterio más claro, como por ejemplo, guarderías de la ciudad vs guardería de pueblos limítrofes.

En último lugar describiremos las diferencias motivacionales entre las guarderías ubicadas en zonas de nivel socioeconómico alto, medio y bajo. La hipótesis de la que se partía es que los resultados de las

guarderías de nivel socioeconómico alto iban a ser mejores, en todos los casos apoyados en la idea de que la calidad del entorno beneficia la estimulación (Herrera, Mathiesen, Domínguez y Recart, 2005), pero esta premisa no se ha cumplido en muchos determinantes, ya que no han existido diferencias en muchos de ellos. Las variables donde los resultados del nivel socioeconómico alto han sido mejores son en los niveles de exigencia, la atribución al esfuerzo, la atribución a la suerte y la atribución total. Si nos fijamos en la comparativa que hemos realizado previamente en el apartado de comparación guardería pública/privada-concertada observamos que las diferencias en los determinantes son prácticamente las mismas, a excepción de los niveles de exigencia y autoeficacia total, aspecto que en esta comparativa no muestran diferencias significativas. En el caso de las atribuciones creemos que estas diferencias a favor del nivel socioeconómico alto, y en el caso anterior, a favor de la escuela privada-concertada, se deben a que en todas las áreas de nivel socioeconómico alto existen únicamente guarderías privadas-concertadas, por lo que se denota lógico que los resultados sean similares. Para el caso de los niveles de exigencia, los resultados del nivel socioeconómico alto son mejores porque los padres les inducen más a compararse con sus compañeros, reclamaciones del maestro, o simplemente con ellos mismos para que mejoren, aspecto que en las escuelas de nivel socioeconómico medio y bajo no ocurre tanto, ya que no se centra en una comparativa como el caso anterior (Sorín, 2004). El nivel socioeconómico de la zona donde se disponga el centro educativo puede influir notablemente a la hora de los resultados que obtenga, por lo que

las guarderías del extrarradio con asistentes de nivel socioeconómico alto pueden compensar los resultados de guarderías de la periferia con nivel socioeconómico bajo.

6.6. Recapitulación

Mediante una muestra de 435 niños y niñas de 2 a 3 años asistente a guarderías públicas y privadas de León y su alfoz, se han comparado las diferencias motivaciones entre distintos grupos que se han creado a través de las 17 guarderías partícipes en el estudio.

En primer término, se ha justificado la necesidad de un estudio de este tipo teniendo en cuenta los resultados obtenidos por distintas investigaciones en la comparación de distintas variables estudiadas a partir de la muestra partícipe. Se han diferenciado por una parte los resultados de investigaciones tanto a nivel motivacional como académico en el género y, por otra parte, los resultados de ser un tipo de centro u otro y donde se halla ubicado. Dentro de la segunda parte se ha diferenciado claramente entre los alumnos asistentes a guarderías públicas/privadas-concertadas, guarderías del centro o la periferia y guarderías de nivel socioeconómico alto-medio o bajo.

Los resultados muestran que no hay diferencias en el género, estableciendo resultados similares entre el grupo de los niños y el grupo de las niñas. Por otro lado, en el caso del tipo de guarderías se han obtenido distintos tipos de resultados: en el caso de la asistencia a guardería pública/privada-concertada se han obtenido mejores resultados en la escuela privada-concertada en la atribución al esfuerzo, la atribución

a la suerte y las atribuciones totales, pero en la autoeficacia los resultados de la guardería pública son mejores. Si nos centramos en la ubicación de la guardería, siendo guardería del centro o de la periferia, los resultados de las guarderías a nivel motivacional no difieren, siendo similares en ambos casos y, por último, si nos centramos en el nivel socioeconómico alto-medio o bajo, existen diferencias en los niveles de exigencia y en las atribuciones al esfuerzo, la suerte y las atribuciones totales.

Discusión y conclusiones generales

El fin último de este estudio es comprobar si es posible evaluar la motivación académica de niños de 2 a 3 años asistentes a guarderías. Para ello, se ha podido revisar a través de los capítulos que forman esta Tesis Doctoral, la importancia que tiene la motivación para el futuro desarrollo del niño a todos los niveles (Abeles, Hoffer & Klotman, 2017). A través de la teoría dispuesta en los primeros capítulos de este estudio, se ha constatado que el modelo propuesto de evaluación de la motivación académica infantil a través de sus cuatro determinantes constituye una herramienta de evaluación muy compleja, ya que los procesos psicológicos básicos en los que se apoya no tienen el consenso de la ciencia psicológica. Por otro lado, los diferentes factores en que se apoya esta teoría no son rotundos, sino que tienen cabida las distintas interpretaciones de los distintos profesionales de la temática.

El trabajo desarrollado se resume en dos estudios. El primero de ellos, y eje central de este trabajo, se centra en la motivación académica, y específicamente, en la evaluación de ésta en alumnos de muy corta edad, siendo el origen de los primeros datos motivacionales que pueden conseguirse de una manera consciente en niños. Dentro de esto, será primordial el análisis que se realiza a través de sus cuatro factores y la importancia que tienen estos a la hora de posibilitar una evaluación. Para conseguir este fin fue necesario, como hemos especificado a lo largo de esta Tesis Doctoral, la realización de una prueba de evaluación acorde a

las características de la población objeto de estudio, ya que las existentes no cubrirían las necesidades.

Por otra parte, el segundo estudio pretende comparar la motivación de los participantes, obtenida a partir de los datos del instrumento creado, en base a dos criterios: género, variable estable no controlable, y asistencia a un tipo de centro u otro, variable inestable y controlable, ya que hay una capacidad de decisión por parte de los progenitores. Respecto al tipo de centro se hicieron tres nuevos análisis: centro público vs privado/concertado, centro periférico vs el centro urbano, y nivel socioeconómico de la zona donde se ubica el Centro de Educación Infantil.

Las conclusiones que se presentan a continuación forman parte de dos bloques: en primer lugar, las conclusiones que se desgranar de la parte teórica, relativas a los capítulos 1, 2 y 3 de este estudio; y en segundo lugar, las conclusiones relativas a la parte empírica, que se muestran a través de los resultados obtenidos en los capítulos 6 y 7 de esta Tesis Doctoral.

Parte teórica

El primer objetivo que nos marcamos para esta parte fue *realizar una amplia revisión bibliográfica sobre la motivación académica enfocada desde varias perspectivas*. A través de este interés fue posible indagar de forma efectiva como se encuentra el estado de la cuestión, estableciendo los criterios teóricos necesarios, atendiendo a los hallazgos más actuales. La búsqueda de información posibilitó conocer como se ha tratado el tema de la motivación desde los orígenes más antiguos, conociendo las materias en las cuales se ha hecho mayor énfasis, las

edades en que se ha enfocado más el estudio y conocer todo aquello que se ha estudiado de forma deficitaria, o incluso, que la ciencia todavía no se ha interesado de forma fehaciente.

Esta revisión bibliográfica se centró en tres grandes áreas, por un lado, se estudiaron las distintas Teorías Psicológicas que explican el desarrollo humano; por otro lado, el desarrollo de los niños a lo largo de la etapa de Educación Infantil; y finalmente, el contenido principal del estudio: la motivación académica.

Respecto al primer foco de interés, *conocer las principales teorías de desarrollo y su importancia a la hora de comprender el proceso evolutivo del niño* podemos esclarecer distintas conclusiones que se han obtenido. Entendemos que la Psicología no ha llegado a un consenso sobre una única teoría que pueda explicar este proceso evolutivo (Pérez, 2005), sino que se ha dejado llevar por las distintas corrientes de pensamiento presentes en cada época, las cuales han explicado el proceso desde distintas perspectivas, según las creencias de los distintos expertos en el tema. Esto ha provocado que no exista una unanimidad de criterio, sino que, según el paradigma en que te enfoques, la perspectiva será una u otra, siendo totalmente contraria en muchos de los casos. También decir que las Teorías Psicológicas proporcionan modelos para entender comportamientos, pensamientos y emociones humanas (Extremera & Fernández (2004), aspectos que están altamente relacionados con la motivación (Pereira, 2009); lo que denota la necesidad de tener presente estas variables psicológicas a la hora de establecer unas premisas motivacionales, ya que si no comprendemos y conocemos como se conexionan estos procesos psicológicos, será imposible realizar de forma

apropiada tanto la evaluación, como nos ocupa en este caso, como la posible instrucción en un futuro con los datos obtenidos a partir de esta.

Después de realizar el compendio de principales Teorías Psicológicas, establecidas en el capítulo 1 de este trabajo, abogamos por enfatizar la teoría constructivista, sin dejar en ningún caso de fijarnos en las otras teorías por ser todas dignas de consideración, pero creemos que es la teoría que más expectativas cumple a la hora de explicar el desarrollo evolutivo desde diferentes aspectos, premisa que nos es altamente valiosa a la hora de entender también la motivación. Esta corriente psicológica en los últimos años ha progresado, unificando en una misma dos de las premisas que más importancia adquieren para nosotros a la hora de explicar la motivación: la conexión de lo social con la parte innata del individuo, no identificando ninguna de las dos como suficiente para explicar el desarrollo evolutivo (Serrano y Pons, 2011). Esto hace que se pueda explicar la motivación desde dos orientaciones: desde una parte interna, que hace que te comportes de determinada manera en base a unos estándares motivacionales internos, y desde una parte social, que sería la influencia que tiene la sociedad a la hora de motivar al individuo.

Dentro del segundo foco de interés, *examinar las características propias de los niños de Educación Infantil, haciendo especial hincapié en los niños de 2 a 3 años, y las implicaciones de este proceso en el ámbito educativo*, podemos concluir que el desarrollo del niño es un proceso de rápido cambio donde la motivación tiene vital importancia. A lo largo del estudio del desarrollo de los niños, se ha comprobado que la motivación es una variable que afecta notablemente a este proceso, estableciendo claros avances respecto a la ausencia de ella, además de comprobar que, en este tramo educativo, el desarrollo de la motivación hacia el

aprendizaje tiene crucial importancia (Palacios, Marchesi & Coll, 2009). Las variables motivacionales están implicadas en todo proceso cognitivo (Navarro, Canaleta, Vernet, Solé, Jiménez, & Costa, 2014), lo que hace que este desarrollo se vea afectado en gran medida cuando estos determinantes no funcionan de la forma correcta. Importante decir que hay que tener presente la parte holística del desarrollo del individuo, ya que se corre el peligro de obstaculizar el desarrollo pleno y crecimiento de los niños (Unicef, 2006). Por ello, es necesario conocer cuáles son las fases y la forma en que sucede este desarrollo, para percatarse de antemano si el desarrollo se cumple de la forma correcta, o de lo contrario, si existe algún problema que dificulte este progreso, para poder intervenir en este caso de forma precoz y preventiva de problemas posteriores más graves. En nuestro caso particular esto está altamente relacionado con la motivación, ya que pueden presentarse problemas que podemos asociar a la falta de motivación de forma errónea, ya que si no conocemos las formas de desarrollo estandarizado incurrimos a un error de asociar determinados trastornos a causas que no son correctas (Mulas, Simonini, Lucero & Andrés 2006).

Finalmente, como tercer foco de interés, y más importante de esta Tesis Doctoral, por su temática y desarrollo, pretendíamos *analizar la motivación académica, examinando todas las variables que la determinan, y la hacen diferente y única*. En primer lugar, comenzaremos con la conceptualización del término *motivación académica*, aspecto en el cual, al igual que en muchas otras variables psicológicas, no hay consenso en general; pero después de una intensa revisión de los estudios sobre la temática podemos identificar ciertas premisas que la representan. La motivación académica es un proceso interno y dinámico que surge por la necesidad de cumplir unas metas, las cuales hacen que exista un esfuerzo

y una persistencia por parte del autor de la acción, además de atender a ciertas actividades mentales tales como procesamiento, planificación, organización o evaluación (Sanz, Menéndez, Ribero & Conde, 2015).

Respecto a los distintos *modelos motivacionales, tipos y determinantes que la identifican* parece claro que no existe una teoría única que englobe toda la motivación (Barberá, 2002), sino que se muestran conjuntos de ideas de distintos especialistas sobre la temática. Como hemos explicado con anterioridad, al igual que las corrientes de pensamiento que explican las Teorías del Desarrollo, en el caso de la motivación, también según el paradigma en que nos enfoquemos, se expondrá de una forma u otra. Centrándonos en los determinantes motivacionales, los cuales como hemos identificado en numerosas ocasiones son nuestra premisa principal, ni siquiera hay consenso sobre el número exacto de ellos que están involucrados en el proceso, habiendo autores que identifican 3 y otros 4. Todo ello hace muy complejo que se pueda medir la motivación, porque además de ser una variable psicológica difícil de cuantificar, hay que tener en cuenta que debe ser evaluada a través de otros factores (Tapia, 2007). El hecho de no haber unanimidad de criterio a la hora de establecer los puntos de medición a través de los distintos determinantes hace que la actividad a la que nos enfrentamos se vuelva muy laboriosa.

Si hablamos de la investigación existente sobre la motivación podemos exponer diferentes aspectos. En primer lugar, la motivación es algo que se ha estudiado en numerosas ocasiones pero en la edad infantil se ha realizado de forma muy deficitaria (Barrio & Ávila, 2014). Afectado por lo anterior, además de existir poca investigación, no hemos encontrado instrumentos que posibiliten una evaluación de este constructo, lo cual dificulta aún más el estudio en esta etapa (Lemos,

2001; Franco, 2006). Por otro lado, son numerosas las investigaciones que relacionan la motivación con el rendimiento académico, lo que puede significar un predictor de los resultados que consiga el alumno al carecer o presentar motivación (Cisero, 2006).

Parte empírica

A continuación, se presentarán las conclusiones y discusiones de cada uno de los estudios de la parte empírica para finalizar con las aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

Primer estudio: evaluar y conocer las características motivacionales de niños de 2 a 3 años asistentes a guarderías.

El primer objetivo era *elaborar y construir un instrumento psicológico de medida de la motivación a través de los determinantes que la forman para la evaluación de los factores motivacionales que la definen en los primeros niveles educativos, y además, definir la motivación en términos generales en el citado rango de edad*, por lo que se diseñó una prueba de evaluación de 22 ítems con una calidad métrica adecuada. Este cuestionario fue el EMAPI, el cual muestra una fiabilidad alta con un alfa de Cronbach de 0,83, dato muy satisfactorio ya que las características de los niños, dificultaban la elaboración de una prueba que cumpliera con unos requisitos mínimos (número de ítems o forma de administración) que garantizaran esta fiabilidad. Además de esto, se hallaron un alto número de correlaciones entre los términos que lo formaban, lo que potencia este test y le da coherencia, dotándole de una alta validez de constructo.

De esta manera anteriormente descrita, salvaguardamos la barrera que se nos presentó desde el principio de este trabajo de investigación, la

ausencia de tests que midieran la motivación infantil en población de tan corta edad, además, que lo hicieran en el idioma de la población objeto de estudio con un formato idóneo para su realización (González-Pineda et al., 2002; Ramos et al., 2006).

Así conseguimos el primer objetivo propuesto para esta investigación, la posibilidad de medir la motivación académica infantil en niños de corta edad, presentando el origen del estudio de esta variable a lo largo de sus vidas, la cual se puede valorar en etapas posteriores apoyándose en los datos presentados en el primer momento posible.

Este objetivo principal propuesto se concreta en dos objetivos específicos. En primer lugar, *evaluar las características motivacionales de los niños de 2 a 3 años asistentes a guarderías públicas y privadas de la ciudad de León y su alfoz*. La ciencia se ha interesado en evaluar variables que pueden ser cuantificables, pero lo ha hecho de forma más habitual en materias científicas que son de fácil medición, dejando de lado, en muchos casos, variables sociales más dificultosas de medir. Esto ha ocurrido, por ejemplo, con la motivación, variable psicológica por la que se ha interesado en numerosas ocasiones, pero su dificultad hace que haya prevalecido el estudio otro tipo de variables que son más fácilmente valorables (Rozas, 2001). Además de esto, también influye la edad objeto de estudio, lo que se suele tener en cuenta en investigación tanto para esta variable como para muchas otras, ya que los niños a tan corta edad son muy difíciles de evaluar, ya sea por la falta de lectoescritura, sus características evolutivas de comprensión o de expresión, o incluso, el comportamiento que puedan llevar a cabo a lo largo de la medición, ya que en edades tan tempranas son impredecibles en muchos aspectos (Bermejo & Regaña, 2014).

Respecto al segundo objetivo, *evaluar y conocer las características motivacionales de niños de 2 a 3 años asistentes a guarderías*, se ha podido establecer un criterio claro de cómo son las características de los niños a tan corta edad y sus particularidades con respecto a otras etapas educativas. Si bien todos los autores aseguran que los niños a tan corta edad están altamente motivados (Deci, 1976), realmente nadie se ha tomado la molestia de evaluarlos por la dificultad que entraña, por lo que estas afirmaciones se basan en observaciones poco sistemáticas y comparativas con las actitudes de los niños más mayores o incluso adolescentes. Los resultados obtenidos en este estudio muestran la posibilidad de medir la motivación de manera unitaria, o disgregada a través de sus distintos determinantes, lo cual apoya las conclusiones obtenidas por De Caso et al. (2006) que identifican la base teórica del modelo multidisciplinar de la motivación académica.

Respecto a los datos observados podemos establecer que el determinante que más peso representa es el de niveles de exigencia. Ya desde niveles primarios, la comparación es una premisa que influye en todos los aspectos de nuestra vida, por lo que los estándares de comparación con sus compañeros, exigencia del profesor o la mejora de ellos mismos respecto a sus realizaciones anteriores son criterios que adquiere gran relevancia. La sociedad en la que vivimos trata de comparar continuamente a los seres con aquello que les rodea, estableciendo las bases de competencia que posteriormente van a marcar la vida del niño, las cuales en niños tan pequeños ya afectan en la motivación académica.

Los mayores niveles que se observan son en las comparaciones con las exigencias del profesor y consigo mismo. En esta etapa, las indicaciones que marca el maestro son para el niño de gran interés, ya que

es una persona que se ha convertido en alguien significativo en la vida del niño por el cariño que le muestra y la gran cantidad de tiempo que pasan juntos (Rolla & Rivadeneira, 2006). Además, en edades tempranas los niños tienen especial interés en ser cada vez mejores, sienten la necesidad de evolucionar y aprender cada vez más cosas y trabajan fehacientemente para ello (Alberca, 2012), lo que le lleva a ser una premisa que les motiva.

También destaca la influencia en esa alta motivación de dos de las variables psicológicas que componen el determinante de creencias y expectativas: la autoeficacia y la autoestima. El motivo de este resultado creemos que es por el gran apoyo que reciben de los padres y profesores a la hora de realizar las actividades (Vila, 2000); los niños tan pequeños idealizan y no se cuestionan aquello que dicen las personas más significativas para ellos: padres y profesores, lo cual hace que los niveles de estas dos variables sean muy altos, al recibir continuas retroalimentaciones positivas de sus progenitores y cuidadores, que les hace creer que cualquier cosa es posible, y, por consiguiente, tener muy buen criterio de sí mismos.

Segundo estudio: Comparación de las características motivacionales en base a género y asistencia a un tipo de centro u otro.

El objetivo general de este segundo estudio ha sido *comparar y comprobar si existen diferencias motivacionales según diferentes criterios tanto personales como contextuales*. La necesidad de este estudio se derivó de los datos de validación del instrumento que se muestran a lo largo del capítulo 5, junto con los estudios revisados en toda la parte teórica, ya que podríamos encontrar diferencias entre los niños en la misma dirección que en los trabajos previos realizados en otro tipo de poblaciones.

Ya que la comparación de género ha sido ampliamente estudiada en la motivación académica, tanto en niveles primarios como en niveles superiores, se creyó que esta podía ser una buena variable para comparar si, a tan corta edad, también existen diferencias de género en los distintos perfiles motivacionales estudiados.

Por otro lado, en el estudio participaron 17 guarderías, cada una de las cuales tenía unas características particulares, lo que llevó a compararlas en base a tres criterios, para determinar si alguno de ellos podía afectar al perfil motivacional del niño. Estos fueron: centros de primer ciclo de Educación Infantil públicos o privados/concertados, aspecto que afecta a las guarderías tanto en dotación económica como de recursos, ya sean personales o educativos; centros ubicados en la periferia o en el centro de la ciudad, aspecto que puede determinar la accesibilidad y cantidad de alumnos que asisten al centro, y por ende la motivación del alumno al recibir un trato más o menos individualizado; finalmente, la última variable analizada ha sido el nivel socioeconómico de la zona donde estuvieran ubicadas, estableciendo tres niveles: bajo, alto o medio, ya que puede reflejar el poder adquisitivo de la familia, y de ahí la estimulación que el niño recibe en casa, lo que determinará, en gran medida, su motivación hacia el aprendizaje.

Los objetivos fueron, por tanto, primeramente *establecer qué tipo de género, niños o niñas, tiene mayor motivación académica en alumnos de 2 a 3 años de edad*. Los distintos estudios motivacionales, que han comparado ambos grupos, han establecido de manera mayoritaria que las mejores puntuaciones motivacionales se identificaban con el grupo de las mujeres (Hong, Peng & Rowel ,2009; Cuskelly & Purdie, 2003; Núñez, Martín-Albo, Navarro & Grijalvo ,2006). En nuestro caso particular, esta

evidencia no se ha cumplido, ya que no existen diferencias significativas entre los dos grupos. El motivo de esto creemos que puede ser que los niños a tan corta edad no están influenciados por sesgos de género, las cuales según van avanzando en edad se vuelven más palpables en la sociedad en que vivimos (Ros, 2013), el niño de 2-3 años aún no es consciente de mayores diferencias respecto a las niñas a no ser por los obvios aspectos físicos ya que todavía no ha existido la influencia necesaria del contexto o agentes externos, los cuales hacen que niños y niñas se vean diferentes, siendo este cambio contextual y no innato.

Como segundo objetivo específico se pretendió *establecer qué tipo de alumnos tienen mejor motivación académica, los que asisten a un centro público o los que asisten a un centro privado/concertado*. Esta premisa ha sido también estudiada por la ciencia, aunque en niveles superiores, para establecer si la asistencia a un tipo de centro u otro afecta a la hora de identificar unos resultados educativos u otros. La investigación ha demostrado mayormente que los mejores resultados se obtienen en la escuela privada/concentrada en detrimento de la pública (Valdiria, 2003).

En nuestro caso particular, los resultados obtenidos muestran que existen diferencias significativas entre ambos tipos de centro en dos determinantes motivacionales, en las atribuciones y en la autoeficacia. En el caso de las atribuciones, los mejores resultados se obtienen en los niños de la escuela privada/concertada en detrimento a la pública, justificando como posible causa el hecho de que en los centros privado/concertados se identifiquen con mayor frecuencia los porqués de las acciones, atribuyendo éxito o fracaso a distintas causas, ya sean controlables o incontrolables y, en cambio, en los centros públicos no se dé tanta importancia al porqué del resultado de la acción. Por otro lado, en el caso

de la autoeficacia, consiguen mejores resultados los alumnos de la escuela infantil pública, lo cual puede ser debido a que estos niños creen más en sus propias posibilidades, considerando que ellos mismos son capaces de realizar un gran número de acciones (Bandura, 1997), apoyados por padres y profesores que aumentan de manera irreal sus posibilidades de éxito, lo que contraría a Kaufmann y Frías, (1996) que especifican mayores apoyos de estos en los centros privados/concertados, en detrimento de los públicos.

Como tercer objetivo específico se pretendió *comprobar si la asistencia a una escuela ubicada en la periferia de la ciudad o a una escuela ubicada en el centro influye en la motivación académica en niños de 2 a 3 años*. No es fácil encontrar estudios empíricos en esta dirección, ya que los investigadores se han centrado más en encontrar diferencias en los centros respecto al criterio público o privado/concertado, en vez de discriminarlos según su zona de ubicación. Muñoz y Mato (2008) son de los pocos autores que han tratado este tema, no encontrando diferencias entre ambos tipos de centros (Muñoz & Mato, 2008), lo cual ocurre también en nuestro caso particular donde no se hallan diferencias significativas entre los resultados obtenidos de ambos grupos.

Como cuarto objetivo específico se pretendió *establecer si la asistencia a tipo de centro de primer ciclo de Educación Infantil ubicado en zona de nivel socioeconómico, alto, medio o bajo, influye en la motivación académica en alumnos de 2 a 3 años*. Al igual que en los dos casos anteriores, tampoco hay un gran número de estudios que comparen los centros según la zona donde se ubique y las características socioeconómicas de la misma. En nuestro caso particular, si se han encontrado diferencias significativas en este aspecto, lo que implica que

los resultados motivacionales son diferentes según el nivel socioeconómico de la zona donde se ubica el centro. A través del análisis de los resultados, afirmamos que existen diferencias significativas en los niveles de exigencia y en las atribuciones, siendo estas puntuaciones mayores en los centros de Educación Infantil situados en zonas socioeconómicas más altas. El hecho de que los valores en los niveles de exigencia sean mayores en las zonas de nivel socioeconómico más alto, podría ser debido a la comparación sistemática que realizan los padres sobre las acciones de sus hijos, lo que hace que esta premisa para los niños adquiera gran relevancia (Palummo, 2013). Respecto a que existan mejores puntuaciones en las atribuciones, en los centros ubicados en zonas de nivel socioeconómico alto, inferimos que puede ser por la necesidad de realización de poder establecer unos porqués a los éxitos y los fracasos, estableciendo el proceso hacia el fin como la parte más importante de la acción (Macías, 2011).

Aportaciones

Parece obvia la necesidad de una prueba de evaluación de la motivación que tenga la estructura y propiedades necesarias para poder ser administrada a niños de tan corta edad. Dentro de estas propiedades es necesaria la construcción de ítems claros y familiares, formato atractivo para que los niños muestren interés por la actividad propuesta y forma de respuesta clara y concisa (Center for Assessment and Research, 2014).

Como resultado de lo anterior se produce la aportación más importante de este trabajo de investigación, que sería la elaboración de un cuestionario que mide la motivación académica infantil a través de sus cuatro determinantes, el cual de manera independiente, es capaz de establecer diversas puntuaciones a cada uno de los factores que

determinan la motivación infantil, además de poder establecer puntuaciones globales de motivación a cada uno de los niños objeto de estudio.

En el instrumento creado se pueden identificar muchos aspectos positivos, los cuales vamos a nombrar a continuación, lo cual hace que sea una prueba de posible administración a otros niños de similares características en otros centros educativos. El coste de administrarlo es escaso ya que como costes materiales se precisan únicamente las hojas de respuesta y como costes personales solamente el entrevistador, el cual debe poseer una titulación específica, ya sea técnico o diplomado en Educación Infantil, que posibilite llevar a cabo la evaluación de la forma correcta. Este bajo coste evita barreras que dificultarían notablemente su realización (Cohen & Swerdlik, 2009).

En segundo lugar, se han observado ciertas características motivacionales que anteriormente se desconocían ya que la etapa de Educación Infantil no ha tenido el suficiente estudio por parte de la Psicología en esta temática (Musitu & García, 2001). Las puntuaciones establecidas indican que los niños presentan altos niveles de motivación, aspecto que previamente se había intuido, pero que los determinantes que más fuerza tienen sean los niveles de exigencia, concretamente hacia las premisas del profesor y hacia las realizaciones anteriores y, dos de las variables que construyen el factor creencias y expectativas, la autoeficacia y autoestima, es algo novedoso ya que, hasta este momento, se desconocía que a edades tan tempranas ya exista una inclinación de perfil motivacional hacia unos determinantes motivacionales en detrimento de otros.

Es interesante conocer que cuando los niños pasan a una educación reglada formal, aunque no obligatoria, que sería a los tres años, los perfiles motivacionales que más peso disponen son las atribuciones y las creencias y expectativas (Navas, 2016), lo cual advierte que ya el cambio de centros de Educación Infantil al colegio supone modificaciones en los perfiles motivacionales de los niños, ya que en la primera etapa, como hemos especificado a lo largo del capítulo, los niveles de exigencia son un factor que tiene gran relevancia. También reseñar que el determinante creencias y expectativas se muestra como influyente en ambas etapas, no cambiando en estos años de escolaridad la importancia que tiene.

Tomando como referencia los resultados obtenidos a través de la comparación de las puntuaciones de los distintos grupos en que hemos dividido la muestra, en un principio se creía que las mayores brechas existirían en el género, la única variable que no es controlable (León, Álvarez, García & Domínguez, 2016), pero no ha sido así, encontrándose diferencias significativas entre tipo de centro y nivel socioeconómico de la zona donde se ubica el centro. Los resultados de los centros privados/concertados siguen la tónica de la mayoría de las investigaciones, encontrando mejores resultados en este tipo de centros respecto a los centros públicos en el determinante atribuciones.

En cambio, en los centros públicos aparecen mejores resultados en la autoeficacia, factor que implica que la motivación intrínseca de estos niños es mayor, aspecto altamente positivo ya que provoca un mayor éxito de los niños a lo largo de su proceso educativo (Ramos, 2010), el cual es ampliamente conocido que, en etapas posteriores, cambia a favor

de la motivación extrínseca (Ryan & Deci, 2000), y que a la vez está influenciado por el tipo de centro como acabamos de mencionar.

Otro dato de gran relevancia es la diferenciación de las distintas áreas de nivel socioeconómico y su influencia en el rendimiento educativo (Santín & Sicilia, 2013). A la hora de la elección por parte de los padres de la asistencia de sus hijos a un centro u otro, se abre un abanico de posibilidades donde los progenitores tienen capacidad de decidir qué centro se ajusta más a sus necesidades. Esto hace que esta variable se identifique como controlable, ya que los padres son libres de optar por el centro de primer ciclo de Educación Infantil que piensen que es mejor para sus intereses y los de su hijo. De esta manera diferenciamos claramente esta variable con, por ejemplo, el sexo, la cual no es controlable, y como hemos visto, también puede ser un factor que advierta diferentes patrones motivacionales.

Estos datos que hemos observado nos hacen plantearnos que el tipo de centro y la localización que este tiene son aspectos ya relevantes a tan corta edad, cuando la educación aún no está reglada. Ya desde un principio los progenitores deben ser conscientes que la asistencia de su hijo a un centro u otro va a tener consecuencias en la educación a través de la motivación hacia el aprendizaje. Como muestran los datos presentados, ya en estos niveles existe una brecha motivacional entre unos centros u otros, y entre unas zonas u otras.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación.

Limitaciones

El desenlace obtenido a través de la revisión teórica que inicio este trabajo de investigación fue la primera limitación que surgió para el presente estudio. Lo primero que se pretendió fue evaluar la etapa de Educación Infantil, observando que es la etapa menos cuantificada con diferencia respecto a etapas educativas posteriores. Esta ausencia de datos hace que sea mucho más difícil identificar antecedentes de la problemática estudiada. (Schulz & Katime, 2003).

Deducido de lo anterior, aparece la causa principal de nuestro estudio, además de existir un número limitado de investigaciones, no encontramos pruebas de evaluación que posibilitaran la medición de la motivación en alumnos de tan corta edad, ni en castellano, ni en otro idioma que se pudiera traducir para hacer uso con nuestra muestra (Vargas & Vargas, 2013), por lo que fue necesario la elaboración de una prueba de evaluación de la motivación académica infantil. Las pruebas de evaluación para medir la motivación se presentaban en formatos únicamente accesibles a muestras que tuvieran adquirida la lectoescritura, los cuales podían realizar los test de manera independiente, aspecto que no cumplía nuestra muestra, ya que está en niveles educativos inferiores no llegando a tales conocimientos. Por lo que fue necesario la elaboración de un cuestionario acorde a las características de la muestra, lo que se convirtió en el porqué de la realización de la presente Tesis Doctoral.

Otra limitación importante es la realización de forma individual de la prueba de cada niño objeto de estudio. Las características tanto de la prueba de evaluación, como de los participantes del estudio, hacen que

sea imposible realizar la prueba de forma grupal. Esto quiere decir que fue necesario administrar el cuestionario uno a uno a cada participante del estudio lo que conllevará la segunda limitación dentro de este apartado: el tiempo de realización de la prueba. El test en sí mismo no tiene una duración muy amplia, pero la imposibilidad de pasar la prueba de forma grupal hace que el tiempo de realización se amplíe considerablemente (Bart, 2009), si lo queremos completar para un aula o, más aún, si queremos conocer las características motivacionales de todo un centro.

La limitación anteriormente descrita se hizo más complicada al existir otra previa, que fue la ausencia de recursos económicos o un equipo investigador numeroso para llevar a cabo esta Tesis Doctoral. Si hubiera existido más personal, o se hubiera podido contratar, se podría haber entrevistado un mayor número de alumnos en menor espacio de tiempo, ya que los distintos profesionales participes como evaluadores podrían haber trabajado de forma cooperativa evaluando a distintas aulas en el mismo periodo de tiempo. Este hándicap afectó tanto, a la parte empírica del trabajo, como acabamos de indicar, como a la parte teórica, ya que la búsqueda de información por parte de más investigadores hubiera posibilitado el acceso a mayor cantidad de información en el mismo periodo de tiempo. La dificultad del acceso a las guarderías o la necesidad de permisos por parte de los padres para que los niños participaran en el estudio (véase capítulo 5) se convirtieron en una limitación general del estudio ya que estos dos problemas alargaron el tiempo de realización del trabajo, no pudiendo trabajar en este periodo de tiempos en otros aspectos.

Otra limitación observada radica en el tipo de estudio realizado, ya que, al inclinarnos por un tipo de estudio transversal, únicamente

conocemos los datos de los sujetos en un momento determinado, lo que erradica la posibilidad de comparación de los sujetos a lo largo del tiempo, lo que nos impide saber si la motivación de los alumnos evaluados ha cambiado, o en cambio, se ha mantenido con el paso del tiempo (Berra, Elorza & Estrada, 2015).

El intento de acceso a la mayor parte de muestra dentro de cada centro nos llevó a la siguiente limitación. Se intentó salvaguardar el momento del año académico que no fuera diferente entre los distintos sujetos objeto de estudio, realizando las evaluaciones entre los meses de febrero a junio de cada año que se realizaron las pruebas, y además, que los niños tuvieran el mayor desarrollo posible, ya que los alumnos del aula en meses anteriores no hubieran podido cumplimentar la prueba por sus características evolutivas. Todo ello conllevó a desconocer que puede ocurrir en otros trimestres del año, como por ejemplo el inicio del curso escolar o a la vuelta de vacaciones de navidad, aspectos que también pueden cambiar los distintos perfiles motivacionales. Ericksen (1978) ya identificó que la motivación de los alumnos a principio de curso era menor que pasado el tiempo a lo largo del curso, por lo que es negativo no tener en cuenta esta variable, ya que los altos niveles de motivación pueden deberse también a la asistencia a la guardería.

Si atendemos a los centros de estudio encontramos una nueva limitación, que fue el difícil acceso a la muestra, ya que para poder trabajar con niños menores de edad es necesario la aceptación por parte de los progenitores. Además de esto, los distintos centros de primer ciclo de Educación Infantil, son muy reacios a que personal externo acceda a las instalaciones y que trabaje con los niños, por lo que la tónica era en la mayoría de los casos una negativa por parte de las escuelas. Esto hizo que

no se pudiera trabajar con mayor número de muestra, o distintos centros, ya que solo se pudo evaluar aquellos centros que estuvieron dispuestos a trabajar en el estudio mediante convenios de colaboración entre la Universidad de León y cada guardería.

Otra limitación encontrada es que en la presente investigación solo se han tenido en cuenta factores motivacionales y evolutivos, no teniendo en cuenta factores personales o sociales que pueden afectar a la motivación, tanto en los niveles que representa como en el determinante que mayor peso adquiere.

En síntesis, la evaluación de la motivación es un aspecto de muy difícil medición, y más en alumnos tan pequeños, por lo era de esperar que surgieran una gran cantidad de limitaciones del estudio. Medir la motivación ya implica una ardua tarea ya que es una variable que es difícilmente cuantificable y, además, la edad de la muestra objeto de estudio es otro hándicap que hace que esta dificultad se incremente aún más.

Futuras líneas de investigación

Después de lo anteriormente expuesto podemos plantarnos diferentes líneas de investigación las cuales sirvan, tanto para salvaguardar limitaciones ocurridas en este estudio, como para hacer más completas investigaciones futuras.

En primer término, sería positiva la evaluación en otros centros diferentes. De esta manera se abre la posibilidad de comparar los resultados motivacionales de los sujetos según la zona geográfica donde

se administre la prueba, no limitándola únicamente a una provincia como ha sido en este caso.

El completar la información de los sujetos participantes en la investigación con otros datos sería una herramienta que nos proporcionaría gran cantidad de información. Estos datos pueden ser entrevistas abiertas donde el entrevistado pueda obsequiar al entrevistador con información que, de otra manera, sería imposible conocer. La entrevista es una forma de conseguir gran cantidad de información valiosa (Torrecilla, 2010) por lo que sería una herramienta de gran valor a nivel informativo.

Después de conocer los resultados de la evaluación también sería de interés apostar por la intervención con los niños que han formado parte de este estudio. Ya conocidos sus perfiles motivacionales, sería aconsejable en futuros estudios realizar una instrucción formalizada para comprobar si en niños de tan corta edad funciona una instrucción en motivación.

Ya que estamos inmersos en una sociedad completamente informatizada, sería interesante realizar la prueba de manera telemática, donde los niños de manera táctil contestarán a las distintas preguntas con la supervisión del entrevistador. De esta manera quedarían registradas las respuestas y se ahorraría gran cantidad de tiempo y recursos materiales como papel, al poder realizar la prueba de forma interactiva con un tablet o un dispositivo táctil. Además de esto, de esta forma la prueba llegaría a un número más elevado de personas al poder dispensarse por los diferentes centros y que los propios educadores titulados administraran el instrumento a sus alumnos.

Referencias

- Abbott, B. (1999). *Presuppositions as nonassertions*. Paper presented at the 73rd Annual Meeting of the LSA, Los Angeles, CA.
- Abeles, H., Hoffer, C., & Klotman, R. (2017). Foundations of music education. *Revista Electrónica de LEEME*, (26).
- Acuña, X. & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 10, 33-56.
- Adkins, D., Hawaii Univ., H. R., & And, O. (1968). *Measurement of Motivation to Achieve in Preschool Children*. Final Report.
- Adkins, D. C., Hawaii Univ., H. r., & And, O. (1972). *Continuation of Research on Teaching Preschool Children Motivation to Achieve in School. 1971-72*. Final Report.
- Adolphs R., Tranel D, Damasio H. & Damasio A.R. (1995) Fear and the human amygdala. *J Neurosci*, 15, 5879-5891.
- Alexander, M., Benson, D. & Stuss, D. (1989). Frontal lobes and language. *Brain Lang*, 37, 656-91.

Referencias

- Aliaga, J., Ponce, C. Gutierrez, V., Díaz, G., Reyes, Y. & Pinto, A. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemáticas y estadísticas en alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. *Revista de investigación en Psicología*, 1 (4), 35-53.
- Alberca, F. (2012). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Madrid: Ediciones Toromítico.
- Alonso-Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la Psicolingüística moderna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 13-32.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84, 261-271.
- Aramburu, M. O. (2004) Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-18.

- Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de Educación*. 13 (24), 76-92.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariño, M. D., Tomás, C., Eguiluz, M., Samitier, M. L., Oliveros, T., Yago, T., & Magallón, R. (2011). ¿Se puede evaluar la perspectiva de género en los proyectos de investigación? *Gaceta Sanitaria*, 25(2), 146-150.
- Artino, A.R. & Stephens, J.M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning on line. *Internet and Higher Education*, 12, 146-151.
- Alonso-Tapia, J. (2005) Motivaciones, expectativas y valores – intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario Meva. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- American Psychological Association, American Educational Research Association and National Council on Measurement in Education (1954,1985). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Author.
- Austin J.L. (1962). *How to do things with words*. University Press, Oxford.

Referencias

- Ávila., U. (2012). El proceso enseñanza-aprendizaje de Sócrates a Paulo Freire. Enfoque pedagógico-didáctico. *Revista Digital. Educación Manuel Ascuy Sociedad*, 3, (10).
- Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, (2013). *Documento de Marco Sectorial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano*.
- Bandura, A. (1977) *Teoría del Aprendizaje Social*. Nueva York: Prensa general Learning.
- Bandura ,A. (1982).Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2004). Helath Promotion by Social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31 (2), 143-164.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency: The role of self-efficacy. *Interamerican Journal of Psychology*, 11, 1-13.
- Barberá, E. (2002). Motivos secundarios. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Choliz. *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid:McGraw-Hill.

- Barberá, E. (2002). Modelos Explicativos en Psicología de la Motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 5(10).
- Barca-Lozano, A. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136.
- Barrio, F. & Ávila, V. (2014). El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en Educación Infantil. Un estudio de caso de investigación-acción. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 48.
- Bart, M. (2009). *What You Need to Know When Evaluating Assessment Instruments*.
- Benbenaste, N., Luzzi, S. & Costa, G. (2007). Vigotsky: desde el materialismo histórico a la psicología. *Hologramática*, 7(4), 13-32.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bermejo, B. & Regaña, C. (2014). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.

Referencias

- Berra,S., Elorza, J. & Estrada, M.(2008). Instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales.*Gac Sanit*, 22, 492–497
- Blanco, J., De Caso, A.M. & Navas, G. (2013). ¿Perciben la misma motivación en niños de 2 a 3 años padres, profesores y los propios alumnos? *Proceeding of 1st International Congress of Educational Sciences and Development (ICESD) Spain*, 40-43.
- Blanco, J. (2014). Evaluación de la motivación hacia el aprendizaje en niños de 2 a 3 años. *International Journal of Develomental and Educational Psychology*, 1(6), 259-266.
- Blehar, M.C. (1974). Anxious attachment and defensive relations associated with day care. *Child Development*, 46, 801-817.
- Boggiano, A. K., & Main, D. S. (1986). Enhancing children's interest in activities used as rewards: The bonus effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1116-1126.
- Boggiano, A. & And, O. (1991). La motivación dominio en niños y niñas: El papel de la intrínseca frente a la motivación extrínseca. *Sex Roles: Un diario de la investigación*, 25 (9-10)511-520.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.

- Bruner, J., Goodnow, J. y Austin, G. (1956). *A study of thinking*. Nueva York: John Wiley.
- Buñuel, J. C. (2011). Guardería Infantil: ¿Beneficiosa o perjudicial? *Formación Activa Pediátrica de Atención primaria*, 4 (1), 52-53.
- Busquets, S. & Sosa, S. (2009), Desarrollo de la intención comunicativa en niños de 9 a 24 meses. *Scielo*, 37.
- Byrne, J. & Welsh, J. (2001). *Jack: Straight from the gut*. Nueva York: Warner Books.
- Campo, A. (2009.). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de Educación Preescolar. *Psicogente*, 12 (22), 341-351.
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis doctoral inédita) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Canadian Council on Learning. (2010). *Report on the state of learning in Canada*. Ottawa, Canada: Canadian Council on Learning.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje, *Psicothema*, 12 (3), 360-366.

Referencias

- Cantón, E., Mayor, L. & Pallares, J. (1995). Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1-2), 59-75.
- Caprile, M. Vallès, U. Peris, J., Crèixams, C., Arasanz, J. (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria*. Barcelona: Theano.
- Carey, S. (1990). *Cognitive development*. En D. Osherson y E. Smith (Eds.), *An invitation to cognitive sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Carlton, M. P. (1996). Intrinsic Motivation in Young Children: Supporting the *Development of Mastery Motivation in the Early Childhood Classroom*.
- Carlton, M. (2003) La motivación de la Primera Infancia. *Asociación Nacional de Psicólogos Escolares*. Illinois: Illinois University.
- Carlton, M.P. & Winsler, A. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood. *Classroom early Childhood Education Journal*, 25(3), 159.
- Carrera, M, Ríos, E. & Montalvo, A. (2015). *Implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el instituto mixto Freinet*. Programas de

- Educación superior a distancia convenio con la Universidad de Tolima. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Carvalho da Veiga, E. & García, E. (2005). *Programa de Intervención Cognitiva (PIC) basado en la teoría modular de la mente*.
- Casas, F. (1998) *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Center for Assessment and Research, James Madison University. (2014). *The Programme Assessment Support Services*.
- Cerezo, T. & Casanova, P. (2004). *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Psicología. Universidad de Jaen.
- Chai, A. & Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16 (3).
- Cisero, C.A. (2006). Does reflective journal writing improve course performance? *College Teaching*, 54 (2), 231-236.
- Clark, L. (2009). Focus Group Research With Children and Youth. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*. 14(2), 152–154.
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement (7th Edition)*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Referencias

- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colorado, R. & Corcino, L. (2014). Diferencias en el desempeño académico en los predictores de éxito universitario por escuela de procedencia. *Pedagogía*, 47 (1), 159-191.
- Contreras A, Flórez I, Herrera L (2008). Un instrumento para evaluar la adherencia: su validez facial y confiabilidad. *Avances en Enfermería*, 26(2), 35-42.
- Coob, P. & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, 175–190.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Covacebich, C. (2014). *Como seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.

- Christine E. Parsons, C., Young, K., Kumani, N, Stein, A. & Kringelbach (2011). *The Motivational Saliencie of Infant Faces Is Similar for Men and Women*. Plos.
- Cuadro, A., & Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 07-14.
- D'Angelo, O. (1999) Proyección desde Vigotsky a la construcción de la persona y la sociedad creativas. *Revista cubana de Psicología*, 16 (2).
- Dalberg, G. & Asén, G. (1994). *Evaluation and Regulation: a question of emprovement of the Committee of Inquiry into the Quality of the Educational Experience offered to 3 and 4 years old*. London: SSMO.
- Damasio A. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Sci Am*, 271, 144.
- De Caso, A. M. & García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Referencias

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Delgado, B.; Inglés, C., García, J. Castejón, J. & Valle, A.(2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 67-83
- De La Fuente, H.E., Rojas, C. y Salado, M.J. (2013). Distribución de los equipamientos educativos. Evidencias de inequidad espacial en la educación del área metropolitana de Concepción. *GeoFocus*, 13(2), 231-257.
- De la Morena, M., Sánchez, A. & Poveda, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *Ciencia, pensamiento y cultura*, 3, 225-230.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*. 257, 78-84.
- De Mause, L. (1991) “La evolución de la infancia” *Historia de la infancia*. Editorial Madrid: Alianza Universidad.
- Derrick, SM, & Halsted, G. (1981). *Auto-conceptos de Head Start y los niños de guardería*.

- Dickinson, A. (1980). *Contemporary animal learning theory*, 1. CUP Archive.
- Dubais, A. (2002). Un concepto de desarrollo para el siglo XXI. *Revista de asuntos económicos y administrativos*, 8.
- Durmusoglu-Saltali, N. & Arslan, E. (2011). An Investigation of Emotional Skills of Six-Year-Old Children. Attending Nursery School According to Some Variables. *Educational Research And Reviews*, 6 (7), 536-541.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). *Attitude structure and function*. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 1, 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Early Childhood Learning Division Department of Education (2011). *Literature review, Developing a Provincial Early Childhood Learning Strategy*. Newfoundland Labrador.
- Eaton, M. & Dembo, M. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 433-440.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Referencias

- Enesco, I. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Erickson, S. (1978). The Lecture Memo to the Faculty. *Center for Research on teaching and learning*. University of Michigan.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Escolano, B. (1980) Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagogica. Revista de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca*, 6, 5-16.
- Escudero, A., José A. Carranza, J.A. & Huéscar, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología*, 29 (2).
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Ferguson, E. (2010) *Motivación*. Corsini Encyclopedia of Psychology, 1-3.
- Fernández Abascal, E, Martín, M., & Dominguez, J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. & Martín, M. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces S.A.

- Fernández-Ballesteros, R. (1992). *Los autoinformes*. En R. Fernández-Ballesteros (comp.), *Introducción a la evaluación psicológica (I)*. Madrid: Pirámide.
- Flavell, J., Miller, P. y Miller, S. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Flor, A. y Baker, C. (2001). *Guia para padres y maestros de niños biligües*. UK: Multilingual Bakers.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad da la mente*. Madrid :Morata.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-16.
- Frede, E. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The future of children: Long-term Outcomes of Early Childhood Programs*, 5 (3), 115-132.
- Gallager, J.J. (1999). Child care licesing regulations and child care quality in four states. *Early Childhood Research Quarerly*, 14 (3), 313-333.
- Garcia-Albea, J.E. (2003). Fodor y la modularidad de la mente: veinte años después. *Anuario de Psicología*, 34 (4), 505-571.
- García , E. (2007). *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 17-54.
-

Referencias

- García, E. & Carranza, E. (1999) *El derecho de “menores” como derecho mayor. El derecho a tener derecho*. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina. (pp.42-50). Volumen 2. Santafe de Bogotá: Unicef.
- García, J. & De Caso, A.M. (2002). *Evaluación e intervención en la motivación hacia la escritura en alumnos con dificultad de aprendizaje*. En J. N. García (Coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*, 135-143. Madrid: Pirámide.
- García, J.N. & De Caso, A.M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (3), 141-159.
- García, M. & González, S. (2007). Motivación académica en alumnos de la eso desde una perspectiva de género. *IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*.
- Garrido, I. (1990). *Motivación, emoción y acción educativa*. En Mayor, L. y Tortosa, F. (Eds.), *Ambitos de aplicación de la psicología motivacional*, 264- 343. Bilbao: Desclee de Brower.
- Garrido, I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y el rendimiento. *Revista de Psicología general y aplicada*, 44 (4), 405-411.
- Garrido, I. y Pérez-Solís, M. (1996). *Motivación y proceso de escolarización*, 195-229. En I. Garrido (Ed.): *Psicología de la motivación*. Madrid: Ed. Síntesis.

- Gerlind, G. & Tomasello, M. (2012) Two-year-old children differentiate test questions from genuine questions. *Journal of Child Language*, 39, 192-204.
- Ghazi, S.R., Ali, R.; Shahzad, S. & Hukamdad, H. (2010) Parental Involvement in Children Academic Motivation. *Asian Social Science*, 6(4), 93-99.
- Gimeno, J & Pérez, A.I. (1993). *Comprender y transformar la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gilmore, L. Cuskelly, M. & Purdie, N. (2003). El dominio de motivación: Estabilidad y validez predictiva de edades de dos a ocho. *Educación Temprana y Desarrollo*, 14 (4), 411-424.
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2001). *Motivation: the history of a concept*. In N.J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 10109-10112). Oxford: Elsevier.
- Gómez, S. & Bolívar, M. (2014). *Validez y confiabilidad*. Vicerrectorado de investigación y Postgrado. Universidad Yacambú: Venezuela.
- Gonzalez, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. & García, M. (2002). A structural equation model of

Referencias

- parental involvement, motivational and attitudinal characteristics and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 257-287.
- Goodman, S, Jaffer, T., Keresztesi, M, Mamdani, F., Mokgatle, D, Musariri, M. Pires, J. & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 4 (3), 373-385.
- Gottfried, A. (1990) Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). *Gifted Child Quarterly Fall*, 40, 179-183.
- Gottfried, A., Fleming, J.& Gottfried, A. W. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Grassmann, S., & Tomasello, M. (2010). Young children follow pointing over words in interpreting acts of reference. *Developmental Science*, 13, 252-263.
- Green, J., Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2007). Motivation and engagement in English, Mathematics and Science high school

- subjects: Toward and understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Difference*, 17, 269-279.
- Grice, H.P. (1975). 'Logic and conversation'. En Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics*, 3. New York: Academic Press, 41-58.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Gutierrez, H. (2010). *El desarrollo humano como un hecho social*. Madrid: UAM.
- Gutierrez, P. (1995). La Educación Infantil: Modelos de atención a la infancia. *Revista complutense de Educación Infantil*, 6 (1), 101-116.
- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, 21, 747-752.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. Mexico, Fondo de Cultura Económica de México.

Referencias

- Hansen, K. & Hawkes, D. (2009). Early Childcare and Child Development. *Journal of Social Policy*, 38 (2), 211-239.
- Harlem, W. (1998). Los niños en el aprendizaje de las ciencias. Ediciones Morata: Madrid.
- Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind and Language*, 7(1), 120-144.
- Hayenga, A.O., y Corpus, J.H. (2010). *Perfiles de motivaciones intrínsecas y extrínsecas: un enfoque centrado en la persona con la motivación y el rendimiento en la escuela intermedia* motivación y emoción, 34, 371-383.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp.308-329). Cambridge: Harvard university Press.
- Hermida, C. (2012) *Lev S. Vigotsky, la pedagogía psicológica infantil especial soviética*.
- Herrera, M., Mathiesen, M, Merino, J. & e I. Recart, I. (2005). Learning Contexts for Young Children in Chile: Process Quality Assessment in Preschool Centres. *International Journal of Early Years Education* ,13(1), 13-27.

- Hinestroza-Arenas, V. (2007). Reclutamiento de niños y niñas: fenómeno invisibilizado, crimen perfecto. *Oasis*, 13, 45-60.
- Hirsh-Pasek K. & Golinkoff, R. M. (1996). *The Origins of Grammar: Evidence from Early Language Comprehension*. MIT Press.
- Hong, E., Peng, Y. & Rowel, L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19 (2), 269–276.
- Hooper, S. (2002). The Language of written lenguaje: An introduction to the special issue. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 2-6.
- Huh J, Delorme D. & Reid L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90.
- Hunt, J. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. *Nebraska Symposium on Motivation*, 13, 189-282.
- Inglés, C., Diez, A., García, J., Ruiz, C., Delgado, B. & Martínez, M. (2012) Auto-atribuciones académicas, diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3) ,53-64.
- Izquierdo, A. (1995). Psicología del desarrollo en la edad adulta. Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 601 – 619.

Referencias

- Jennings, K. D., & And, O. (1984). Mastery Motivation and Cognitive Development: A Longitudinal Study from Infancy to 3 1/2 Years of Age. *International Journal Of Behavioral Development*, 7(4), 441-61.
- Jennings, K. D., & Martin, P. (1979). *Mastery Motivation and Intellectual Development From 1 to 3 1/2 Years*.
- Jiménez, M. & Salazar, P. (2010). *El juego simbólico como estrategia de aprendizaje en el lenguaje: período-preoperacional*. Universidad de Cuenca
- Johnson, C. N. (1988). *Theory of Mind and the structure of conscious experience*. En J. Astington, P. Harris & D. Olson. *Developing theories of mind* (pp. 45-63). Canadá: Cambridge University Press.
- Karabenich, S. & Bembenutty, H. (1998). Motivational Determinants of Academic Delay of Gratification. Paper presented at the Annual Meeting of the American *Educational Research Association*. 31,526-527.
- Kaufmann, A. E., & Frías, R. (1996). Residencias: lo público y lo privado. *Reis*, 105-126.
- Keilty, B. (2000). *Motivating for Competence: Integrating Child- and Family-Focused Mastery Motivation Strategies into Early Intervention for the Extremely Premature Infant and Toddler*.

- Keilty, B. & Freund, M. (2004). El dominio de motivación: Un marco para considerar el "cómo" del bebé y del niño de aprendizaje. *Niños Excepcionales jóvenes*, 8 (1), 2-10.
- Kilbourn ,P. (1998). Vulnerables e indefensos. Los niños y los peligros urbanos. *Urban Mission*,16 (1),1-8.
- Klahr, D. (1992). *Information-processing approach to cognitive development*. En M. Bornstein y M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook*. 3ª ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kleinigina, P. R & Kleinigina, A.M. (1981). A categorized list of emotion defnitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.
- Lange, G. W., & Adler, F. (1997). *Motivation and achievement in elementary children*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Lazar, I. et al. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for the longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, 195.
- Leach, P. (2009) *Child Care Today, Getting it right for everyone*. Randown House of Canada limited: Toronto.

Referencias

- Leach, P., Lemmer, R. L., Feix, M. R., Geronimi, C., & Bouquet, S. (1997). On the singularity analysis of ordinary differential equations invariant under time translation and rescaling. *Journal of Physics A: Mathematical and General*, 30(21), 7437.
- Lemos, V. (2001). Consideraciones acerca de la evaluación de la personalidad infantil. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 12(2), 19-42.
- León, G., Alvarez, Y., García, G. & Domínguez, D. R. R. (2016). Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Lepper, M. R. (1973). *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Children. Final Report*. Retrieved from EBSCOhost
- Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Orientaciones motivacionales intrínsecos y extrínsecos en el aula: Las diferencias de edad y se correlaciona académicas. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- López, F. (2006). La comunicación de los niños de 0 a 6 años. *Innovación y experiencias educativas*, 14.

- Lowe, D., Belsky J., Burchinal, Steinberg, L. Vandergrift, N. & Early Child Care Research Network (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3), 737-756.
- Lozano, LM.; García-Cueto, E. & Gallo, P. (2000) Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2), 344-347.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43-66.
- Madrona, P., Jordán, O., & Barreto, I.(2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista iberoamericana de educación*, 47.
- Maestre, A.B. (2010). Desarrollo del lenguaje verbal. *Innovación y experiencias educativas*, (26), 1-8.
- Manassero, M.A. & Vazquez, A. (2007). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electronica de Motivación y Emoción*. 3 (5-6).
- Manga, D.; Garrido, I. & Pérez, M. (1997): *La motivación y el rendimiento escolar*. En D. Manga, I. Garrido y M Pérez,

Referencias

- Atención y Motivación en el Aula (69-118). Salamanca: Europsyque.
- Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Marroquín, R. (2011). *Teoría y praxis de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Martí, E, (1997). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*, 69, 3–18.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 103-117.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mato, D. & Muñoz, J.M. (2008), Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26.
- Mauléon, C. (2010). *Intención e intencionalidad comunicativa*. II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 2010).
- McCullers, J. C., Fabes, R. A., & Moran, J. D. (1987). Does intrinsic motivation theory explain the adverse effect of rewards on

- immediate task performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 1027-1033.
- Medina, J.A. (2011). El ambiente físico del aula y su influencia en la atención sostenida en niños de 4-5 años en la escuela. Particular los sauces de la ciudad de Ambato. *III Seminario de Graduación*, Universidad Técnica de Ambato.
- Meece J. L., Glienke B. B.& Burg S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Mendez, L. (2002). *Desarrollo y educación. Una aproximación socio-cultural. Psicología del desarrollo y la educación*. Madrid: UNED.
- Mesa, J. (2000). *Psicología Evolutiva de 0 a 12 años*. Infancia Intermedia. México: Editorial McGraw-Hill.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 858-873.
- Moleiro, O., Otero, I. & Nieves, Z. (2007). *Aprendizaje y desarrollo humano*. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

Referencias

- Molina, G. y Rodrigo, M. F. (2009) Estadístico de asociación de variables. En *Estadística Descriptiva en Psicología*. Recuperado de http://ocw.uv.es/ciencias-de-la-salud/pruebas-1/1-3/t_08-1.pdf
- Montero, I., De Dios, M. J. & Huertas, J. A. (2001). El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Revista Española de Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Morales, P. 2009: *Análisis de ítems en las pruebas objetivas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morgan, G., & Jacobs, S. (1981). *Issues in Measuring Mastery/Effectance Motivation in Infants and Young Children*.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, 4, 53-77.
- Morón, M.C. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. *Temas para la educación*, 12, 1-5.
- Morrow, J. & Campo B. (1996) Motivación y temperamento en bebés de 7 meses de edad. *Pediatr Nurs*, 22 (4), 343.
- Moss, P. (1994). The early childhood league in Europe: Problems and possibilities in cross national comparisons of levels of provision.

- European Early Childhood Education Research Journal*, 2 (2), 19-32.
- Moss, P. & Penn, H. (1996). *Transforming nursery education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mueller, C. & Dweck, C. (1998) Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (1), 33-52.
- Mulas, F., Simonini, M., Lucero, A., & Andrés, R. (2006). El lenguaje y los trastornos del neurodesarrollo. Revisión de las características clínicas. *Revista de neurología*, 42(2), 103-109.
- Mulero, A., & Cachaduña, I. (2004). *Validez y Precisión de Correlaciones Empíricas Sencillas para el Cálculo de Entalpías de Exceso*. *Información Tecnológica*.
- Munari, A. (1985a). La creatividad en la era evolutiva: metáfora y transgresión. Milán: *Psicologia e creatività*, 118-125.
- Munari, A. (1985b). Por una metodología de la interdisciplinaridad. *Studi di psicologia dell'educazione*, . 4 (2), 117-126.
- Murillo, L. (2012). *La importancia de la lectura de niños en edad escolar*. Bolivia: Editorial La Patria.

Referencias

- Núñez, J.L., Martín-Albo, J. Navarro, J. & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican journal of psychology*, 40(3), 391-398.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. & Huston, A.C. (1990). *Intelligence and Achievement*. En P. Mussen, J. Conger, J. Kagan y A. Huston, *Child Development and Personality* (7ª ed., pp. 325-378). New York: Harper and Row Publishers.
- Myers, D. (2006). *Psicología 7ma edición*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Nakanishi, T. (2002). Critical Literature Review on Motivation. *Journal of Language and Linguistics*, 1(3).
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista de Filología y su Didáctica*, 26 (1), 321-347.
- Navarro, J., Canaleta, X., Vernet, D., Solé, X., Jiménez, V., & Costa, N. (2014). *Motivación, desmotivación, sobremotivación y daños colaterales*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (20es: 2014: Oviedo).
- Navas, G. (2016). *Transito de la Educación Infantil a la Educación Primaria: Evaluación e intervención en Motivación Académica* (Tesis doctoral). Universidad de León: León.

- Navas- Ara, M. (2001 a). La fiabilidad como criterio métrico de la calidad global del test. En M^a. J. Navas- Ara (Coor.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (213-262). Madrid: UNED.
- Navas- Ara, M. (2001 b). La validez como criterio métrico de la calidad global del test. En M^a. J. Navas- Ara (Coor.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (263-302). Madrid: UNED.
- Newcombe, N., & Fox, N.A. (1994). Infantile amnesia: Through a glass darkly. *Child Development*, 65, 31-39.
- Nuthall, G. (2000). *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Núñez, J.C., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23, 274-281.
- Musito, G. & García, F. (2001). ESPA 29. *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.

Referencias

- Turner, L.A. & Johnson, R.B. (2003). A model of mastery motivation. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495-505.
- Turner, L. & Johnson, B. (2003) A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, Vol 95(3), 495-505.
- Tripiana Muñoz, S. (2010). Motivación y orientación profesional en los estudiantes de música. *Revista electrónica de motivación y emoción*.13 (34).
- Olaz, F. (2003). *Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera*. Evaluar, 3. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ordoñez, C.L. (2004) Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. *Revista de Estudios sociales*. 19, 7-12.
- Ortiz, H. & Ibarretxe, G. (2006). Formación de profesores para la educación musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y educadores*. 9 (2), 33-46.
- Padilla, X. (2004). Del oyente receptor al oyente combatiente. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 18, 213-230.
- Pajares, F. (2001). Self- efficacy beliefs, motivation, race and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, Department of Teacher Education*, 7(4).

- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E. (2010). Classroom Organization and Teacher Stress Predict Learning Motivation in Kindergarten Children. *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 281-300.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (2009). *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Papalia, E; Wendkos, S. & Duskin R. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGrawHill
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., & French, B. F. (2008). Patterns of Young Children's Motivation for Science and Teacher-Child Relationships. *Journal Of Experimental Education, 76*(2), 121-144.
- Perales, F., & Dios, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 20*(3), 369-386.
- Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación, 33*(2), 153-170.

Referencias

- Pérez, F. (1997). *Autoinformes*. En G. Buela-Casal y J.C. Sierra (Dir.), Manual de Evaluación Psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1964) *Seis estudios de Psicología*. Ginebra :Editions Gonthier.
- Piaget, J. (1970). *Piaget's Theory*. En P. H. Mussen (Ed.). Carmichael's Manual of Child Psychology (Vol. 1). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1978) *The Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Blackwell.
- Piaget, J. et al. (1981) *Los años postergados: La primera infancia*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Perner, J. (1991/1994). *Comprender la mente representacional*. (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Peggy A. Ertmer & Timothy J. Newby (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4).
- Pérez, R. C. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407
-

- Pintrich, P. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. & Schuck, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Plata, Z., Larissa D., González-Arratia, N., Oudhof, H., Valdez, J., González, S. (2014) Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 6 (2), 131-149.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Puchol, A., Nuñez, R.& Rodriguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 35-49.
- Prawat, R.S. (1999). Dewey, Peirce, and the learning paradox. *American Educational Research Journal*, 36, 47-76.
- Rabazo, M.J. & Moreno, J.M. (2007). Teoría de la mente: La construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e investigación en Psicología*. 12 (1), 179-201.
- Ramírez-Abrahams, P. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis.

Referencias

- Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18(3), 81.
- Ramos, R., Giménez, A. I, Muñoz, E. & Lapaz, M. A. (2006). Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP). Madrid: TEA Ediciones.
- Ramos, M.C. (2011). La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Aula y Docentes*, 32, 39-49.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Reyes, F. (2009). *La comunicación de 0 a 6 años*. Revista electrónica.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un modelo de campo y paramétrico*. Mexico: Trillas.
- Rice, J.P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Ricciardelli, P., Betta, E., Pruner , S. & Turatto, M. (2009). Is there a direct link between gaze perception and joint attention behaviours? Effects of gaze contrast polarity on oculomotor behavior. *Experimental Brain Research*, 194, 347-357.
- Rivadeneira, R. (2015). *Incidencia en el desarrollo de la autoestima, en el rendimiento académico de los estudiantes del noveno año de la*

- educación básica de la escuela Ángel Noguera, Parroquia San Juan Bosco, año lectivo 2014-2015*. Doctorado. Universidad Politécnica Salesiana.
- Rodríguez, M. L. (2008). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro., 7-45.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rojas, S. (2010). *Educación inicial e infancia ¿Qué piensan los maestros en formación inicial de la infancia? Un estudio en el programa de la licenciatura en educación pre-escolar*. Congreso iberoamericano de Educación: Metas 2021. 13 14 15 de septiembre en Buenos Aires Argentina.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006) ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad. *En Foco*, (76), 16.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350.
- Rovee-Collier C, Hayne H. (1987). *Reactivation of infant memory: Implications for cognitive development*. In: Reese HW, editor. *Advances in child development and behavior*, 20. Academic Press; San Diego, CA: 185–238

Referencias

- Rovee-Collier C. (1990) *The “memory system” of prelinguistic infants*. In: Diamond A, editor. The development and neural bases of higher cognitive functions. Vol. 608. Annals of the New York Academy of Sciences; New York: 517–542.
- Rozas, J. (2001). Ciencias sociales y salud. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 1(5):127- 138.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Salamanca, L., Naranjo, M., Castro, C., Laban, Á., Jaramillo, C., & Andrés, G. (2016). Association between the characteristics of coordination development disorder and symptoms of attention deficit disorder with hyperactivity in children in the city of Manizales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(3), 156-161.
- Salum, A., Marín, R., Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21 (1) 207-229.
- Sánchez, A. (2015). *Caminos para lograr el éxito*. EEUU: Biblioteca del Congreso.
- Santaolalla, E. (2009). Matemáticas y estilos de aprendizaje. *Revista estilos de aprendizaje*, 4 (4), 1-17.

- Santín, D. & Sicilia, G. (2013). *Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España*. Madrid: Asociación acción familiar.
- Sanz, M.T., Menéndez, F.J., Rivero, M.P. & Conde, M. (2015). *Psicología de la motivación: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Scott-Little, C., Kagan, S. y Frelow, V. (2006) Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (2), 153–173.
- Searle J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press, Cambridge: Mass.
- Serrano, J.M. & Pons, R.M. (2011) El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (1).
- Serrano, A.M. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba: Córdoba.
- Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid. International Thompson.

Referencias

- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Sorín, M. (2004). *Niños y niñas nos interpelan: violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Icaria: Barcelona.
- Sun, J. y Rao, N. (2012). Scaffolding Interactions with Preschool Children: Comparisons between Chinese Mothers and Teachers across Different Tasks. *Merrill - Palmer Quarterly*, 58, 110-140.
- Swim, T. (2008) *Teorías del desarrollo infantil: bloques de construcción de prácticas apropiadas al desarrollo*.
- Sylva, K. (2000). Una visión general de la investigación educativa. *Oxford Revisión de la Educación*, 26, 293-297.
- Tapia, J (2007). *Evaluación de la motivación en entornos educativos*. Manual de Orientación y tutoría. Barcelona: Kluwer.
- Timmons, J., Podmostko, M., Bremer, C., Lavin, D., & Wills, J. (2005). *Career planning begins with assessment: A guide for professionals serving youth with educational & career development challenges* (Rev. Ed.). Washington, D.C. Recuperado de 2/1/17 de <http://www.ncwd-youth.info/career-planning-begins-with-assessment>.
- Thomas, R.M. (1996) *Comparing theories of child development*. Pacific grove, C.A.: Brooks/cole.

- Thorberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Tomasello, M. (1995). *Joint attention as social cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Torrecilla, J. M. (2010) *La entrevista*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Urduan, T., & Karabenick, S. (2010). *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*. London: Emerald Group Publishing.
- Valdivia, P. (2003). *El efecto de la escuela privada sobre el rendimiento estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Perú.
- Valencia Déniz, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria y del Conservatorio de Música de Canarias*. Tesis doctoral.
- Valle, A.; Núñez, J. C.; Rodríguez, S. & González-Pumariega, S. (2002). *La motivación académica*. En González-Pienda, J.A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C. & Valle, A. (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación*, 117-144. Madrid: Pirámide.

Referencias

- Valle, A., Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015). *Motivación y aprendizaje escolar: Aprendiendo a gestionar la motivación y las emociones*. Madrid: Editorial CCS.
- Vallejo, P. (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*.
- Vallet, M. (2007). *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Walters Kluwer.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.
- Vargas-Mendoza, J. E. (2006). *Desarrollo cognitivo de Jean Piaget*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología.
- Vargas, E. & Vargas, G. (2013). *Iniciación del aprendizaje infantil mediante estrategias de motivación*. Universidad Estatal de Milagro: Ecuador.
- Vasta, R., Haith, M. & Miller, S. (1992). *Child psychology: The modern science*. Nueva York: Wiley.
- Velazquez, A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12 (21), 231-235.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press

- Vigotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo-Crítica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 22, 41-60.
- Vondra, J. I. (1987). Early Mastery Motivation: How Can We Measure It and What Does It Mean?
- Vogler, P.; Crivello, G. & Woodhead, M. (1998). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano*. Bernard van Leer Foundation.
- Wang, P., Hwang, A., Liao, H., Chen, P. & Hsieh, W. (2011) The stability of mastery motivation and its relationship with home environment in infants and toddlers. *Infant Behavior and Development*, 34 (3), 434–442.
- Weinberg, M. ; Tronick, E.; Cohn, J. & Olson, K..(1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, 35(1), 175-188
- Walters, C. A. & Pintrich, P. R. (2001). *Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english*

Referencias

- and social studies classrooms*. En Hartman, H.J. (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*, 103-124. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Watt, H. (2008). A latent growth curve modeling approach using an accelerated longitudinal design: The ontogeny of boys and girls' talent perceptions and intrinsic values through adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 14, 287-304.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. (C. Boulandier Trad.). Bilbao, España: Desclée De Brouwer (versión original 1990).
- Wentzel, K. R. y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Woods, P. (1998). *El arte y la ciencia de enseñar» Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

- Yamira, C. (2004) Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y postgrado*, 19(2).
- Yarrow, L. J., & And, O. (1976). *Mastery Motivation: A Concept in Need of Measures*.
- Young, M.E. (1995). Investing in young children. *World Bank Discussion Papers*, 275. Washington DC: The World Bank.
- Young, P. (1961). *Motivation and Emotion*. New York: Wiley.
- Zigler, E. & Butterfield, E. (1968). Motivational Aspects of changes in IQ test performance of culturally deprived nursery school children. *Child Development*, 39 (1), 1-14.

Referencias

Anexo 1:

Solicitud ayudas guarderías



Universidad de León
Dpto. de Psicología, Sociología y Filosofía
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

A la atención de los Centros de Educación Infantil,

Desde la Universidad de León estamos llevando a cabo una investigación dirigida a valorar la motivación de los niños más pequeños. A lo largo de los últimos años, la literatura científica viene demostrando que la motivación hacia el aprendizaje de estos niños es intrínseca, lo que supone un mayor interés y esfuerzo personal por el aprendizaje; pero a medida que los niños crecen, disminuye este tipo de motivación, convirtiéndose en extrínseca, es decir, aprender para conseguir algo externo (premio).

Si esto es así, el equipo de investigación que yo misma dirijo, y del cual forma parte la Doctoranda Jana Blanco Fernández, pretende indagar acerca de los factores que determinan esta alta motivación intrínseca en los más pequeños, para intentar mantener o mejorar los mismos en cursos posteriores, cuando la motivación hacia el aprendizaje de los niños empieza a disminuir.

Por ello solicitamos la colaboración de su Centro, a fin de poder aplicar, un buen instrumento de evaluación de la motivación hacia el aprendizaje en niños de 1 a 3 años (teniendo en cuenta la capacidad comunicativa de los mismos). Si precisasen más información del mismo, por favor, no duden en solicitármela bien por mail (amcasf@unileon.es) o por teléfono (987293149). Del mismo modo podríamos concretar un día para una mayor exposición y aclaración de los objetivos de la investigación.

Reciban un cordial saludo,

León, a 1 de Noviembre de 2015



Universidad de León
Dpto. Psicología, Sociología y Filosofía
Psicología Evolutiva y de la Educación
Ana M.ª de Caso Fuertes

Fdo: Ana María de Caso Fuertes

Profesora Titular del Dpto. de Psicología Sociología y Filosofía

Anexo 2:

Autorizaciones participantes estudio



A la atención de los Centros de Educación Infantil,

Desde la Universidad de León estamos llevando a cabo una investigación dirigida a valorar la motivación de los niños más pequeños. A lo largo de los últimos años, la literatura científica viene demostrando que la motivación hacia el aprendizaje de estos niños es intrínseca, lo que supone un mayor interés y esfuerzo personal por el aprendizaje; pero a medida que los niños crecen, disminuye este tipo de motivación, convirtiéndose en extrínseca, es decir, aprender para conseguir algo externo (premio).

Si esto es así, el equipo de investigación que yo misma dirijo, y del cual forma parte la Doctoranda Jana Blanco Fernández, pretende indagar acerca de los factores que determinan esta alta motivación intrínseca en los más pequeños, para intentar mantener o mejorar los mismos en cursos posteriores, cuando la motivación hacia el aprendizaje de los niños empieza a disminuir.

Por ello solicitamos la colaboración de su Centro, a fin de poder aplicar, un buen instrumento de evaluación de la motivación hacia el aprendizaje en niños de 1 a 3 años (teniendo en cuenta la capacidad comunicativa de los mismos). Si precisasen más información del mismo, por favor, no duden en solicitármela bien por mail (amcasf@unileon.es) o por teléfono (987293149). Del mismo modo podríamos concretar un día para una mayor exposición y aclaración de los objetivos de la investigación.

Reciban un cordial saludo,

León, a 1 de Noviembre de 2015



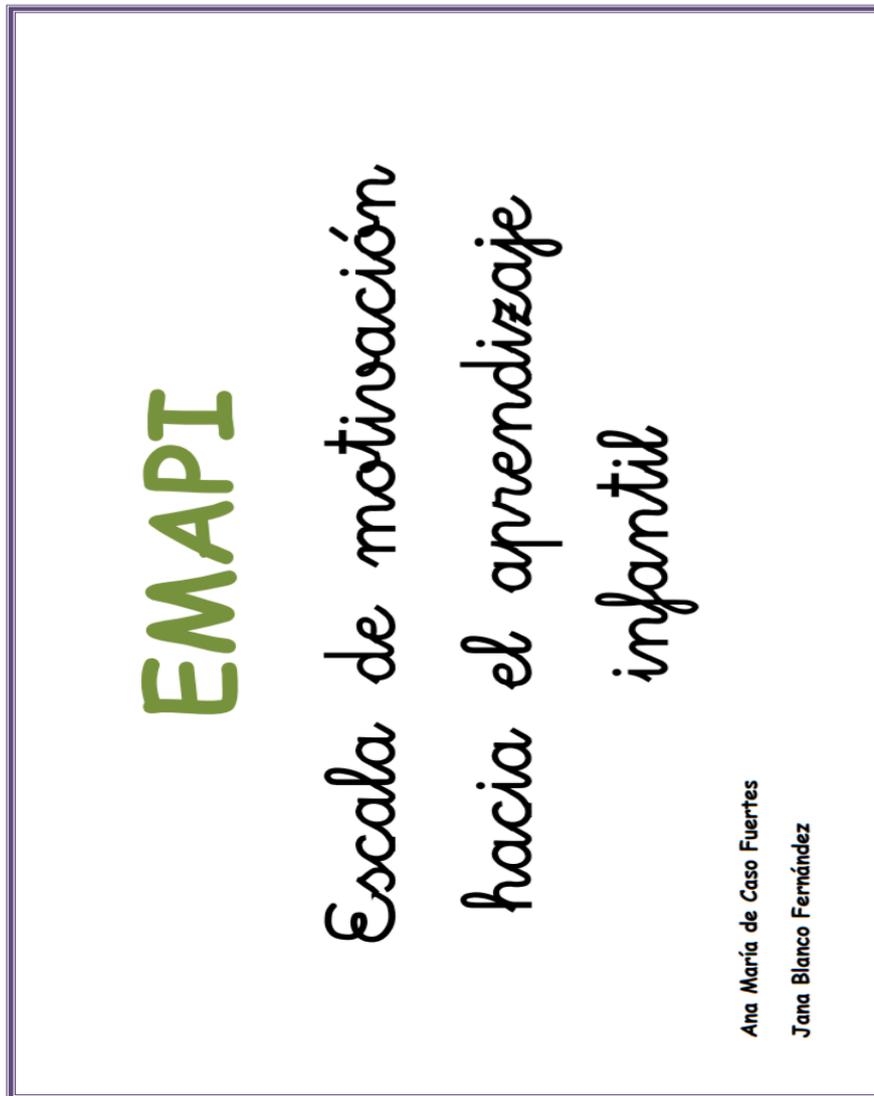
Universidad de León
Dpto. Psicología, Sociología y Filosofía
Psicología evolutiva y de la Educación
Ana M.ª de Caso Fuertes

Fdo: Ana María de Caso Fuertes

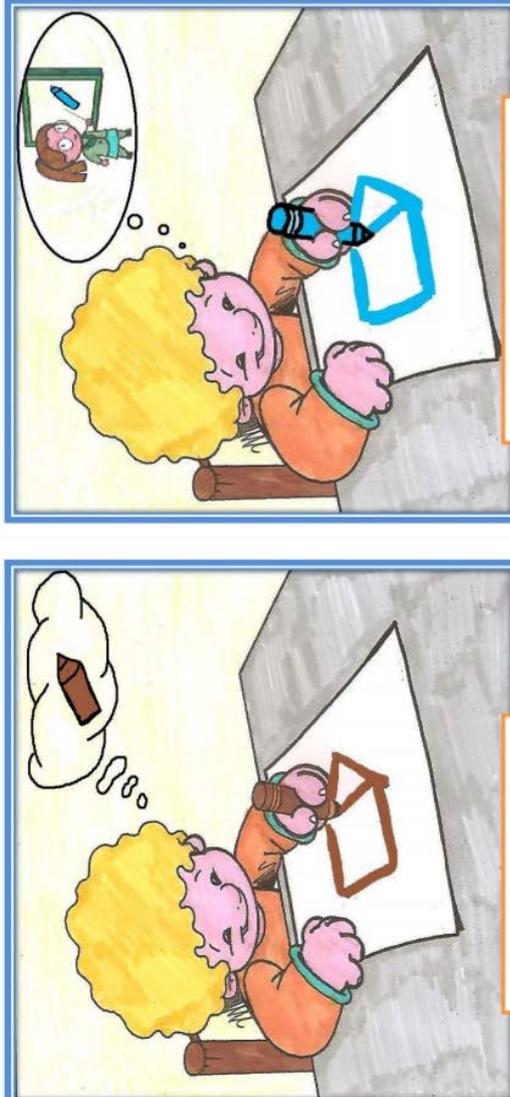
Profesora Titular del Dpto. de Psicología Sociología y Filosofía

Anexo 3:

Prueba evaluación EMAPI







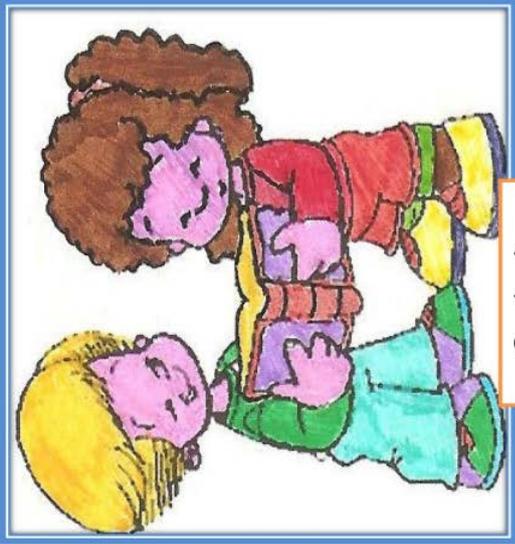
Yo decido color

La profe me dice color

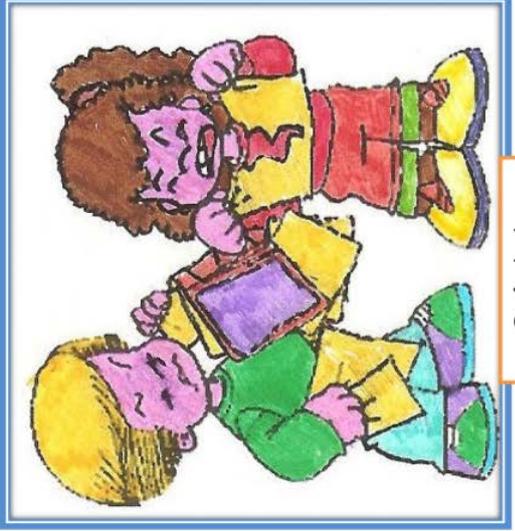
Cuando pinto un dibujo prefiero elegir yo el color a que me lo diga la profesora:



1



Contento

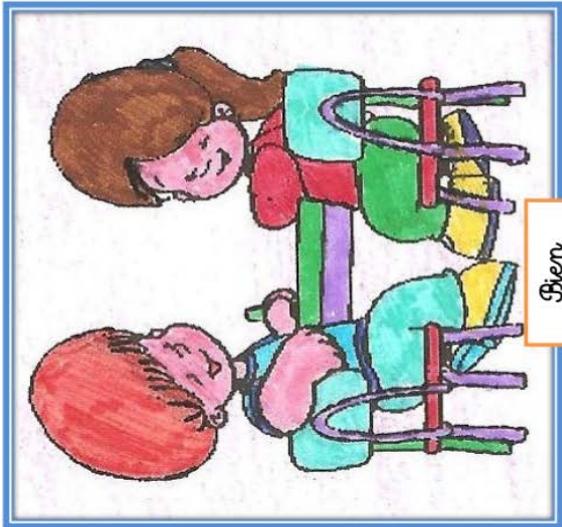


Enfadado

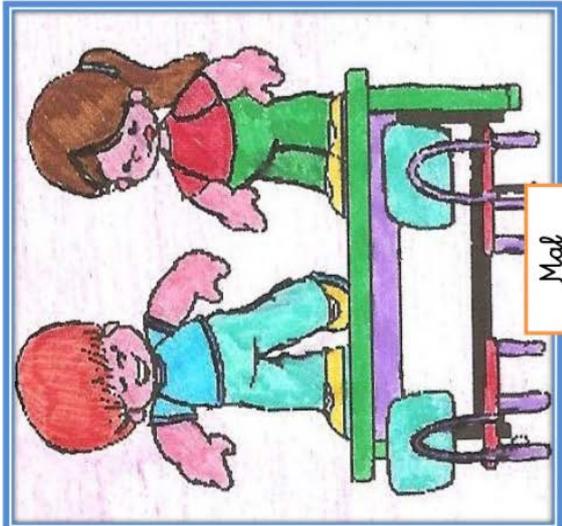
Me siento contento cuando trabajo
con los libros:



2



Bien

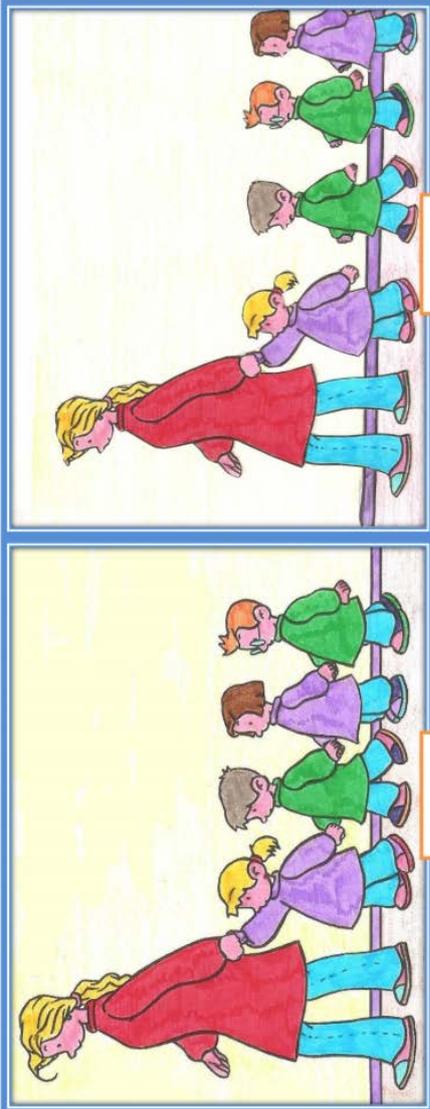


Mal



Me gusta sentarte bien:

3



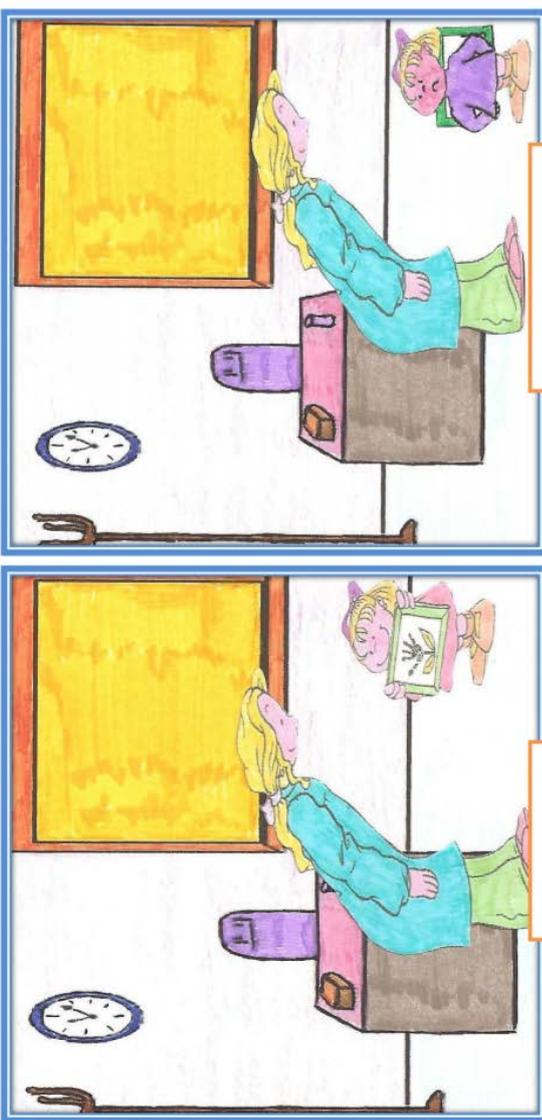
Bien

Mal

Me pongo muy contento cuando
hago bien la fila:



4



No me gusta

Me gusta

Me gusta enseñar los trabajos a mi profesora:



5



Practico

No practico

Practico en casa recoger como aprendo en la guarde:





Me ayudan

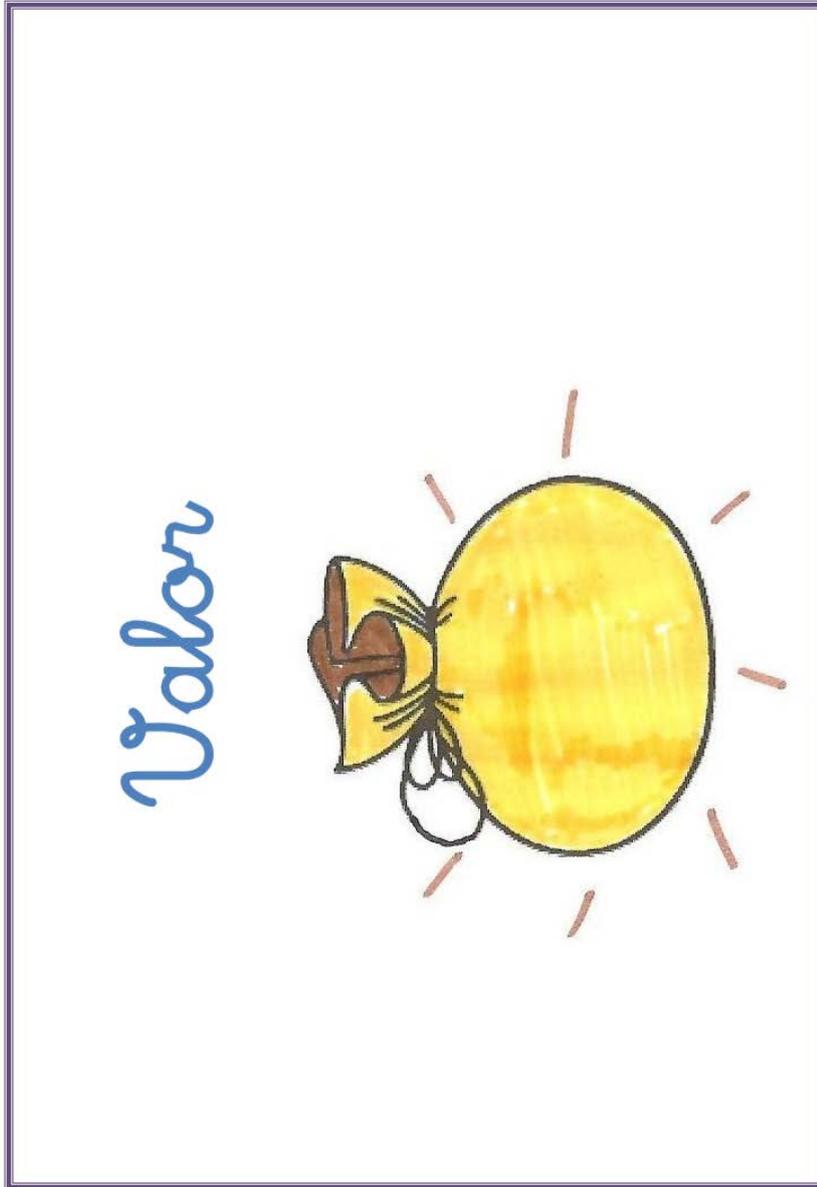


Sólo



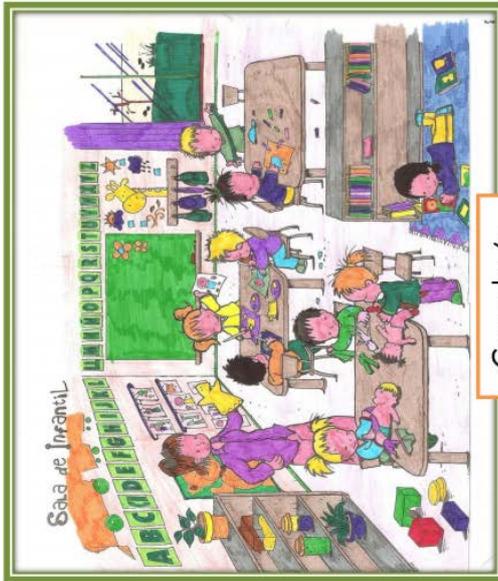
Me puedo poner los zapatos yo sólo:

7





Casa

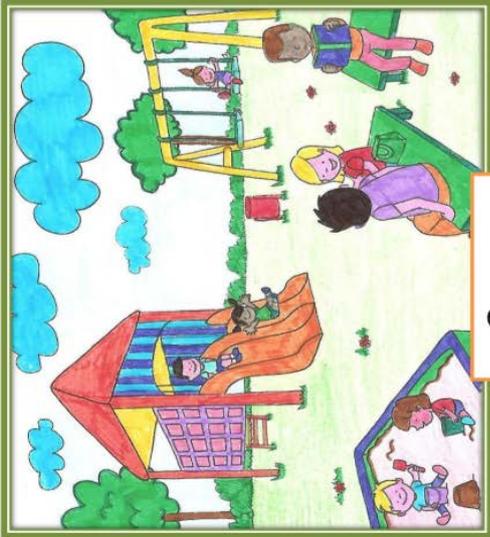
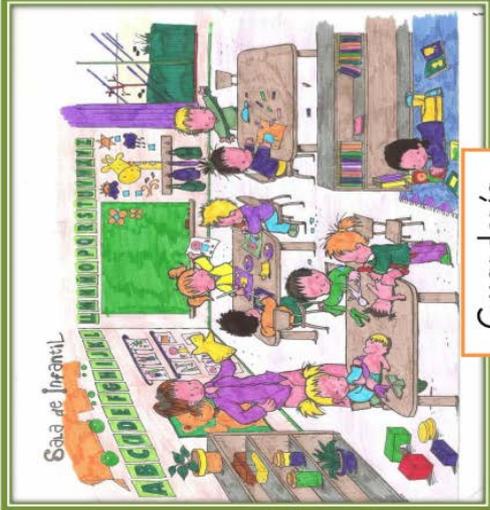


Guardería



Aprenedo cosas más importantes:

8



Guardería

Parque

Es más importante ir:



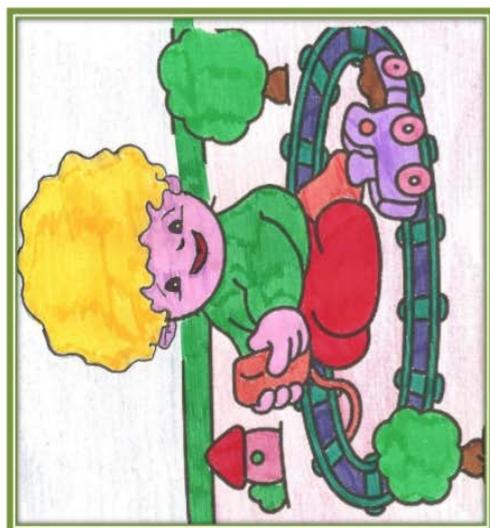
9

Jugar

Leer

Para trabajar de mayor hay que:

10



Jugar



Dibujar



Es más importante:

11

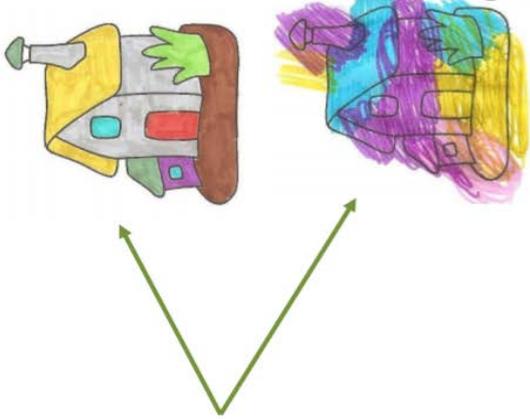


Yo coloreo:

12

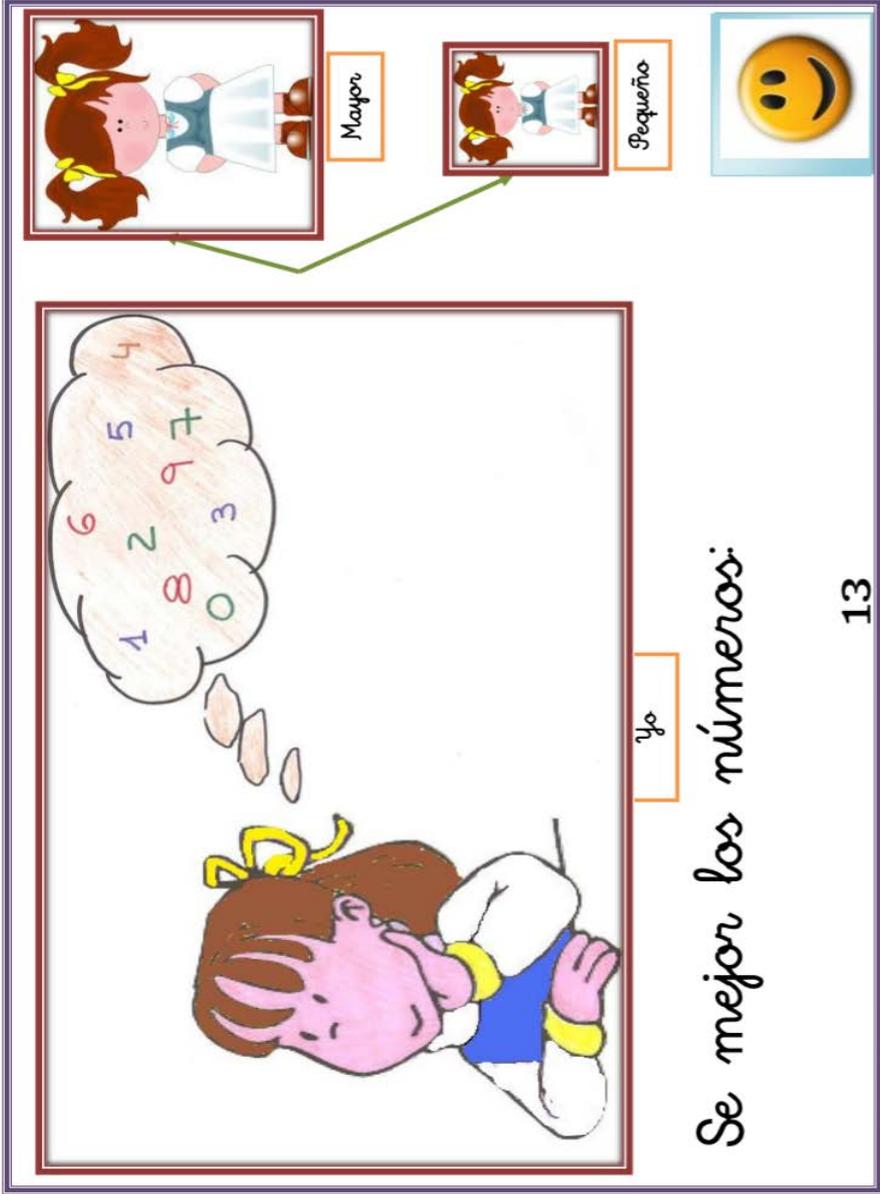


Mis compañeros



Mis compañeros colorean:

12



yo

Se mejor los números:

Mayor

Pequeña

13

Yo

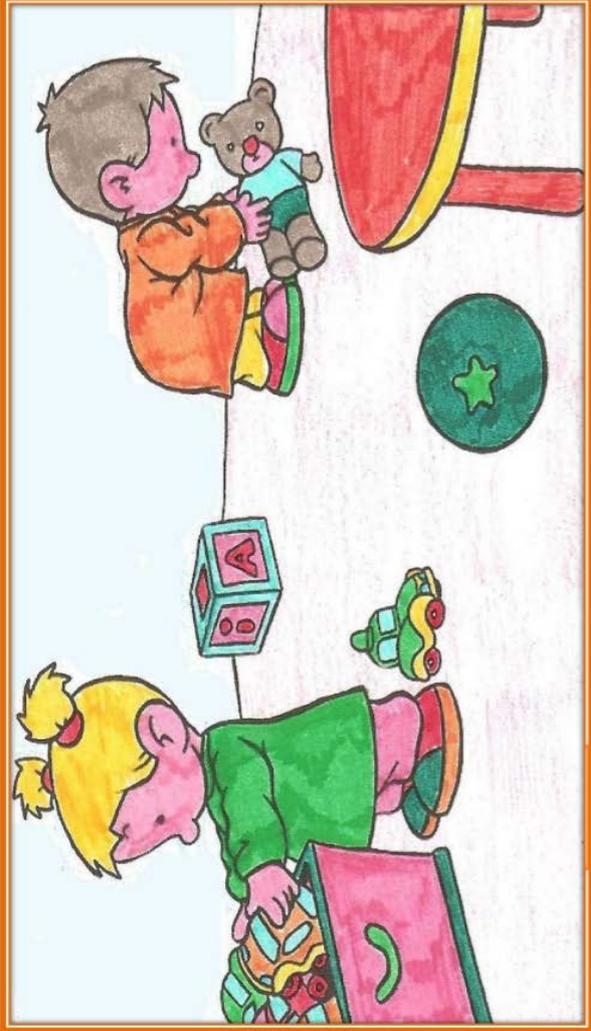
Manos limpias

Manos sucias

Cuando me lavo las manos como me enseña
mi profesora me quedan:

14

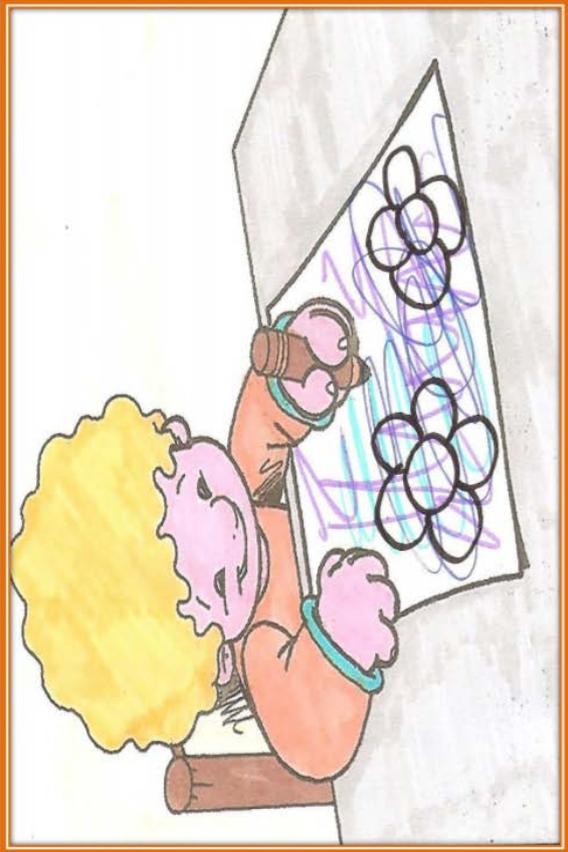




Recojo los juguetes porque soy listo.

15

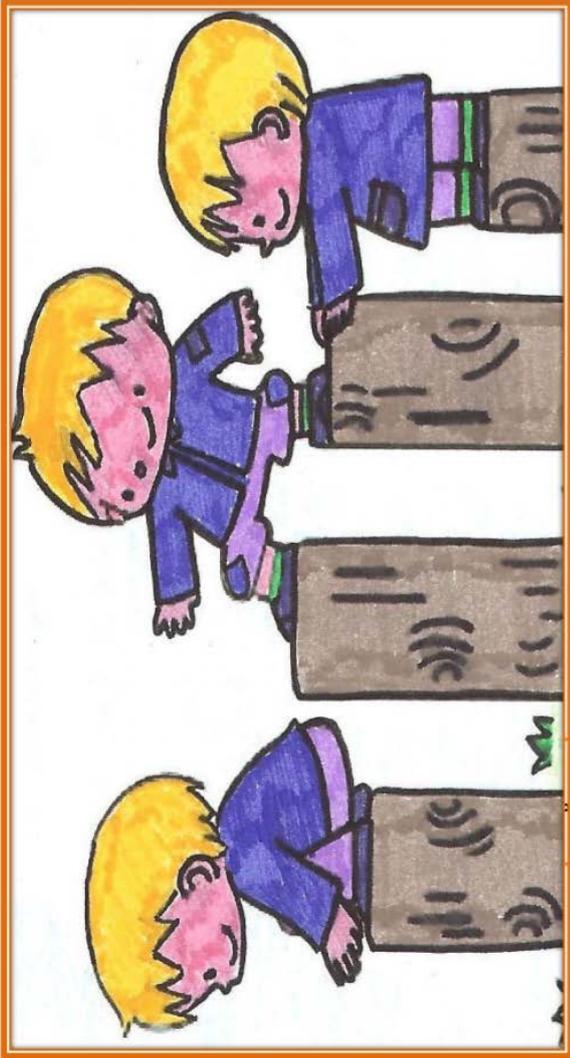




Me salgo al colorear porque
no soy listo:

16





Salto bien los bloques porque lo intento muchas veces.



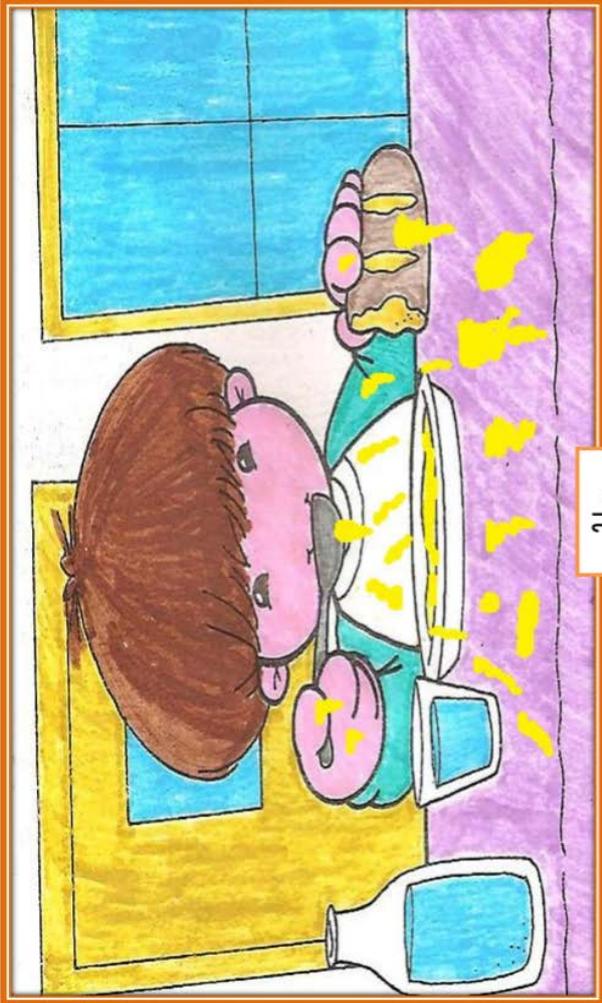
17

The illustration shows a child with blonde hair and a purple shirt jumping over three brown blocks. The child is in mid-air, with their feet just above the second block. The blocks are arranged in a row, and the child is jumping over them from left to right. The background is white.



No me seco bien las manos
porque no quiero: 18





Yo

Me mancho al comer porque es difícil.



19

The illustration shows a young girl with brown hair and a pink face sitting at a table. She is eating a sandwich with a bite taken out of it. A white plate with a yellow liquid spill is in front of her. A glass of blue liquid is on the table. A window with a blue sky is in the background. The text 'Yo' is in a small box above the girl. Below the illustration, the text reads 'Me mancho al comer porque es difícil.' To the right of the text are two yellow circular icons: a smiling face and a frowning face. At the bottom right of the page is the number '19'.



Cuelgo el abrigo y la mochila
porque es fácil.

😊 😞

20

The illustration shows a pink clothing rack with three coats hanging on it. On the left, a boy with brown hair, wearing a yellow raincoat and purple pants, is looking at a grey backpack hanging on the rack. On the right, a girl with blonde hair and a crown, wearing a purple coat and green pants, is looking at a red backpack hanging on the rack. A blue backpack is also hanging on the rack. The scene is set in a hallway with a blue line on the floor.



Por arte de magia hago torres
con cubos:



21

The illustration shows a young child with brown hair, wearing a green shirt and red shoes, sitting on a wooden chair. The child is holding a red block and placing it on a wooden post. On the post, there is a stack of four blocks: a red block at the bottom, followed by a yellow block, a blue block, and another yellow block at the top. To the left of the child, there is a red circular object with a blue star on it. The background is a light blue and white textured wall.



Si no me lavo bien las manos
es por casualidad: 22

Anexo 4:

Hoja respuestas EMAPI

ESCALA DE MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE INFANTIL

(EMAPI)

El siguiente cuestionario está formado por 22 afirmaciones acerca de lo que piensas, sientes y crees que eres capaz de hacer en relación con tu aprendizaje.

Por favor, no dejes ninguna sin contestar. Tus respuestas son muy importantes para nosotros y has de saber que no hay respuestas buenas ni malas, cada uno es como es, por lo que debes contestar sinceramente si piensas de este modo o no. De este modo:

- Si tú piensas así marcarías . 

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Datos identificativos

Código de identificación:

Sexo:

Fecha de nacimiento:

Fecha inicio en guardería:

Guardería:

Curso / Aula:

	<i>SI</i>	<i>NO</i>
1. Prefiero elegir yo el color		
2. Me siento contento cuando trabajo con libros		
3. Me gusta sentarme bien		
4. Me pongo contento cuando hago bien la fila		
5. Me gusta enseñar los trabajos a mi profesora		
6. Practico en casa recoger como aprendo en la guarde		
7. Me puedo poner los zapatos yo solo		
8. Aprendo cosas más importantes casa/guarde		
9. Es más importante ir al parque/guarde		
10. Para trabajar de mayor hay que leer/jugar		
11. Es más importante dibujar/jugar		
12. Yo coloreo..., mis compañeros colorean...		
13. Se los mejor los números mayor/pequeña		
14. Lavarme las manos como dice profe...		
15. Recojo los juguetes por listo		
16. Me salgo al colorear por torpe		
17. Salto bien los bloques por esfuerzo		
18. No me seco bien las manos por esfuerzo		
19. Me mancho al comer porque es difícil		
20. Cuelgo el abrigo y mochila porque es fácil		
21. Por arte de magia hago torres con cubos		
22. Si no me lavo bien las manos casualidad		

Anexo 5:

Variables Del Estudio (EMAPI)

Vble	ABREVIATURA	NOMBRE COMPLETO DE VARIABLE	CODIFICACIÓN
1	NSUJETO	Número de sujeto	
2	NOMBRE	Nombre y apellidos	
3	SEXO		Mujer Hombre
4	SexoNum		1 = Hombre 2= Mujer
5	EDAD		
6	Guardería	Guardería donde acude el sujeto	
	Guarde Pub/Pri	Tipo de Guardería: Pública o Privada	1 = Pública 2 = Privada
7	NIVELC1	Niveles de exigencia respecto a mis compañeros 1: Ítem 1	1=Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3=No estoy seguro; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.
8	VALOR1	Valor de la tarea 1: Ítem 2	
9	ATRIBUCIONEF1	Atribuciones al Esfuerzo 1: Ítem 3	
10	CREENCIASAEF1	Creencias y Expectativas- Autoeficacia 1: Ítem 4	
11	ATRIBUCIONC1	Atribuciones a la Capacidad 1: Ítem 5	
12	NIVELN1	Niveles de exigencia respecto a mis realizaciones anteriores 1: Ítem 6	
13	CREENCIASAEST1	Creencias y Expectativas- Autoestima 1: Ítem7	
14	VALOR2	Valor de la tarea 2: Ítem8	
15	ATRIBUCIONFA1	Atribuciones a la facilidad/ dificultad de la tarea 1: Ítem 9	
16	CREENCIASACT1	Creencias y Expectativas- Actitudes 1: Ítem 10	
17	ATRIBUCIONS1	Atribuciones a la Suerte 1: Ítem 11	
18	CREENCIAS AEF2	Creencias y Expectativas- Autoeficacia 2: Ítem 12	
19	NIVELP1	Niveles de exigencia respecto al profesor 1: Ítem13	
20	VALOR3	Valor de la tarea 3: Ítem14	
21	ATRIBUCIONC2	Atribuciones a la Capacidad 2: Ítem 15	
22	CREENCIASAEST2	Creencias y Expectativas- Autoestima 2: Ítem16	
23	ATRIBUCIONEF2	Atribuciones al Esfuerzo 2: Ítem 17	

Anexos

24	ATRIBUCIONS2	Atribuciones a la Suerte 2: Ítem 18	
25	CREENCIASAEF3	Creencias y Expectativas- Autoeficacia 3: Ítem 19	
26	VALOR4	Valor de la tarea 4: Ítem 20	
27	CREENCIASACT2	Creencias y Expectativas- Actitudes 2: Ítem 21	
28	ATRIBUCIONFA2	Atribuciones a la facilidad/ dificultad de la tarea 2: Ítem 22	
29	NIVELP2	Nivel de exigencia respecto al profesor 2: Ítem 23	
30	CREENCIASACT3	Creencias y Expectativas- Actitudes 3: Ítem 27	
31	NIVELC2	Nivel de Exigencia respecto a mis compañeros 2: Ítem 25	
32	CREENCIASAEST3	Creencias y Expectativas- Autoestima 3: Ítem 30	
33	CREENCIASACT4	Creencias y Expectativas- Actitudes 4: Ítem 24	
34	CREENCIASAEF4	Creencias y Expectativas- Autoeficacia 4: Ítem 28	
35	NIVELN2	Nivel de Exigencia con respecto a mis realizaciones anteriores 2: Ítem 29	
36	CREENCIASAEST4	Creencias y Expectativas- Autoestima 4: Ítem 26	
37	VALOR TOTAL	Valor de la tarea Total	8+14+20+26
38	NIVELN TOTAL	Nivel de Exigencia con respecto a mis realizaciones anteriores Total	12+35
39	NIVELP TOTAL	Nivel de exigencia respecto al profesor Total	19+29
40	NIVELC TOTAL	Nivel de Exigencia respecto a mis compañeros Total	7+31
41	CREENCIASAEST TOTAL	Creencias y Expectativas- Autoestima Total	13+22+32+36
42	CREENCIASAEF TOTAL	Creencias y Expectativas- Autoeficacia Total	10+18+25+34
43	CREENCIASACT TOTAL	Creencias y Expectativas- Actitudes Total	16+27+30+33
44	CREENCIAS TOTAL	Creencias y Expectativas Total	41+42+43
45	ATRIBUCIONS TOTAL	Atribuciones a la Suerte Total	17+24
46	ATRIBUCIONEF TOTAL	Atribuciones al Esfuerzo Total	9+23
47	ATRIBUCIONC TOTAL	Atribuciones a la Capacidad Total	11+21
48	ATRIBUCIONFA TOTAL	Atribuciones a la facilidad/ dificultad de la tarea Total	15+28
49	ATRIBUCION TOTAL	Atribuciones Total	45+46+47+48
50	MOTIVACION TOTAL	Motivación Total	37+38+39+40+44+49
51	PNIVELC1	Postest: Niveles de exigencia respecto a mis compañeros 1: Ítem	

		1	
52	PVALOR1	Postest: Valor de la tarea 1: Ítem 2	1=Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3=No estoy seguro; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.
53	PATRIBUCIONE1	Postest: Atribuciones al Esfuerzo 1: Ítem 3	
54	PCREENCIASAEF1	Postest: Creencias y Expectativas-Autoeficacia 1: Ítem 4	
55	PATRIBUCIONC1	Postest: Atribuciones a la Capacidad 1: Ítem 5	
56	PNIVELN1	Postest: Niveles de exigencia respecto a mis realizaciones anteriores 1: Ítem 6	
57	PCREENCIASAE1	Postest: Creencias y Expectativas-Autoestima 1: Ítem7	
58	PVALOR2	Postest: Valor de la tarea 2: Ítem8	
59	PATRIBUCIONFA1	Postest: Atribuciones a la facilidad/dificultad de la tarea 1: Ítem 9	
60	PCREENCIASACT1	Postest: Creencias y Expectativas-Actitudes 1: Ítem 10	
61	PATRIBUCIONS1	Postest: Atribuciones a la Suerte 1: Ítem 11	
62	PCREENCIAS AEF2	Postest: Creencias y Expectativas-Autoeficacia 2: Ítem 12	
63	PNIVELP1	Postest: Niveles de exigencia respecto al profesor 1: Ítem13	
64	PVALOR3	Postest: Valor de la tarea 3: Ítem14	
65	PATRIBUCIONC2	Postest: Atribuciones a la Capacidad 2: Ítem 15	
66	PCREENCIASAE2	Postest: Creencias y Expectativas-Autoestima 2: Ítem16	
67	PATRIBUCIONE2	Postest: Atribuciones al Esfuerzo 2: Ítem 17	
68	PATRIBUCIONS2	Postest: Atribuciones a la Suerte 2: Ítem 18	
69	PCREENCIASAEF3	Postest: Creencias y Expectativas-Autoeficacia 3: Ítem 19	
70	PVALOR4	Postest: Valor de la tarea 4: Ítem 20	
71	PCREENCIASACT2	Postest: Creencias y Expectativas-Actitudes 2: Ítem 21	
72	PATRIBUCIONFA2	Postest: Atribuciones a la facilidad/dificultad de la tarea 2: Ítem 22	
73	PNIVELP2	Postest: Nivel de exigencia respecto al profesor 2: Ítem 23	
74	PCREENCIASACT3	Postest: Creencias y Expectativas-Actitudes 3: Ítem 27	
75	PNIVELC2	Postest: Nivel de Exigencia respecto a mis compañeros 2: Ítem 25	
76	PCREENCIASAE3	Postest: Creencias y Expectativas-Autoestima 3: Ítem 30	

Anexos

77	PCREENCIASACT4	Postest: Creencias y Expectativas-Actitudes 4: Ítem 24	
78	PCREENCIASAEF4	Postest: Creencias y Expectativas-Autoeficacia 4: Ítem 28	
79	PNIVELN2	Postest: Nivel de Exigencia con respecto a mis realizaciones anteriores 2: Ítem 29	
80	PCREENCIASAEST4	Postest: Creencias y Expectativas-Autoestima 4: Ítem 26	
81	PVALOR TOTAL	Postest: Valor de la tarea Total	52+58+64+70
82	PNIVELN TOTAL	Postest: Nivel de Exigencia con respecto a mis realizaciones anteriores Total	56+79
83	PNIVELP TOTAL	Postest: Nivel de exigencia respecto al profesor Total	63+73
84	PNIVELC TOTAL	Postest: Nivel de Exigencia respecto a mis compañeros Total	51+75
85	PCREENCIASAEST TOTAL	Postest: Creencias y Expectativas-Autoestima Total	57+66+76+80
86	PCREENCIASAEF TOTAL	Postest: Creencias y Expectativas-Autoeficacia Total	54+62+69+79
87	PCREENCIASACT TOTAL	Postest: Creencias y Expectativas-Actitudes Total	60+71+74+77
88	PCREENCIAS TOTAL	Postest: Creencias y Expectativas Total	85+86+87
89	PATRIBUCIONS TOTAL	Postest: Atribuciones a la Suerte Total	61+68
90	PATRIBUCIONEF TOTAL	Postest: Atribuciones al Esfuerzo Total	53+67
91	PATRIBUCIONC TOTAL	Postest: Atribuciones a la Capacidad Total	55+65
92	PATRIBUCIONFA TOTAL	Postest: Atribuciones a la facilidad/dificultad de la tarea Total	59+72
93	PATRIBUCION TOTAL	Postest: Atribuciones Total	89+90+91+92
94	PMOTIVACION TOTAL	Postest: Motivación Total	Todas las variables del Postest
95	GNIVELC1	Generalización: Niveles de exigencia respecto a mis compañeros 1: Ítem 1	
96	GVALOR1	Generalización: Valor de la tarea 1: Ítem 2	
97	GATRIBUCIONEF1	Generalización: Atribuciones al Esfuerzo 1: Ítem 3	
98	GCREENCIASAEF1	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoeficacia 1: Ítem 4	
99	GATRIBUCIONC1	Generalización: Atribuciones a la Capacidad 1: Ítem 5	
100	GNIVELN1	Generalización: Niveles de	

		exigencia respecto a mis realizaciones anteriores 1: Ítem 6	1=Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3=No estoy seguro; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.
101	GCREENCIASAEST1	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoestima 1: Ítem7	
102	GVALOR2	Generalización: Valor de la tarea 2: Ítem8	
103	GATRIBUCIONFA1	Generalización: Atribuciones a la facilidad/ dificultad de la tarea 1: Ítem 9	
104	GCREENCIASACT1	Generalización: Creencias y Expectativas- Actitudes 1: Ítem 10	
105	GATRIBUCIONS1	Generalización: Atribuciones a la Suerte 1: Ítem 11	
106	GCREENCIAS AEF2	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoeficacia 2: Ítem 12	
107	GNIVELP1	Generalización: Niveles de exigencia respecto al profesor 1: Ítem13	
108	GVALOR3	Generalización: Valor de la tarea 3: Ítem14	
109	GATRIBUCIONC2	Generalización: Atribuciones a la Capacidad 2: Ítem 15	
110	GCREENCIASAEST2	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoestima 2: Ítem16	
111	GATRIBUCIONEF2	Generalización: Atribuciones al Esfuerzo 2: Ítem 17	
112	GATRIBUCIONS2	Generalización: Atribuciones a la Suerte 2: Ítem 18	
113	GCREENCIASAEF3	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoeficacia 3: Ítem 19	
114	GVALOR4	Generalización: Valor de la tarea 4: Ítem 20	
115	GCREENCIASACT2	Generalización: Creencias y Expectativas- Actitudes 2: Ítem 21	
116	GATRIBUCIONFA2	Generalización: Atribuciones a la facilidad/ dificultad de la tarea 2: Ítem 22	
117	GNIVELP2	Generalización: Nivel de exigencia respecto al profesor 2: Ítem 23	
118	GCREENCIASACT3	Generalización: Creencias y Expectativas- Actitudes 3: Ítem 27	
119	GNIVELC2	Generalización: Nivel de Exigencia respecto a mis compañeros 2: Ítem 25	
120	GCREENCIASAEST3	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoestima 3: Ítem 30	

Anexos

121	GCREENCIASACT4	Generalización: Creencias y Expectativas- Actitudes 4: Ítem 24	
122	GCREENCIASAEF4	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoeficacia 4: Ítem 28	
123	GNIVELN2	Generalización: Nivel de Exigencia con respecto a mis realizaciones anteriores 2: Ítem 29	
124	GCREENCIASAEST4	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoestima 4: Ítem 26	
125	GVALOR TOTAL	Generalización: Valor de la tarea Total	96+102+108+114
126	GNIVELN TOTAL	Generalización: Nivel de Exigencia con respecto a mis realizaciones anteriores Total	100+123
127	GNIVELP TOTAL	Generalización: Nivel de exigencia respecto al profesor Total	107+117
128	GNIVELC TOTAL	Generalización: Nivel de Exigencia respecto a mis compañeros Total	95+119
129	GCREENCIASAEST TOTAL	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoestima Total	101+110+120+124
130	GCREENCIASAEF TOTAL	Generalización: Creencias y Expectativas- Autoeficacia Total	98+106+113+122
131	GCREENCIASACT TOTAL	Generalización: Creencias y Expectativas- Actitudes Total	104+115+118+121
132	GCREENCIAS TOTAL	Generalización: Creencias y Expectativas Total	129+130+131
133	GATRIBUCIONS TOTAL	Generalización: Atribuciones a la Suerte Total	105+112
134	GATRIBUCIONEF TOTAL	Generalización: Atribuciones al Esfuerzo Total	97+111
135	GATRIBUCIONC TOTAL	Generalización: Atribuciones a la Capacidad Total	99+109
136	GATRIBUCIONFA TOTAL	Generalización: Atribuciones a la facilidad/ dificultad de la tarea Total	103+116
137	GATRIBUCION TOTAL	Generalización: Atribuciones Total	133+134+135+136
138	GMOTIVACION TOTAL	Generalización: Motivación Total	Todas las variables de la Generalización