
LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APLICACIÓN DE UN *PATH ANALYSIS*

Gonzalo Rodríguez Montano
CENICSH
gorodriguez@mined.gob.sv

Recepción: 16 de septiembre de 2013
Aceptación: 30 de septiembre de 2013

Resumen

Por lo general, se tiende a aceptar que el estudio de la motivación es relevante en los primeros años de la educación escolar. Sin embargo, existe ahora un mayor consenso que ese constructo teórico, desarrollado en el campo de la psicología para hacer referencia a un conjunto de factores capaces de provocar, mantener y dirigir el comportamiento hacia un objetivo, tiene una importancia fundamental no solo en cualquier nivel de la educación formal, sino además en cualquier área donde participa el ser humano. El presente artículo estudia la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de El Salvador. Para determinar la interrelación entre las variables y sus bases causales, se ha utilizado el *path analysis*, una tipología de los denominados análisis SEM (por sus siglas en inglés *Structural Equation Models*). En este estudio, se emplearon subescalas para representar la variable latente locus de control interno y externo. El modelo final excluyó la variable latente locus de control externo por su bajo aporte explicativo. El informe concluye que en el locus de control interno, los gradientes esfuerzo propio, confianza en sí mismo e interés de los estudiantes son los mejores predictores del desempeño académico.

Palabras clave: motivación, rendimiento académico, *path analysis*, locus de control interno, locus de control externo.

Abstract

Usually, we tend to accept that the study of motivation is important in the early years of schooling. However, there is now a growing consensus that the theoretical construct developed in the field of psychology to refer to a set of factors that cause, maintain and direct behavior toward a goal, is of fundamental importance not only on any formal education, but also in any area where humans involved. This article studies the relationship between motivation and academic performance in students from the University of El Salvador. To determine the relationship between the variables and their causal bases, we have used the *Path Analysis*, a typology of so-called SEM *analysis* (for its acronym in English *Structural Equation Models*). In this study, subscales were used to represent the latent variable internal and external locus of control. The final model excluded the latent variable external locus of control for their low explanatory contribution. The report concludes that the internal locus of control, self-made gradients, confidence and interest of the students are the best predictors of academic performance.

Keywords: Motivation, academic performance, *path analysis*, internal locus of control, external locus of control.

LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APLICACIÓN DE UN *PATH ANALYSIS*

Gonzalo Rodríguez Montano
CENICSH
gorodriguez@mined.gob.sv

1. INTRODUCCIÓN

Posiciones teóricas y evidencia empírica han demostrado cada vez con más fuerza la importancia que el estudio de la motivación tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje a todo nivel, pero de manera particular en la educación superior. El conocimiento sobre este tema es cada vez mayor pero es necesario identificar cómo los niveles de motivación de los estudiantes y qué dimensiones de dicha motivación son los que mejor predicen el desempeño académico.

Este estudio tiene su origen en el propósito de establecer la naturaleza de la motivación de los estudiantes del Departamento de Idiomas y de la Escuela de Ciencias Sociales, particularmente el tipo de motivación conocida como motivación de logro. Su estudio es fundamental para entender la estructura motivacional de los estudiantes, cuáles son sus principales incentivos; qué les producen emociones positivas y cuáles son sus metas y expectativas cuando ingresan a la universidad.

Por su naturaleza, este trabajo se enmarca entre los estudios descriptivos, los cuales representan un primer contacto con las áreas de investigación sobre las cuales se precisa profundizar a partir de una agenda de investigación. Un elemento fundamental de un estudio descriptivo es que luego de ejecutarlo permite tener una idea más madura del tema que se aborda, de la capacidad y limitaciones de los instrumentos utilizados y de las herramientas estadísticas usadas para dar cuenta del fenómeno en estudio.

TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN

Históricamente, se han desarrollado una serie de modelos teóricos para explicar la motivación, desde aquellos que se han basado en necesidades puramente biológicas, hasta las modernas teorías que explican la motivación como un conjunto de dimensiones que interactúan y que configuran una forma particular de actuación. Se hace una descripción de los enfoques más recientes.

MODELO MOTIVACIONALES DE EXPECTATIVA VALOR

Las teorías de la expectativa-valor son una conjunción de postulados sobre lo que mueve a las personas hacia una actividad particular, y se nutren de dos supuestos: el primero es que alguien no elegiría hacer una tarea si de antemano supiera que no la va a completar exitosamente, lo que se llama una expectativa, la cual está estrechamente relacionada con las creencias y juicios de una persona sobre sus capacidades para realizar una acción con éxito.

El otro concepto fundamental de estas teorías es el del valor, entendido este como las razones por las cuales una persona debe implicarse en la tarea. El valor es una respuesta al por qué de este comportamiento en la búsqueda de una meta.

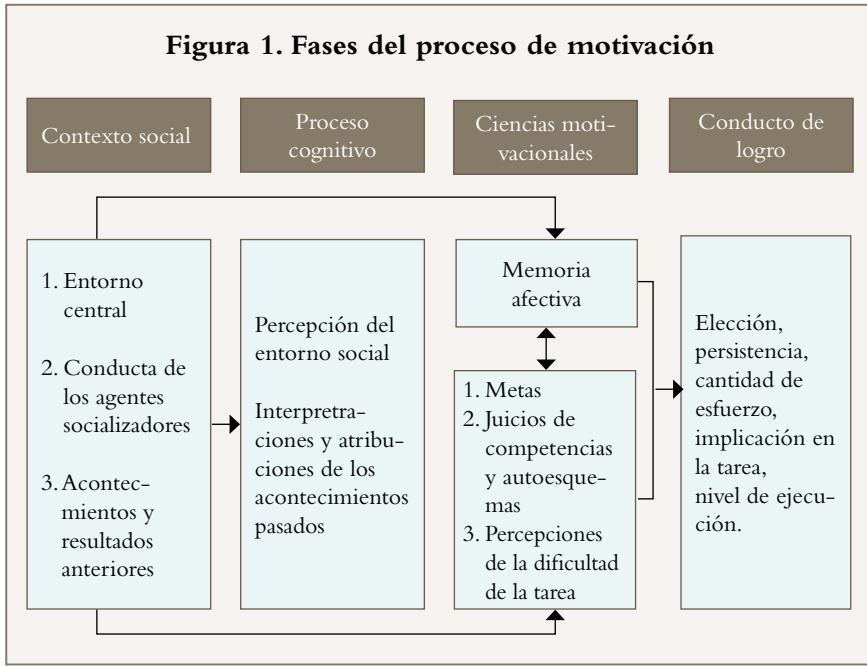
En términos sintéticos, los modelos de expectativa-valor nacen de una perspectiva cognitiva general. Atkinson (1966) desarrolla una teoría donde se integran los conceptos de necesidad, expectativa y valor. Su tesis central es que el comportamiento es una función multiplicativa de estos componentes: motivos, probabilidad de éxito y valor de incentivo.

En el constructo motivo, Atkinson incluyó disposiciones diferencial e individualmente aprendidas, pero estables y perdurables y que incluyen dos motivos básicos de logro: la búsqueda del éxito (motivo de aproximación al éxito) y el miedo al fracaso (motivo de evitación del fracaso) (Pintrich & Schunk, 2006, p. 57).

Una variante del modelo de la expectativa-valor es el modelo desarrollado por Eccles & Wigfield (2000), quienes sostienen que el modelo, las expectativas y los valores influyen directamente en el logro. Estas influyen también el desempeño, el esfuerzo y la persistencia. Expectativas y valores influyen las creencias sobre actividades específicas, como la creencia en las habilidades, las dificultades de la tarea y las metas individuales, autoesquemas y la memoria afectiva. Estas variables sociocognitivas son influenciadas por percepciones individuales de la experiencia previa y la amplia variedad de los factores que provienen de la socialización.

En el siguiente esquema puede distinguirse los momentos por los que atraviesa un proceso de motivación según este modelo:

Figura 1. Fases del proceso de motivación



Todo se inicia en un contexto social caracterizado por un entorno cultural, una conducta específica de los agentes socializadores y acontecimientos que el sujeto ha experimentado en su propia biografía.

A partir de estas variables se configura un modelo de procesamiento cognitivo donde se producen las interpretaciones y atribuciones que el sujeto da a acontecimientos pasados. Se produce una percepción del entorno social a partir de claves que el sujeto ha logrado construir. Esto ocurre hasta que en un tercer momento aparecen las creencias motivacionales, es decir, las metas, juicios que las personas tienen sobre sus propias competencias y la percepción de la dificultad de la tarea. A partir de este momento surgen las expectativas que el sujeto tiene sobre la tarea y el valor que la tarea misma tiene para el sujeto. A partir de la combinación de estos dos factores (expectativa y valor) se produce la elección de la tarea, la persistencia, el desempeño y el esfuerzo que se dedica hasta completar la acción. Esto corresponde a una conducta motivada.

Sobre el valor de la tarea, Wigfield & Eccles (2000) hablan del valor subjetivo de la tarea y mencionan diferentes componentes dentro de los cuales se encuentran el valor que la persona le otorga a la tarea o importancia que tiene, el valor intrínseco de la actividad, la utilidad o valor de uso que la tarea tiene en sí misma y el costo asociado a ella.

Eccles (1983) sostiene que cuando los individuos realizan un comportamiento que es intrínsecamente evaluado hay importantes consecuencias psicológicas para ellos, siendo la mayor parte consecuencias positivas. El valor de utilidad se refiere a cómo la tarea está en concordancia con los futuros planes del individuo. Finalmente, ese costo se refiere a cómo la decisión tomada de involucrarse en una acción limita el acceso a otras actividades.

TEORÍA DE LA ORIENTACIÓN A LA META

La teoría de orientación a la meta constituye una de las propuestas más utilizadas en la motivación académica. Esta teoría fue desarrollada por investigadores como Ames (1992), Meece (1991) y Nicholls (1989). Está enfocada específicamente en el logro de estudiantes en el salón de clases y ha permitido considerar tanto factores ambientales como individuales en el desarrollo del comportamiento motivado del estudiante (Mansfield, 2001).

La teoría orientada a la meta propone que los estudiantes pueden ser incorporados a procesos de aprendizaje por diferentes razones, dentro de las que se encuentran: por un genuino interés en la tarea y alcanzar un sentido de realización, para demostrar su habilidad a otros (una manera de incrementar su ego), al completar la tarea con el menor esfuerzo posible (Wentzel, 1992).

De acuerdo con Matos & Lens (2006), cuando los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, estos se preocupan por incrementar su comprensión y dominio de una meta material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad. Cuando los estudiantes están concentrados en aprender y comprender un determinado

material, y tratando de mejorar su desempeño actual con respecto al anterior, esta direccionalidad les ayuda a mantener su autoeficacia para superar los errores o fallas, disminuir los efectos negativos de la ansiedad y controlar la presencia de pensamientos distractores (Smart & Tierney, 2003).

El estudiante valora el proceso de aprendizaje en sí. En esta meta se acumula el significado intrínseco y personal de la tarea, el cual es visto como esencial por autores como Maehr (1992), y la inteligencia es concebida como un aspecto variable, modificable o transformable (Rinaudo, De la Barrera & Donolo, 1997).

Elliot y Harackiewicz (1996) distinguieron dos tipos de metas de rendimiento: de aproximación y de evitación. Este tipo de metas llevan a diferentes resultados. Cuando se siguen las metas de aproximación al rendimiento, un estudiante trata de verse competente cuando se compara con los otros y trata de ser el mejor de la clase. Cuando se siguen las metas de evitación al rendimiento, un alumno trata de evitar malos juicios y se protege así mismo de ser el peor de la clase o de verse como un tonto cuando se compara con los otros (Elliot y Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000).

Otra clasificación encontrada en la literatura es la que realizan Dweck y Nicholls (citados en Núñez & González-Piando, 1994): metas de aprendizaje/metras de rendimiento y metas de atención a la tarea/metras de atención al yo. Las primeras suponen la búsqueda del desarrollo y mejora de la capacidad y las habilidades de las personas, mientras que las segundas (metras de atención a la tarea y atención al yo) reflejan el deseo de estudiante, más que de aprender a demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos de los «otros» sobre su persona. Esto lleva a adoptar dos tipos de patrones: en el primer caso de reto y en el segundo de indefensión.

TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

La teoría de la atribución parte de la premisa que las percepciones de las personas sobre su experiencia pasada influyen en su motivación más que la

realidad objetiva de dichas experiencias. Individuos, grupos y organizaciones poseen una inherente necesidad de entender por qué ocurren ciertos eventos o situaciones (Gooding & Kinicki, 1995). Para ordenar ese mundo, los individuos intentan descubrir las causas de los eventos, proceso en el cual desarrollan las atribuciones causales para ayudarse a comprender dichos eventos que suceden en su medioambiente y reaccionar ante ellos (Weiner *et al.*, 1985).

Los individuos evalúan los resultados de sus comportamientos pasados y adaptan sus estrategias para incrementar la probabilidad de éxito en retos futuros, minimizando de esta manera el riesgo del fracaso. Es así como el comportamiento actual se funda sobre las atribuciones causales de eventos pasados, como, por ejemplo, la aplicación de un nuevo conocimiento (Cort, Griffith & White, 2006).

La teoría de la atribución concibe que un estado individual psicológico es una consecuencia de la evaluación de factores causales. Weiner (1985) declara que una condición psicológica dominante de factores causales es la expectativa de éxito, una variable de naturaleza cognitiva. La teoría sugiere que cuando un individuo identifica de alguna manera los factores causales del éxito, concibe que pueda actuar satisfactoriamente sobre esos factores e incrementar su probabilidad de hacerlo bien.

Fundamentalmente, los teóricos de la atribución enfatizan las interpretaciones individuales en sus logros más que en disposiciones motivacionales o resultados actuales. Weiner (1992) identifica la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte como las atribuciones más importantes que influyen en el individuo para realizar una determinada actividad.

Los autores clasifican las atribuciones en tres dimensiones causales: locus, estabilidad y grado de control. La dimensión locus de control posee dos polos: locus interno versus externo. La dimensión de estabilidad captura aquellas causas que cambian con el tiempo o no; y el control contrasta causas que el individuo puede controlar, como las habilidades y eficacia, de causas que no puede controlar, como aptitud, humor, otras acciones y la suerte (Crandall, Katkovsky, & Crandal, 1965; Eccles & Wigfield, 2002; Rotter, 1966).

TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN DE MCCLELLAND: NECESIDADES

McClelland define la motivación como «una parte de los propósitos conscientes, relacionados con pensamientos íntimos. Hace alusión a las inferencias de propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas» (McClelland, 1989, p. 20). McClelland opina que existen cuatro tipos principales de motivos de logro: el motivo de logro, el motivo de poder, los motivos de afiliación y los motivos de evitación.

Lo que resulta interesante de la propuesta de McClelland es, en primer lugar, que los motivos están centrados en el campo de lo consciente, y aunque está fuertemente influenciado por las ideas de Freud (es sabido el énfasis que este autor dio al inconsciente), su propuesta habla de propósitos conscientes que las personas tienen y que es donde se origina la conciencia.

La teoría de la motivación humana de McClelland se basa en los experimentos desarrollados por Andrews y Debus (1978) con sujetos a quienes tras realizar una tarea se les pedía que dieran unas atribuciones causales a los resultados. Es decir, se les atribuía éxito al esfuerzo adicional y fracaso a una ausencia de esfuerzo. Atribuir las fallas a un menor esfuerzo incrementa la atribución del resultado al esfuerzo, es decir, a la expectativa de éxito y comportamiento de logros (Schunk, 2003).

A partir de estos experimentos, McClelland propone la «fórmula de predicción de la intensidad de la respuesta, lo que esos experimentos estaban haciendo era incrementar la probabilidad percibida de éxito, adiestrándoles a creer que un esfuerzo mayor conduce a un éxito más grande. Dicho de otro modo, la atribución del éxito a un mayor esfuerzo reduce la perspectiva de fracaso que procede atribuirlo a factores estables como la falta de capacidad o la dificultad de la tarea» (McClelland, 1989, p. 582).

El motivo es el resultado aprendido de señales asociadas con el afecto o con las condiciones que producen el afecto. Para McClelland, dado que los motivos son aprendidos, su adquisición está supeditada a las leyes del

aprendizaje. Su explicación se fundamenta principalmente en Thorndike y Skinner (McClelland, 1989) y sus modelos de condicionamiento. Esto significa que la fuerza de una asociación motivacional será el producto de factores como la contigüidad y la tasa de cambio efectivo que se produce a partir de la fuerza del motivo. Este hallazgo ha tenido una implicación fundamental en el campo de la motivación: para el autor es posible motivar o enseñar a motivarse a las personas. Un segundo elemento se refiere a la intensidad del motivo y tiene como antecedente la amplitud del cambio efectivo y en las variables de respuesta (obtener una calificación, vender algo, etc.). Finalmente, la extensión del motivo está influenciada por la variedad de señales conectadas con el cambio efectivo y su efecto será la variedad de señales que producen respuestas o resistencia.

Tabla 1 La fuerza del motivo como constructo hipotético de tres dimensiones (McClelland <i>et al.</i> , 1953, p. 69)		
Variables antecedentes influyentes	Dimensiones de la fuerza del motivo	Efecto en las variables de respuesta más importantes
1. Frecuencia de asociación de señal con cambio efectivo	Dependencia del motivo	Probabilidad de que una respuesta escogida ocurra por unidad de tiempo
2. Contigüidad entre señal y cambio efectivo		
3. Tasa de cambio efectivo		
4. Amplitud del cambio efectivo	Intensidad del motivo	Intensidad de la respuesta escogida (amplitud de respuesta, número de respuestas por unidad de tiempo, latencia o rapidez de la respuesta)
5. Variedad de señales conectadas con el cambio efectivo	Extensión del motivo	Variedad de señales que producen respuestas o resistencia a la extinción de la respuesta escogida.

La propuesta teórica de motivación de logro de McClelland se basa en un modelo orientado a la acción y a la tarea. Los resultados de esta acción es posible medirlos a partir de la calidad del rendimiento. En las personas, luego de mostrar un buen rendimiento, se crea una expectativa de favorabilidad como consecuencia del logro. Esto, sin duda, incidirá en aspectos como la persistencia en la tarea en el presente y en el acometimiento de las tareas posibles en el futuro. La esencia de este planteamiento es que permite la generación independiente de iniciativa frente a diferentes situaciones y problemas. De este elemento existe evidencia en experiencias documentadas por McClelland en la formación de empresarios (McClelland & Winter, 1969) y en formación de estudiantes en las escuelas (McClelland, 1969). McClelland (1993) plantea que la motivación es probablemente uno de los mejores predictores de desempeño laboral y satisfacción laboral que las habilidades cognitivas. Establece que la motivación de logro puede ser un predictor más exacto del éxito dentro de una organización que la inteligencia.

La necesidad de logro ha sido definida como la necesidad por alcanzar una meta deseada, rama de dos distintos sentimientos: una razonable esperanza de éxito y un miedo a fallar (McClelland *et al.*, 1976). Una razonable esperanza de éxito puede ser un fortalecedor de un refuerzo positivo; mientras que el miedo a fallar puede ser fortalecido por un refuerzo negativo (Petersen, 2009).

La retroalimentación (*feedback*) es un factor decisivo en la motivación de logro. Una retroalimentación específica para las personas que desarrollan una determinada actividad sobre su desempeño puede fomentar a los individuos a mantenerse buscando el logro y a asumir que hay una razonable posibilidad de éxito en lograr la meta deseada (Stahl, 1986). El propósito primario de la retroalimentación es influenciar el desempeño o intento en realizar una determinada actividad. La retroalimentación puede servir como una guía para el estudiante o aprendiz, y le provee de un soporte para la autoevaluación hasta que el aprendiz es capaz de tomar y asumir la tarea por sí solo (Mory, 2004).

La autoeficacia es considerada como una creencia individual en la habilidad para cumplir con una actividad o alcanzar una meta específica (Linnernbrink & Pintrich, 2000). La autoeficacia es vista como una autopercepción de competencia; sin embargo, la autoeficacia se relaciona más con la ejecución de una actividad específica que con una competencia desde una perspectiva general. La autoeficacia es uno de los factores más importantes en la motivación, porque involucra el juicio personal respecto a la posesión o no de las habilidades necesarias para alcanzar una meta determinada (Petersen, 2009).

La autoeficacia está íntimamente relacionada con la autoestima, aunque existen diferencias teóricas importantes. Así, mientras que la autoeficacia se refiere a un sentimiento individual acerca de la capacidad para desarrollar una actividad, la autoestima se refiere a un sentimiento de autovaloración del individuo hacia sí mismo (Petersen, 2009).

Otro concepto clave en la motivación de logro es la percepción de la tarea. Para Pintrich & Schunk (2006), la percepción de la actividad comprende las creencias individuales sobre la importancia de la tarea, el valor de la misma, además del deseo y la capacidad de completarla.

Para McClelland, la motivación de logro no es la única tipología de la motivación humana. La teoría de las necesidades sostiene que los individuos están motivados por tres conductores básicos: la motivación de logro, de la cual se han desarrollado sus premisas, el poder y la afiliación (Royle & Hall, 2012).

La necesidad de poder denota un deseo individual de influenciar a otros. Esto se manifiesta por lo general en intentos por hacer que otros se comporten como a uno le gustaría que lo hicieran. Individuos con alta necesidad de poder necesitan buscar posiciones de poder de tal forma que puedan coercer la acción de otros (Royle & Hall, 2012). Las personas que poseen un alto nivel de necesidad de poder prefieren las situaciones competitivas y activamente buscan capturar un estatus (Veroff, 1992).

Las personas con motivación de poder se preocupan por asegurar que los métodos que ellos o ellas seleccionan para influir sobre otros están bajo su control. Sin embargo, con el propósito de mantener viable una relación interdependiente, individuos con este tipo de motivación deben restringir sus deseos (Yamaguchi, 2003).

Otra de las necesidades es la de afiliación, la cual, según McClelland (1961), consiste en el deseo de tener con otros una relación cercana, amigable. Personas con necesidades de afiliación altas se caracterizan por pasar un considerable tiempo buscando interacciones con otros, prefieren la cooperación sobre la competencia, las actividades en equipo, demuestran voluntad para alcanzar estándares de conducta deseables. McNeese-Smith (1999), además, sugiere que las personas motivadas por la afiliación dirigen a otros en direcciones deseables y haciendo esto sienten que responden a los mismos códigos éticos de conducta común de sus pares.

LA TEORÍA DE ATKINSON

Atkinson, quien trabajó durante muchos años con McClelland, concibe el motivo o la necesidad como una disposición del individuo por esforzarse por un objetivo o meta concreta, ya sea logro, afiliación o poder. El objetivo de un motivo concreto tiende a definir la clase de satisfacción que se busca. El comportamiento orientado al logro es entendido por Atkinson como el resultado de un conflicto entre tendencia de acercamiento y evitación. Cuando una persona anticipa el éxito en una tarea o acción, experimenta sentimientos de orgullo, lo contrario a la posibilidad de fallar, que lo llevaría a conectar con sentimientos de culpa (Rozhkova, 2011).

En la teoría de Atkinson, el aceptar o rechazar una actividad depende de la fortaleza y la prevalencia de emociones anticipadas de éxito o fracaso. El comportamiento de logro es el resultado de un conflicto emocional entre esperanza de logro por un éxito y el miedo de fallar (Atkinson, 1966a).

Las tres variables de la teoría de la motivación de Atkinson son el

motivo, entendido como una disposición interna de la persona para esforzarse por conseguir una cierta clase de incentivos positivos o evitar incentivos negativos. La expectativa, que es la asociación cognitiva activada en la persona por señales situaciones y que determina la probabilidad de que el individuo alcanzará el éxito en la tarea y el incentivo, con el cual se define la recompensa potencial u objetivo a conseguir (Atkinson, 1966b).

La implicación de esta teoría es que Atkinson intenta predecir cuáles son o serán las actividades que una persona seleccionará: las personas motivadas hacia el éxito normalmente seleccionarán actividades de diferente grado de dificultad, las motivadas hacia el fracaso seleccionarán actividades que no representen mayor reto o demasiado difícil, y las personas que están fuertemente motivadas o que tienen un alto nivel de aspiración de logro buscarán actividades de riesgo intermedio (Atkinson, 1966c).

LA TEORÍA ATRIBUCIONAL DE WEINER

Otra de las teorías enmarcadas en el contexto de los enfoques cognitivistas es la teoría de la atribución de Weiner, quien sostiene que los individuos interpretan los eventos que les acontecen y esta interpretación influye en su pensamiento y en su comportamiento.

Weiner (1980) propuso un paradigma fundamentado en la psicología social, la motivación y las emociones, el cual asume que las personas tratan de determinar las razones de sus actos, a los cuales atribuyen unas causas. La razón por la cual una persona con una alta motivación selecciona una tarea de mediana dificultad es que dicha tarea se constituye en una especie de diagnóstico de su nivel de competencia. Si la tarea es fácil, no sabrán si el éxito se ha debido a su esfuerzo. Si la tarea es muy difícil, no estarán en capacidad de decir cuánto produjo su esfuerzo, puesto que habrán fallado. De acuerdo con Weiner (1980), personas con una alta motivación prefieren tareas no porque les produzca placer trabajar en ellas sino porque les permite atribuir su éxito a su propio esfuerzo.

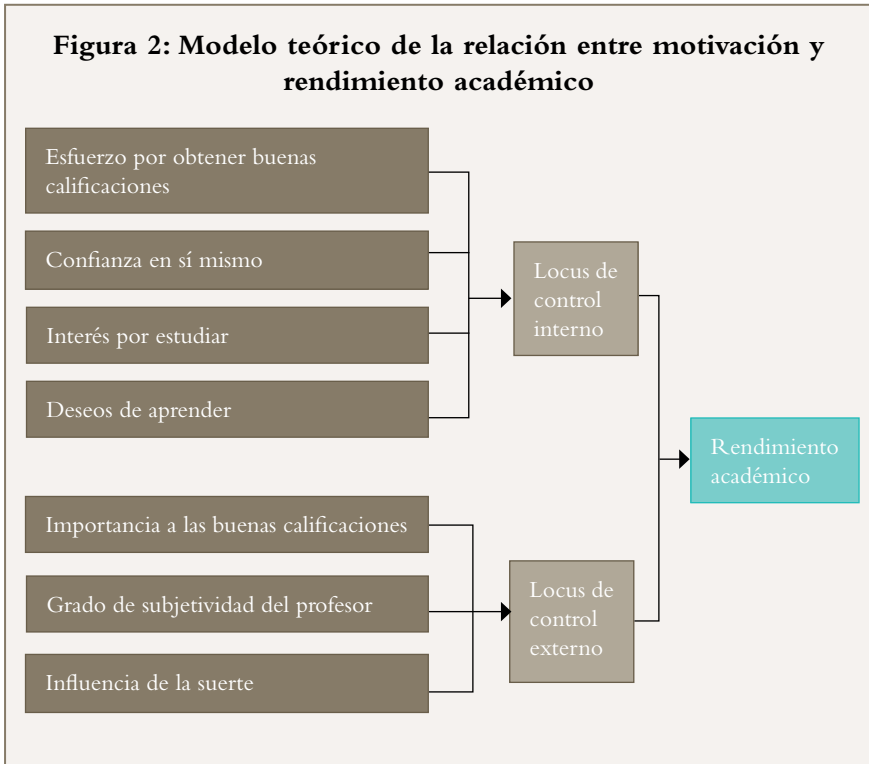
La atribución puede ser clasificada de acuerdo al locus de causalidad, el cual describe la internalidad o externalidad de una atribución. Atribuciones internas son atribuidas a eventos indeseables o comportamiento que están frecuentemente asociados con emociones negativas como la culpa y la vergüenza. Atribuciones externas para los mismos comportamientos y resultados, por lo general, están asociadas a emociones negativas como la ira y el resentimiento (Gundlach, Douglas, & Martinko, 2003; Weiner, 1985).

Las atribuciones causales también pueden ser categorizadas de acuerdo con una dimensión de estabilidad. Causas estables son aquellas que tienden a influir sobre los resultados y comportamiento de manera consistente a través del tiempo y de diferentes situaciones, como por ejemplo la inteligencia y las leyes del Gobierno. Causas inestables son aquellas que pueden cambiar de una situación a otra o en el tiempo, como la cantidad de esfuerzo colocada por un individuo en una actividad (Harvey & Martinko, 2009). Una afirmación hecha por Kovenklioglu & Geenhaus (1978) es que la dimensión de estabilidad afecta las expectativas de futuro del individuo.

PATH ANALYSIS

El principal objetivo del *path analysis* es estudiar los efectos directos e indirectos de variables, consideradas causas, sobre variables efecto, sin manipular tales variables. Es un método para contrastar la plausibilidad de modelos causales formulados por el investigador. El fundamento del *path analysis* es un modelo teórico previamente desarrollado sobre la base de elaboraciones teóricas que proporcionan una explicación de los datos. En el caso del estudio, el modelo teórico básico fue el siguiente:

Figura 2: Modelo teórico de la relación entre motivación y rendimiento académico



Este modelo tiene su fundamento en las teorías de la atribución, donde intervienen el esfuerzo que los individuos ponen por alcanzar una meta, el vínculo que existe entre confianza en sí mismo, el interés que despierta la actividad académica basada en el valor que representa mostrar un buen rendimiento y el grado de satisfacción y las intenciones de terminar la carrera con éxito también como un valor social. Por otra parte, se sometieron a prueba otro conjunto de variables organizadas a partir de la variable latente locus de control externo, que marca el desempeño de individuos cuyo comportamiento está influenciados por sus creencias en factores externos como la subjetividad del profesor, la importancia que le da a las calificaciones como principal motivación y aquellos que en mucho de sus resultados existe un cierto componente de suerte.

MÉTODO

Población

La población del estudio estuvo compuesta por 2,478 estudiantes de ocho carreras de la Escuela de Ciencias Sociales y cuatro de la Escuela de Idiomas durante el ciclo I-2012. En la siguiente tabla se presenta la distribución total de alumnos por Escuela y por carrera.

Escuela	Carrera	Número de alumnos
Idiomas	Licenciatura en Lenguas modernas opción enseñanza	765
	Profesorado en Idioma Inglés	77
	Licenciatura en Lenguas Modernas opción Francés e Inglés	584
	Total	1,426
Ciencias Sociales	Antropología	173
	Profesorado en CCSS	31
	Sociología	284
	Trabajo Social	369
	Historia	195
	Total	1,052

Muestra

La muestra inicial fue de 527 estudiantes, 30 de estos (6.0%) fueron eliminados por no contar con información completa sobre sus respuestas o su calificación promedio (CUM). La muestra final fue de 497 estudiantes de los cuales un 63.0% fue del género femenino y 37.0% del género masculino. Con respecto a la distribución de la muestra, un 42.3% es de segundo año, un 23.3% de primer año y los restantes porcentajes se distribuyen entre tercero (22.7%), cuarto (6.8%) y quinto año (4.8%). Con relación a la carrera que estudian, un 15.5% pertenece a la carrera de Sociología, un 19.9% a la carrera de Trabajo Social y un 29.8% a la Licenciatura en Leguas Modernas —opción Francés e Inglés.

Instrumentos

El instrumento utilizado en la investigación es una escala simplificada de la desarrollada por Manassero & Vásquez (1998), profesores de la Universidad de las Islas Baleares (España), a la que denominaron como Escala Atribucional de Motivación de Logro, y que está fundamentada en la teoría atribucional de Weiner y toma como referencia una escala producida por Feather y Davenport (1982).

La escala está constituida por 17 ítems del diferencial semántico, que se valoran sobre la gradación de 1 a 10. El diferencial o diferenciador semántico de Osgood presenta un conjunto de pares calificativos opuestos, los cuales están separados por segmentos de 10 puntos a los que los sujetos deben responder el grado de aceptación que una de las dos palabras les produce. A partir de estos puntajes se mide el significado o valoración que tiene el ítem para el individuo (Sierra, 2005).

1. Nivel de rendimiento (Variable dependiente): Esta variable ha sido medida solicitando el CUM o promedio que los estudiantes tienen al momento del estudio
2. Grado de satisfacción con relación a las calificaciones obtenidas en el ciclo
3. Valoración de la influencia de la suerte en la obtención de buenas calificaciones
4. Valoración del grado de subjetividad del profesor en las evaluaciones que han realizado durante el ciclo
5. Valoración del grado de justicia de las calificaciones que has obtenido
6. Valoración del esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en tus asignaturas
7. Valoración de la confianza que tienes en ti mismo para obtener buenas calificaciones
8. Valoración de conocimientos para realizar los trabajos en las asignaturas que cursas en este ciclo
9. Valoración de habilidades para realizar los trabajos en las asignaturas que cursas en este ciclo
10. Valoración de la importancia que das a las buenas calificaciones
11. Valoración del interés que te tomas por estudiar
12. Valoración de la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar las asignaturas inscritas
13. Valoración de actitud al no haber conseguido la calificación que esperabas.
14. Valoración de las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio
15. Valoración de deseos de aprender y ser un profesional en la carrera que estudias
16. Valora la intención de terminar con éxito la carrera que elegiste
17. Valoración del aburrimiento durante las clases

La escala original de Manasero & Vásquez (1998) fue sometida a validación conceptual por un panel de expertos del Departamento de Psicología de la Universidad de El Salvador. A partir de sus comentarios, fue posible adaptar mejor el instrumento y hacer ajustes de lenguaje, hasta obtener 17 ítems.

Procedimientos

El procedimiento seguido para el estudio fue el siguiente: se solicitó a la Administración Académica de la Facultad de Ciencias y Humanidades, el número total de alumnos inscritos en las dos escuelas antes señaladas. Se contactó con los alumnos de cada una de las carreras y se procedió a administrar el instrumento. Los datos recolectados fueron inicialmente procesados en SPSS para generar tablas de salida sobre información que caracterizara a la muestra y los principales valores de los factores estudiados.

Posteriormente, se utilizó el programa AMOS 20, paquete que trabaja en la misma plataforma del SPSS y se procedió a realizar los diagramas y los cálculos del modelo que mejor predice el desempeño académico sobre la base de variables de motivación.

Resultados

En la tabla 3, aparecen las estadísticas descriptivas de cada una de las subescalas, incluyendo el desempeño académico que se presenta en la primera línea. Con respecto a esta variable, los estudiantes participantes tienen una media de 7.39 con una desviación típica de 1.087.

Los promedios más altos de las subescalas de motivación corresponden a las variables «ganar de aprender y ser un profesional» y «la importancia que el sujeto da a las buenas calificaciones» y la «confianza del sujeto en obtener buenas calificaciones».

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

Escuela	N	Ran- go	Míni- mo	Máxi- mo	Media	Desv. típ.	Varianza
Desempeño Académico (CUM)	497	9	1	10	7.39	1.087	1.182
Influencia de la suerte en la obtención de calificaciones	497	9	1	10	3.99	2.888	8.341
Grado de subjetividad del profesor	497	9	1	10	6.41	2.385	5.687
Grado de justicia en las calificaciones	497	9	1	10	7.48	1.822	3.319
Importancia del sujeto en las buenas calificaciones	497	7	3	10	8.69	1.366	1.865
Esfuerzo del sujeto en sus calificaciones	497	7	3	10	7.91	1.362	1.856
Confianza del sujeto al obtener sus calificaciones	497	8	2	10	8.13	1.332	1.774
Habilidades del sujeto en las asignaturas que cursa	497	9	1	10	7.99	1.259	1.585
Interés del sujeto por estudiar	497	9	1	10	8.11	1.402	1.965
Ganas de aprender y ser un profesional	497	6	4	10	8.98	1.191	1.419
N válido (según lista)	497						

Path analysis

Para examinar la interacción entre las variables de la motivación y el desempeño académico, se ha desarrollado un *path analysis* con las subescalas representadas en cada una de las variables latentes (locus de control interno y locus de control externo). En la siguiente tabla se presenta la matriz de correlaciones de las distintas variables.

Tabla 4
Matriz de correlaciones de las variables medidas

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16
V1	1.000	.607	.018	.042	.255	.398	.296	.333	.297	.143	.241	.220	.206	.280	.216	.176
V2	.607	1.000	.112	.060	.340	.456	.328	.294	.283	.152	.265	.190	.214	.283	.141	.209
V3	.018	.112	1.000	.193	-.052	.042	-.046	.000	-.051	-.129	-.079	-.115	-.135	-.101	-.179	-.116
V4	.042	.060	.193	1.000	.088	.163	.077	.083	.125	.017	.125	.068	-.016	.027	.033	.003
V5	.255	.340	-.052	.088	1.000	.322	.407	.259	.252	.223	.211	.319	.262	.279	.206	.235
V6	.398	.456	.042	.163	.322	1.000	.591	.424	.457	.346	.483	.421	.417	.526	.367	.312
V7	.296	.328	-.046	.077	.407	.591	1.000	.464	.484	.340	.397	.372	.417	.426	.317	.263
V8	.333	.294	.000	.083	.259	.424	.464	1.000	.679	.372	.432	.447	.306	.429	.367	.355
V9	.297	.283	-.051	.125	.252	.457	.484	.679	1.000	.434	.506	.442	.348	.473	.437	.397
V10	.143	.152	-.129	.017	.223	.346	.340	.372	.434	1.000	.481	.434	.355	.402	.470	.428
V11	.241	.265	-.079	.125	.211	.483	.397	.432	.506	.481	1.000	.544	.347	.509	.470	.405
V12	.220	.190	-.115	.068	.319	.421	.372	.447	.442	.434	.544	1.000	.426	.566	.532	.434
V13	.206	.214	-.135	-.016	.262	.417	.417	.306	.348	.355	.347	.426	1.000	.565	.345	.304
V14	.280	.283	-.101	.027	.279	.526	.426	.429	.473	.402	.509	.566	.565	1.000	.479	.388
V15	.216	.141	-.179	.033	.206	.367	.317	.367	.437	.470	.470	.532	.345	.479	1.000	.633
V16	.176	.209	-.116	.003	.235	.312	.263	.355	.397	.428	.405	.434	.304	.388	.633	1.000

C o r r e l a c i ó n

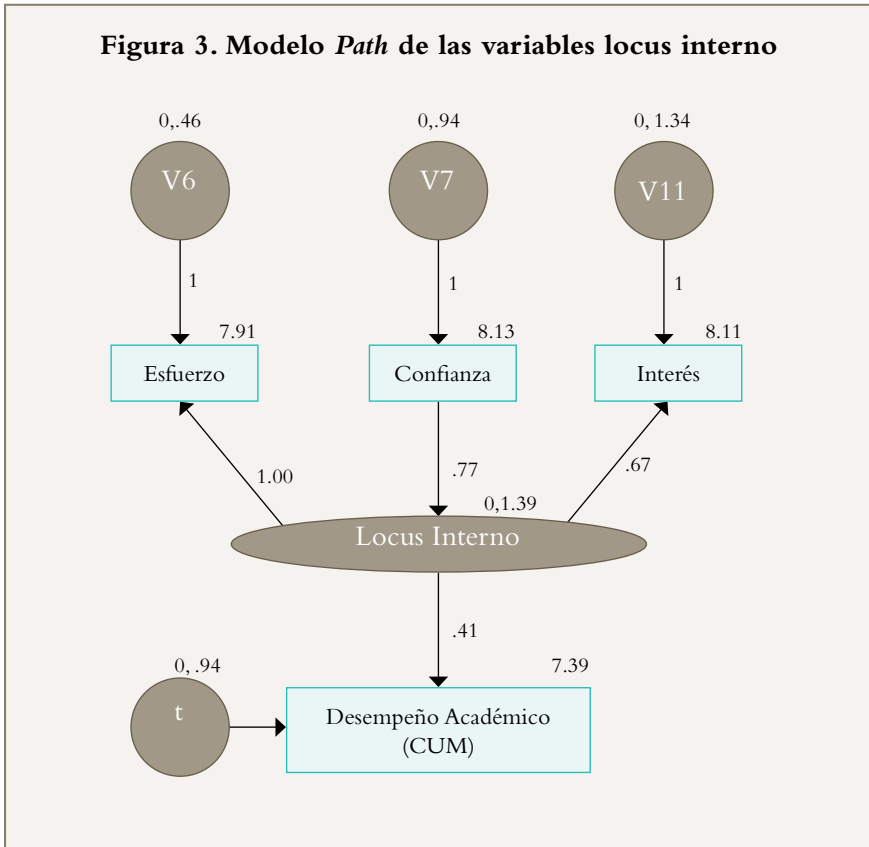
Nota: V1= Desempeño académico, V2= Intención del sujeto por terminar su carrera con éxito, V3= Grado de subjetividad del profesor, V4= Grado de satisfacción del sujeto, V5= Influencia de la suerte en la obtención de calificaciones, V6= Actitud del sujeto en sus calificaciones, V7= Grado de justicia de las calificaciones, V8= Conocimiento del sujeto en las asignaturas, V9= Importancia del sujeto en las buenas calificaciones, V10= Interés del sujeto por estudiar, V11= Confianza del sujeto al obtener sus calificaciones, V12= Satisfacciones del sujeto por estudiar, V13= Exigencias del sujeto respecto al estudio, V14= Ganas de aprender y ser un profesional, V15= Esfuerzo del sujeto en obtener buenas calificaciones, V16= Habilidades del sujeto en las asignaturas que cursa.

En esta tabla, puede observarse la correlación que existe entre la V1= Desempeño académico y el resto de las variables relacionadas con la motivación, con la cual presenta un $r=0.607$ con la V2=Intención del sujeto por terminar la carrera.

Prueba del modelo: al intentar aplicar el *path analysis* con la variable latente locus de control externo, se encontró que dichas variables no explican el comportamiento de la variable endógena, es decir, la variable dependiente desempeño académico.

El segundo modelo, es decir, el basado en un locus de control interno, si explica significativamente el desempeño de los participantes en el estudio, con la salvedad que únicamente tres variables son relevantes para tal explicación: esfuerzo del sujeto en obtener buenas calificaciones, la confianza del sujeto en sí mismo de obtener buenas calificaciones e interés del sujeto por estudiar. A partir de estas tres variables es posible predecir en un 41% el comportamiento del desempeño académico de los estudiantes.

Figura 3. Modelo Path de las variables locus interno



La figura 3 nos sugiere en primer lugar que la variable que mejor predice la variable latente «locus interno» es esfuerzo (1.00), seguido por la confianza (0.77) y el interés (0.67). La gráfica igualmente nos indica que locus de control interno posee una correlación parcial de 0.41 con el desempeño académico ($p < 0.05$).

Para determinar el ajuste del modelo se han aplicado dos pruebas que son complementarias. La primera es la prueba de la chi cuadrado. Permite determinar el nivel de ajuste que tiene el modelo hipotético con los

datos. En la primera fila (*Default model*) puede observarse que existe un valor de la chi-cuadrado de 0.731, con una probabilidad de $p= 0.694$. Sobre este resultado, la regla establece que entre más grande es el valor de la chi-cuadrada, más grande es la diferencia entre el modelo y los datos. En este caso fue de 0.731, un valor bajo, el modelo propuesto es explicado adecuadamente por los datos. Con respecto al valor $p= 0.694$, este es mayor de 0.05 que es el valor de referencia. Un p valor mayor de 0.05 indica que el modelo se ajusta muy bien y se aceptan los valores de las subescalas.

Tabla 5
Valores de chi-cuadrado de ajuste del modelo

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
<i>Default model</i>	12	.731	2	.694	.366
<i>Saturated model</i>	14	.000	0		
<i>Independence model</i>	8	447.505	6	.000	74.584

Otra medida de ajuste necesaria es el valor del error de aproximación de la raíz cuadra de la media RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation*). Como puede observarse en la siguiente tabla, este valor es de 0.000. La regla de lectura del *output* establece que valores iguales o menores a 0.05 son considerados como indicadores aceptables de buen ajuste del modelo.

Tabla 6
Error de aproximación de la raíz cuadra de la media

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
<i>Default model</i>	.000	.000	.066	.891
<i>Independence model</i>	.385	.355	.416	.000

Discusión de los resultados

A partir de los resultados generados por el *path analysis* es posible establecer que un modelo explicativo basado en un locus de control externo es irrelevante para explicar el desempeño académico de estudiantes universitarios. Esto significa que los programas de motivación que hacen énfasis en aspectos externos al individuo como premio, castigo, regalos y otros, que han resultado ser útiles en los niveles básicos de la educación, no funcionan con los estudiantes universitarios.

El otro resultado se corresponde con el planteamiento teórico de la importancia que las personas hacen a la atribución. Resulta interesante como los resultados coinciden con lo establecido con McClelland (1989) sobre la importancia de creer que un mayor esfuerzo conduce a un éxito más grade. En su postulado el autor señala la importancia de atribuir al esfuerzo propio el éxito en una actividad. La ecuación en su modelo es básica: a mayor esfuerzo mayor éxito. Obviamente, este resultado tiene otra connotación y es a mayor esfuerzo se reduce la probabilidad de fracaso. El sujeto está doblemente influenciado: por una parte, por su deseo de éxito; pero por el otro, su temor al fracaso (1989).

Con respecto a la confianza en sí mismo, esta puede ser equiparada con el concepto de autoeficacia, que es una creencia individual en la habilidad para cumplir con una actividad o alcanzar una meta específica (Linnernbrink & Pintrich, 2000). La autoeficacia es vista como una autopercepción de competencia; sin embargo, la autoeficacia se relaciona más con la ejecución de una actividad específica que con una competencia desde una perspectiva general. La autoeficacia es uno de los factores más importantes en la motivación, porque involucra el juicio personal respecto a la posesión o no de las habilidades necesarias para alcanzar una meta determinada (Petersen, 2009). La autoeficacia está estrechamente relacionada con la autoestima. De estos resultados se desprende entonces que un estudiante que confía en

sí mismo obtendrá mejores resultados en su rendimiento académico que alguien que duda en su interior que tiene capacidades para alcanzar el éxito en los estudios.

Finalmente, se encuentra el interés del sujeto por estudiar. Los estudiantes que mejores resultados obtienen son aquellos para quienes el estudio constituye un valor. La teoría de la expectativa-valor de Atkinson explica adecuadamente este fenómeno. Atkinson (1966) sostiene que el comportamiento es una función multiplicativa de tres componentes: 1) motivos, 2) probabilidad de éxito y 3) valor de incentivo. Algunos estudiantes están motivados por el estudio mismo, este representa un incentivo de alto grado que incide en comportamientos específicos que les llevan a mostrar un mejor rendimiento: leer más de lo solicitado, disponer de un horario estable de estudio, hacer búsquedas adicionales sobre temas que les interesa, etc.

Los resultados de esta investigación proponen ideas sugestivas que pueden ser aplicadas directamente en el aula, en la relación cara a cara entre profesores y alumnos, o que muy bien pueden traducirse en componentes de políticas educativas o para el diseño de programas de estudio.

En primer lugar, la motivación es un elemento central para el aprendizaje de los estudiantes, aún en los niveles superiores; como consecuencia, deber ser abordada como desde la práctica pedagógica diaria.

El sistema educativo debe promover un tipo de motivación que se fundamente en el esfuerzo por estudiar. La ecuación personal es insustituible en el proceso de aprendizaje. Esto representa un reto ya que no se trata únicamente de adecuados contextos educativos o profesores de primera línea o el uso de tecnología de punta. El estudiante debe estar motivado a hacer un esfuerzo consistente por alcanzar un mejor desempeño.

Desde los programas de educación básica hasta los de educación superior debe fortalecerse la capacidad que los estudiantes crean en sus habilidades y capacidades (acciones de autoafirmación). Esto los dotará de competencias en primer lugar para absorber emocionalmente bajas califica-

ciones en ciertos momentos de su formación y, además, para experimentar la confianza en sí mismos, y que es posible alcanzar las metas académicas que se han propuesto.

Finalmente, los docentes deben incentivar el interés por las disciplinas que enseñan. Esto es fundamental en áreas que son cruciales para el desarrollo económico y social del país. Una medida en este campo podría propiciar el interés creciente de los estudiantes en campos como la ciencia y la tecnología, el estudio de las matemáticas y otras áreas con baja demanda y que son clave para impulsar un modelo de desarrollo fundamentado en la ciencia.

REFERENCIAS

- Ames, Carol. «Achievement goals and classroom motivational climate». En *Student perceptions in the classroom*, editado por D.H. Schunk, & J. Meece. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
- Andrews, Gregory y Debus, Ray. «Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions». *Journal of Educational Psychology* 70 (1978): 154-166.
- Atkinson, John W. «Motivational determinants of risk-taking behavior». En *Motives in fantasy, action, and society*, editado por John Atkinson, 33-339. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1966a.
- _____. «Towards experimental *analysis* of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives». En *Motives in fantasy, action, and society*, editado por John Atkinson, 33-339. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1966b.
- _____. «Motivational determinants of risk-taking behavior». En *Motives in fantasy, action, and society*, editado por John Atkinson 33-339. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1966c.
- Cort, K.T., Daniel Griffith y D. White. «An attribution theory approach for understanding the internationalization of professional service firms». *International Marketing Review* 24 (2006): 9-25.
- Crandall, Virginia C., W. Katkovsky y V. Crandal. «Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situation». *Child Development* 36 (1965): 91-109.

- Eccles, Jacquelynne y A. Wigfield. «Motivational belief, values and goals». *Annual Review of Psychology* 53 (2002): 109-132.
- Eccles, Jacquelynne. «Expectancies, values and academic behaviors». En *Achievement and achievement motives*, editado por John Spence, 75-146. San Francisco: Freeman, 1983.
- Elliot, Andrew J. y J. Harackiewicz. (1996). «Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis». *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (2009): 461-475. Acceso enero 2, 2014, http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1996_ElliotHarackiewicz_ApproachandAvoidanceAchievementGoalsandIntrinsicMotivation.pdf
- Elliot, Andrew J. y M. Church. «A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation». *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (1997): 218-232. Acceso enero 10, 2014, http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/1997_ElliotChurch_AHierarchicalModelofApproachandAvoidance.pdf.
- Feather, Norman T. y P. Davenport. «Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo». *Estudios de Psicología* 12 (1982): 63-81. Acceso enero 15, 2014, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65858>
- Gooding, R. Z. y A. Kinicki. «Interpreting event causes: the complementary role of categorization and attribution processes». *Journal of Management Studies* 32 (1995): 1-21. Acceso febrero 2, 2014. doi: 10.1111/j.1467-6486.1995.tb00643.x
- Gundlach, M.J., S.C. Douglas y M. Martinko. «The decision to blow the whistle: A social information processing framework». *Academy of Management Review* 28 (2003): 107-123.
- Harackiewicz, J.M., K. Barron, J.M. Tauer, S.M. Carter y A.J. Elliot. «Short term and long term consequences of achievement goals predicting interest and performance over time». *Journal of Personality and Social Psychology* 92 (2000): 316-330. Acceso enero 15, 2014. doi: 1301:10.1037//0022-0663.92.2.316
- Harvey P. y M.J. Martinko. «Attribution theory and motivation». En *Organizational behavior, theory and design in health care*, editado por N. Borkowski, 143-158. Boston: Jones & Bartlett, 2009.
- Kovenklioglu, G., y J.H. Greehasu. «Causal attribution, expectation, and task performance». *Journal of Applied Psychology* 63 (1978): 698-705.

- Linnenbrink, E.A. y Paul Pintrich. «Multiple pathways to learning and achievement: The rol of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect and cognition». En *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, editado por C. Sansone & J. M. Harackiewicz, 195 -227. San Diego: Academic Press, 2000.
- Maehr, M.L. «Transforming School Culture to enhance student motivation and learning». Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, 1992.
- Manasero, M.A. y A. Vásquez. «Validación de una escala de motivación de logro». *Psicothema* 10 (1998), 333-335. Acceso el 2 de enero de 2014, <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>
- Mansfield, C. «Contextual influences on student motivation in the first year of middle school». Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Freemantle, Western Australia, 2001.
- Matos, L. y W. Lens. «La teoría de la orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima». Lima: Persona 9, 2006.
- McClelland, David. *The achievement society*. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1961.
- _____. *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea S.A. de C.V. Ediciones, 1989.
- _____. «Intelligence is not the best predictor of job performance». *Current Directions in Psychological Science* 2 (1993): 5-6. Acceso febrero 15, 2014. doi: 10.1111/1467-8721.ep10770447
- _____, J. Atkinson, R. Clark y E. Lowell. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
- _____. y D. Winter. *Motivating Economic Achievement*. NY: Free Press, 1969.
- _____, J. Atkinson, R. Clark y E. Lowell. *The achievement motive*. New York: Irvington Publisher, 1976.
- McNeese-Smith, D. K. «The relationship between managerial motivation, leadership, nurse outcomes, and patient satisfaction». *Journal of Organizational Behavior* 20 (1999): 243 - 260.
- Meece, J. «The classroom context and students' motivational goal». En *Advances in motivation and achievement*, editado por M.L. Maehr, y P.R. Pintrich, 261-286. Greenwich, CT: JAI Press, 1991.

- Mory, E. H. «Feedback Research Revisited». En *Educational Communications and Technology*, editado por D.H. Jonassen, 745-783. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- Nicholls, J. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- Núñez, J.C., y J.A. González. *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1994.
- Peterson, D.T. «The influence of McClelland's need types on recall, comprehension, and course satisfaction in a new employee orientation course for nurses». University of South Alabama. ProQuest Dissertations and Theses (2009). Acceso febrero 5, 2014. <http://search.proquest.com/docview/89194841?accountid=14542>. (89194841).
- Pintrich, Paul y Dale Schunk. *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación S.A, 2006.
- Rinaudo, M.C., M. De la Barrera y D. Donolo. «Motivación para el aprendizaje de los alumnos universitarios». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 9 (1997): 1-19. Acceso enero 23, 2014. <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaREME.PDF>
- Rotter, J. B. «Generalized expectancy for internal versus external control of reinforcement». *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1966), 1-28. Acceso febrero 12, 2014. doi: 10.1037/h0092976
- Rozhkova, María. «Measurement of the implicit and explicit achievement motive: new perspective». Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität, Luddwing-Maximilians-Universität Munchen, 2011.
- Royle, M.T. y A.T. Hall. «The Relationship between McClelland's Theory of Needs, Feeling Individually Accountable, and Informal Accountability for Others». *International Journal of Management and Marketing Research* 5 (2012), 21-42.
- Schunk, Dale. «Try Harder? Motivational Effects of Effort Attributional Feedback». *ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse* (2003). Acceso marzo 2, 2014. <http://www.ericdigests.org/2005-2/effort.html>
- Smart, J.C. y W.G. Tierney. «Higher Education: Handbook of Theory and Research». University of Memphis: Kluwer Academic Publisher, 2003.
- Stahl, M. J. *Managerial and technical motivation: Assessing needs for achievement, power and affiliation*. New York: Praeger, 1986.

- Veroff, J. «Power motivation». En *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*, editado por C. Smith 278 - 285. New York: Cambridge University Press, 1992.
- Wentzel, K.R. «Motivation and achievement in adolescence: a multiple goals perspective». En *Student perceptions in the classroom*, editado por Dale H. Schunk, & J.L. Meece 287-306. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1992.
- Weiner, B. «A cognitive (attributional) emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving». *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (1980): 186-200.
- _____. «An attributional theory of achievement motivation and emotion». *Psychological Review* 92 (1985): 548-573. Acceso enero 2, 2014. doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548
- _____. *Human motivation: Metaphor, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage, 1992.
- Wigfield, A. y Jackeline Eccles. «Expectancy-value theory of achievement motivation». *Contemporary Educational Psychology* 25 (20001): 68-81.
- Yamaguchi, I. «The relations among individual differences, needs, and equity sensitivity». *Journal of Managerial Psychology* 18 (200): 324 - 344. Acceso enero 10, 2014. doi: 10.1108/02683940310473082