

ESTUDIO DE CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE UN TEST DE MOTIVACIÓN DE LOGRO PARA PREESCOLARES NO LECTORES

Alicia Villena Spuler*

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile

Resumen

Este trabajo presenta los primeros resultados de un análisis psicométrico realizado al Test Motivación de Logro diseñado por Bonnie L. Ballif y Dorothy C. Adkins (1980). Para el estudio de estabilidad, se usó consistencia temporal test-retest aplicando el instrumento en dos momentos distintos. La muestra utilizada estuvo conformada por 126 niños preescolares de ambos sexos, no lectores, de entre 4 y 5 años de edad, de cinco establecimientos educacionales distintos ubicados en comunas de la ciudad de Concepción. En el estudio de validez, se optó por validez de contenido mediante juicio de expertos. Los resultados obtenidos a la fecha indican que el test posee los criterios psicométricos que aseguran su calidad de instrumento de medida.

Palabras clave: Motivación de logro. Consistencia temporal test retest. Validez de contenido.

Reliability and Validity Study of a Motivation Achievement Test for Pre-school nonreaders

Abstract

This work presents the first results of a psychometric analysis applied to the achievement test designed by Bonnie L. Ballif and Dorothy C. Adkins. For the stability study the temporary consistency test-retest was used, applying the instrument at two different moments. The sample consisted of 126 pre-school nonreader boys and girls between 4 and 5 years of age from 5 different schools in Concepción. In the validity study, it was decided on validity of content by means of expert judgement. So far, the results indicate that the test has the psychometric criteria that assure the quality as a measurement instrument.

Key words: motivation of achievement, temporary consistency, test-retest, validity of content.

1. ALGUNOS ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1. Evolución del constructo motivación

Hasta mediados del siglo XX, el dominio del paradigma mecanicista centró este tema en el estudio de variables, como el instinto, activación e impulso, todas ellas -de acuerdo a sus representantes- constituían variables que energizaban o impulsaban a un organismo a actuar. Estos planteamientos fueron liderados por

Este artículo forma parte de la investigación desarrollada por la autora en la Suficiencia Investigadora en el Programa de Doctorado en Educación. Universidad de Valladolid. España. 2001.

** La autora es Dra (c) en Educación por la Universidad de Valladolid, España (2002), Magister en Psicopedagogía por las Universidades de Laval, Canadá y De la Frontera, Chile. (1990), Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica Chile. (1984) y Profesor de Educación General Básica por la Pontificia Universidad Católica de Chile.(1972). En la actualidad se desempeña como docente de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.*

científicos como Hull, Spence y Tolman (1925,1932).¹Estas ideas se tornan críticas cuando irrumpen las aportadas por el cognitivismo, en el sentido de que una recompensa posee una gran variedad de significados distintos para cada sujeto y, por tanto, cada uno de ellos puede tener raíces motivacionales distintas. Las teorías cognitivas de la motivación, ejemplificadas por la teoría de expectativas y valor, sostienen que los pensamientos y la comprensión e interpretación del mundo subyacen a la motivación de las personas. En este contexto, se observa entonces un tránsito desde el enfoque mecanicista hasta el actual momento donde la atención de los especialistas se centra en el comportamiento humano y, en especial, en la motivación para el logro.

Durante los últimos veinte años, en las investigaciones realizadas en relación con la motivación de logro, tienen gran importancia dos corrientes: la primera, comprende tanto la teoría de la atribución como antecedente de la conducta de logro y, la segunda, las teorías atribucionales centradas en las consecuencias posteriores a la conducta.

En la actualidad, no hay sólo una línea central del tema de la motivación, y existe una variedad de distintas posturas muy ricas para su estudio, entre ellas, destacan los planteamientos de Bandura (1986), acerca del aprendizaje social-cognitivo donde el énfasis se centra en las creencias de las propias capacidades que las personas tienen y que constituyen fuentes impulsoras de la motivación (autoeficacia); los planteamientos de Atkinson (1964), quien asocia la consecución de metas con la información derivada de otros y la competencia; los planteamientos de Maehr (1984), quien considera la motivación determinada por el sentido del sí mismo, por los incentivos propios del sujeto en la consecución de metas de logro, por las metas personales, las metas de recompensa extrínsecas y las de solidaridad social.

Por su parte Weiner (1992) y, desde los planteamientos de la teoría de la atribución, ha aportado el modelo motivacional cognición -afecto- acción, intentando encontrar así los fundamentos explicativos de la conducta de logro y de aceptación social. Este modelo sostiene que la acción motivacional se inicia con un resultado que es interpretado por la persona como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada), y se relaciona entonces, consecuentemente, con sentimientos de felicidad o tristeza/frustración. En función del resultado obtenido (bueno, importante, negativo, inesperado, etc), la persona busca el origen o causa de ese resultado en distintos antecedentes que le dan información, como lo son la historia personal, las reglas causales y otros, llegando así a una conclusión, en la que le atribuye el resultado a una causa particular, como por ejemplo, la capacidad, el esfuerzo y la suerte, que son las causas más repetidas y frecuentes en el contexto de logro, como también, en los contextos de afiliación, las características físicas y de personalidad.

Los planteamientos de Dweck y Legget (1988) ubican el tema en cuestión desde una interacción entre las características de la personalidad que condicionan las metas de la conducta y donde el proceso perceptivo de las personas tiene una gran importancia. El modelo de autoeficacia planteado por estos autores conduce al planteamiento que aquellos niños que consideran las situaciones educativas como una oportunidad realizan más esfuerzo en las tareas escolares que aquellos sujetos que perciben a la escuela como una instancia de evaluación donde, dependiendo entonces de la situación que se presente, recibirán o no una valoración positiva o un premio.

1.- Monassero y otros. Análisis empírico de dos escalas de Motivación Escolar. R.E. *Motivación y Emoción*. V.3.Nº.5-6. pág 1.

Las concepciones modernas de la motivación consideran tanto el aspecto cognitivo como el emocional (Ames, 1922; Ames y Ames, 1984; Covington, 1992), asimismo, la integración de las diferencias de género y cultura, y también la consideración de que la motivación es específica para escenarios sociales o culturalmente particulares (Casanova, 1987)².

1.2. Motivación de Logro y Aprendizaje

La motivación de logro es en opinión de Gage y Berliner, "...la motivación por tener éxito, por ser bueno en algo"³ y se ha constituido en uno de los focos de estudio importantes por la relación entre ésta y el logro escolar. La investigación del constructo en el contexto académico ha concluido que los niños con alta motivación de logro expresan conductas como las siguientes:

- Tienen a seleccionar compañeros de trabajo que tengan buen desempeño.
- Son más perseverantes.
- Los niveles de rendimiento alto se mantienen sin vigilancia externa.
- Terminan tareas que se han interrumpido.
- Las tareas que eligen son de una moderada dificultad.
- Evitan escoger tareas fáciles.

Durante la etapa preescolar, la motivación de logro se caracteriza por ser autónoma, es decir, se orienta a una comparación con estándares internos y, entonces, el desempeño se compara con el logro previo. Con posterioridad, cuando el niño ingresa al sistema escolar de la educación básica, esto generalmente cambia en el sentido de que la motivación de logro se orienta hacia lo social, entonces el sujeto compara el logro en función del logro de los otros, situación en la que encuentra refuerzo en el medio educacional, ya que el sistema es altamente competitivo. Al respecto Boekaerts (1988), plantea que los niños que se dan cuenta de que sus pares necesitan de menor esfuerzo para el logro de un mismo resultado, pueden disminuir su percepción de competencia y manifestar reacciones negativas ante un aprendizaje. Una segunda característica de la motivación de logro es la atribución que hace el sujeto de su éxito o fracaso. En este sentido, el tema en discusión es si el éxito de los niños obedece a una motivación propia de los mismos o a un asunto relacionado con los otros, es decir, tener éxito para quedar bien situados ante los otros.

La motivación de logro en el rendimiento aparece entonces mediada por un factor de índole social (considerada como el éxito por motivación personal o por los otros) y, también, por el locus de control de los sujetos, definido como "una expectativa general de que sus refuerzos sean controlados por fuerzas internas o externas (Rotter, 1966 en Santiago, Crider, Goethals, Kavanaugh y Solomom, 1989)."⁴

Este es un punto muy interesante de discusión, puesto que la investigación en relación con el locus de control y el aprendizaje, indica la relevancia que tiene el hecho de que los niños tengan una percepción positiva o negativa en relación a los esfuerzos que ellos realizan y con la motivación empleada en una determinada tarea. En este sentido, se ha observado que aunque los estudiantes tengan una motivación de logro importante o fuerte, si perciben que sus esfuerzos no se

2.- Good Th.; Brophy, J (2000). *Psicología Educativa Contemporánea*. McGrawHill, pág.295.

3.- Arancibia, y otros. (2000) *Manual de Psicología Educativa*. Ediciones UC. Santiago, pág 195.

4.- Citado por Arancibia y otros, op.cit. Págs. 190-191.

relacionan con el logro, probablemente no se esforzarán más a futuro o caerán en un patrón de desesperanza altamente nocivo para el aprendizaje. Un tercer aspecto relacionado con la motivación de logro corresponde a la motivación intrínseca. La distinción entre la motivación intrínseca y la extrínseca conduce a evidencias significativas en relación con estos tipos de motivaciones y con la motivación de logro especialmente en lo relacionado con el rendimiento escolar.

En efecto, en la primera en la que la meta principal es el propio aprendizaje, la motivación del sujeto se presenta en ausencia de refuerzos externos, la persona entonces está motivada por la naturaleza inherente de la actividad, del placer de dominar algo nuevo o de las consecuencias naturales de la actividad; mientras que la segunda depende de recompensas concretas observables (refuerzos, premios). Las personas motivadas intrínsecamente tienden a esforzarse más y responden ante las pruebas esforzándose más aún, disfrutan más de su trabajo, y comúnmente rinden de forma más efectiva y creativa que las personas motivadas extrínsecamente (National Advisory Mental Health Council, 1995).

Las investigaciones realizadas en este sentido indican que una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento en oposición a aquellos sujetos que muestran motivaciones extrínsecas y, con ello, un rendimiento generalmente menor. Eskeles (1944), encontró un hallazgo interesante en relación con este evento interno. Su investigación evidenció que la motivación de índole intrínseca predice significativa y positivamente el logro como también, que las prácticas de los padres tienen un efecto en la motivación intrínseca/ extrínseca de los niños, aportando también en el sentido de que los niños que reciben refuerzos extrínsecos pueden incluso disminuir su motivación intrínseca, probablemente porque no perciben sus esfuerzos como resultado de su propio interés y la percepción de los niños se dirige entonces a percibir los resultados orientados hacia una recompensa.

1.3. Articulación del estudio con la nueva propuesta curricular a nivel preescolar

La actual Reforma Educativa/ Curricular en marcha desde el año 1990, a partir del año 1999, ha enfrentado la situación de cambios en el nivel preescolar. Dicha reforma no es ajena a la importancia que tienen los procesos afectivos sociales de los educandos en el proceso de formación educacional y establece una forma de trabajo pedagógico innovadora en torno a estos procesos.

La propuesta curricular otorga especial importancia a la construcción de la identidad del niño, como también, enfatiza el desarrollo de su autonomía y una construcción positiva de su persona. En el núcleo de aprendizaje Autonomía, para el primer ciclo, los aprendizajes se orientan hacia un desarrollo progresivo de autovalía en los niños, mientras que, para el segundo ciclo, los aprendizajes toman su eje central en los procesos relacionados con la iniciativa y la confianza. Se espera entonces que a través del trabajo pedagógico el educador oriente su práctica hacia el desarrollo de la iniciativa de los niños y niñas, generando las oportunidades para la exploración en su medio cercano, la construcción de situaciones para que el sujeto se desapegue gradualmente de los adultos y la estimulación en la iniciativa de vinculación social con los otros. El desarrollo de la indagación se centra en exploración de objetos de la vida real, de modo de estimular en los niños la observación y prueba de efectos interesantes en los mismos, desarrollando medios nuevos-desconocidos hasta ahora- para resolver problemas relacionados con la experimentación, la investigación, y la exploración.

Para los niños del segundo ciclo -tres a seis años- los aprendizajes esperados en torno a la iniciativa y la confianza se dirigen hacia 1) la adquisición de confianza ante estímulos nuevos y al desarrollo de la capacidad de generación de ideas y métodos para la resolución de situaciones; 2) la concreción de iniciativas y propuestas; y 3) la estimulación y desarrollo de la perseverancia en la realización de actividades que les ayuden a concluir proyectos iniciados por ellos mismos.

Las orientaciones pedagógicas para el núcleo de aprendizaje Autonomía, de modo resumido, son las siguientes: en el primer ciclo, para la Autonomía a nivel cognitivo, se considera fundamental ofrecer actividades y tiempo para que los niños perseveren en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas prácticos que enfrentan cotidianamente. Para el segundo ciclo, se favorecen los actos independientes y las iniciativas de los niños, para lo que se genera un clima de confianza y oportunidades y se entrega paulatina, pero gradualmente, responsabilidades a cada uno. La construcción de sentimientos positivos hacia sus esfuerzos personales, sus logros y sus éxitos, como también, las generaciones de oportunidades y espacios para realizar propuestas y tomar decisiones, son orientaciones pedagógicas altamente valoradas. En el núcleo de Aprendizaje Identidad, se potencia de modo significativo una valoración positiva de sí mismo, estimulando en los niños la conciencia de que toda persona tiene capacidades y talentos propios. Los aprendizajes esperados para el primer ciclo se direccionan en torno a descubrir y asociar la relación existente entre la acción de cada uno de ellos y los resultados de esa sobre las personas y los objetos. Para el segundo ciclo se esperan aprendizajes en torno a la identificación de sentimientos y emociones en su persona y en los demás, y a la identificación de las principales fortalezas de cada uno, tales como actitudes, habilidades, conocimientos, destrezas, y otros.

Las orientaciones pedagógicas de este Núcleo de Aprendizaje Identidad para el primer ciclo exaltan la valoración personal de cada niño y niña, dirigiéndose a la construcción en cada uno de ellos de sentimientos como sentirse queridos, aceptados y valorados por padres, familiares y otros adultos significativos. Se propone para estos fines la utilización de recursos y medios tales como el prestar atención a sus preguntas y demandas, hablarles y comunicarse con ellos continuamente, satisfacer sus requerimientos básicos, expresarles afectos y respetarles en sus sentimientos y emociones.

Desde otra perspectiva, este nuevo currículo para el nivel Preescolar de la Educación Chilena, declara y considera los procesos de evaluación como una instancia indispensable a realizar tanto a nivel de aula como en el entorno donde se produce la acción educativa, estableciendo claramente que esta acción debe necesariamente ser, por sus implicancias, rigurosa y permanente. El propósito esencial de los procesos evaluativos es que a la base de una recolección y análisis de información pertinente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que vive cada niño y niña, los profesionales encargados de los aprendizajes, tomen las mejores y las más fundamentadas decisiones para mejorar y retroalimentar oportunamente estos procesos.

Para conseguir estos fines la reforma considera tres tipos de evaluación: inicial, de proceso y final. El primer tipo de evaluación se realiza al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje del niño a través de información en relación con los aprendizajes esperados para cada ciclo, considerando para ello datos relacionados con su desarrollo, capacidades y fortalezas. La propuesta plantea que esta evaluación inicial debería ampliarse a una evaluación que considere los tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje. Esta acción pedagógica inicial es valiosa para planificar la labor pedagógica, y orienta, al mismo tiempo, acerca de las formas y

recursos más adecuados que se necesitan para favorecer los requerimientos de aprendizaje de cada niño, en particular y del grupo, en general. La evaluación de proceso se orienta hacia una readecuación oportuna de los aprendizajes de los niños y del trabajo educativo. La evaluación final se realiza con el objetivo de determinar el grado de aprendizaje alcanzado por cada niño al término del proceso de enseñanza aprendizaje en los tres ámbitos de experiencias.

La idea que se observa plasmada en la propuesta en relación con la evaluación es la consideración de que los procesos evaluativos en la Educación Parvularia son altamente complejos y dependen en gran parte de las competencias y de las habilidades del educador para realizar procesos de observación, de registro y de selección de situaciones importantes que permitan evaluar los aprendizajes esperados en cada uno de los tres ámbitos y en los dos ciclos. La praxis diaria y el actual estado en este aspecto evidencian una necesidad de colaboración externa de medios para evaluar, prevenir y orientar de mejor manera los procesos afectivos cognoscitivos de los educandos dando al mismo tiempo, un medio de información válida a la familia para que ésta pueda contribuir efectivamente en los procesos evolutivos de sus hijos. La reforma educativa/ curricular a nivel de la educación preescolar en sus documentos de estudio señala este aspecto como relevante y valora positivamente estas acciones pedagógicas evaluativas conjuntas.

2. OBJETO Y METODO DE ESTUDIO

Este estudio tuvo como propósito general realizar un estudio psicométrico del Test Motivación de Logro en su forma individual para preescolares no lectores. Entre los objetivos específicos del mismo destacan: 1) Determinar la confiabilidad del Test Motivación de Logro en una muestra de 126 sujetos provenientes de 5 establecimientos educacionales de las comunas de Concepción, Talcahuano y Chiguayante. 2) Determinar la validez de contenido del Test Motivación de Logro a través de juicio de expertos, 3) Ofrecer a nivel de la educación parvularia -en el contexto de la reforma- un instrumento con calidad psicométrica y 4) Adaptar a la realidad chilena un instrumento que mide la motivación de logro en niños preescolares considerando las características socioculturales propias de este medio.

La muestra quedó constituida por 126 sujetos no lectores, de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 4 y 5 años de edad de los niveles medio mayor y transición de la educación preescolar de 5 establecimientos educacionales distintos de las comunas de Concepción, Chiguayante y Talcahuano. Es una muestra intencionada, en una perspectiva de muestreo no probabilístico.

El instrumento utilizado en este estudio es el Test de Motivación de Logro diseñado por Bonnie L. Ballif, y Dorothy C. Adkins. El objetivo del test es medir la motivación de logro en niños preescolares y escolares. Es un instrumento que requiere en su aplicación de examinadores con conocimiento en las áreas de Psicología o de la Educación y con una disposición especial para establecer una muy buena relación con los niños. Cada examinador debe tener una capacitación previa anterior a la aplicación definitiva a través de dos o tres ensayos y una sesión de discusión de los procedimientos específicos que contiene el test. En este estudio se utilizó la forma individual para preescolares no lectores. Los ítems del test son dicotómicos y en cada uno de ellos, uno de los personajes muestra un alto grado de motivación a ser logrado más que los otros, por lo tanto, el indicador de respuesta para el grado de motivación más alto es puntaje 1, y para la respuesta alternativa es 0.

2.1. Estudio de confiabilidad

Para determinar la confiabilidad del Test de Motivación de Logro se optó por consistencia temporal test- retest. En este sentido se dice que existe consistencia o estabilidad temporal cuando al obtener las puntuaciones de un grupo de personas en dos momentos distintos se observa coincidencia entre ellas. Cada persona ocuparía igual posición respecto de las demás y la distribución de las puntuaciones del grupo continúa manteniendo la variabilidad (diferencia entre las ejecuciones de las distintas personas).

Para el estudio de consistencia a través de la estabilidad, se usó el coeficiente de correlación rho de Spearman, que es un coeficiente de correlación por rangos ordenados. Es una medida de correlación para variables en un nivel ordinal, de tal modo que los sujetos de la muestra pueden ordenarse por rangos (jerarquías). Este coeficiente varía de -1.0 (correlación negativa perfecta) a +1.0 (correlación positiva perfecta). Es un estadístico sumamente eficiente para datos ordinales.

2.2. Estudio de validez

Para determinar la validez del Test de Motivación de Logro, se optó por la validez de contenido a través de juicio de expertos. El procedimiento para conseguir la validez de contenido consistió en seleccionar los elementos (ítems) más adecuados para el instrumento a partir de un muestreo sistemático del dominio o universo para lo cual habitualmente habría que recurrir a dos fuentes: el examen sistemático de la bibliografía sobre el tema y a la consulta de los expertos que valoren el instrumento antes de su difusión.

La pregunta básica de este procedimiento se orienta a establecer si el test en estudio cubre los aspectos -ya sean dimensiones, constructos, contenidos, universo u otros- que debe necesariamente cubrir. En definitiva, un instrumento presenta validez si los ítems del test miden lo que el investigador o usuario quiere que mida, y además esos mismos ítems incluyen una muestra representativa de la forma de conducta que se va a medir.

Para determinar la validez de contenido mediante juicio de expertos del Test de Motivación se construyó un Cuestionario de Opinión Autoadministrado para Expertos. Para llevar esto a cabo se siguieron los siguientes 4 pasos previos a la construcción:

1. Subdivisión del test en tres dimensiones representativas del constructo motivación de logro: Autonomía/Confianza/Industriosidad (como una trilogía de componentes significativos interactuantes en el constructo de motivación de logro). Orientación al Éxito y, Motivación Intrínseca.
2. Enumeración de cada dimensión.
3. Selección de los ítems en relación con las dimensiones, y conformación de grupos de ítems.
4. Elaboración de la pregunta relacionada con representatividad.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

3.1. Resultados del cálculo de confiabilidad

Para el estudio de confiabilidad se optó por consistencia temporal. En este sentido, se eligió esta forma puesto que el constructo a medir, motivación de logro,

tiene escasa probabilidad de variación en este lapso de tiempo. Esta afirmación está respaldada por lo planteado en la literatura, que sostiene que el desarrollo de este constructo está determinado por una serie de variables complejas de índole internas y externas que se van elaborando en el tiempo y están mediadas por un factor de aprendizaje.

Resultado Coeficiente de correlación de Spearman considerando 126 casos es:

$N = 126$

$R = 0,510630$

El valor entregado por el estadístico usado se sometió a una prueba de significancia por medio de la Prueba t de la siguiente forma:

Hipótesis $H_0 : P = 0$ Vs $H_i : P \neq 0$

De los datos se obtuvo que Coeficiente de Spearman $R = 0,510630$.

Estadígrafo de prueba:

$$t_c = \frac{R}{S_r} = \sqrt{\frac{R}{n-2}} = \sqrt{\frac{0,51}{126-2}} = 6,606$$

Si valor crítico para más de 200 grados de libertad y para un nivel de confianza de 0.001, según tabla es de: $t_{200}(0.9995) = 3,373$.

Luego, como $t_c = 6.606 > 3.373 = t(1-2)$, se rechaza H_0 en el nivel de significación 0.001, es decir existe correlación significativa.

3.2. Resultados de validez de contenido

La validez de contenido del test de motivación de logro se efectuó a través del juicio de expertos. Para este trabajo se ubicaron 5 expertos en el tema que fueron seleccionados según criterios de formación profesional.

Los criterios de aceptación de opiniones para cinco jueces se expresan en la siguiente tabla:

Parámetro	Puntaje(%)	Criterio
Porcentaje	0 - 74	rechazado
Porcentaje	75 - 100	aceptado

Los resultados obtenidos en esta etapa son los siguientes:

- **Para la dimensión 1:** El promedio del porcentaje de opinión de los jueces es de 86, por lo cual se acepta que los ítems agrupados en torno a la dimensión 1, Autonomía/Confianza/Industriosidad son válidos en su contenido para esa dimensión.
- **Para la dimensión 2:** El promedio del porcentaje de opinión de los jueces es de 76, por lo cual se acepta que los ítems agrupados en torno a la dimensión 2, Orientación al éxito, son válidos en su contenido para esa dimensión.
- **Para la dimensión 3:** El promedio del porcentaje de opinión de los jueces es de 89, por lo cual se acepta que los ítems agrupados en torno a la dimensión 3, Motivación intrínseca, son válidos en su contenido para esa dimensión.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos propuestos en esta investigación se concretaron pues el Test Motivación de Logro de las autoras Bonnie L. Ballif y Dorothy C. Adkins fue sometido a un estudio de validez de contenido y de consistencia, y también, se realizaron las adaptaciones del instrumento a nuestra realidad cultural. Las expectativas que se planteó el investigador fueron alcanzadas, y los resultados del estudio psicométrico realizado a la fecha, son alentadores.

El procedimiento utilizado para determinar la confiabilidad, calculada por la forma consistencia temporal test retest o medida de estabilidad (confiabilidad test retest) fue calculada con el coeficiente de correlación de Spearman. La significancia de la correlación se obtuvo a partir del resultado obtenido del cálculo de correlación Spearman ($R= 0,516...$) para ello se sometió el resultado del coeficiente a una prueba de significancia t. Los datos concluyen que la correlación es significativa.

El resultado obtenido en el análisis de confiabilidad puede ser un valor especialmente discutible sobre la base de las interpretaciones clásicas que se realizan en torno a los valores en que se mueven los resultados de correlación. En este sentido, es interesante mencionar dos aspectos relacionados con los criterios psicométricos de fiabilidad y validez, citados por Román Sánchez (2000), que son pertinentes y destacables para el tema. El primero de estos, dice relación con los aspectos específicos que se suscitan en una medición de índole psicológica, a diferencia de otro tipo de mediciones exactas y, el segundo, está relacionado con los instrumentos de medición para preescolares. En mediciones de aspectos psicológicos -como es la medición de la motivación de logro- es importante considerar que la falta de precisión de la consistencia que presentan las puntuaciones que recoge un instrumento, puede, en primera instancia, responder a dificultades del instrumento propiamente tal, sin embargo, existe otro aspecto a considerar como la posibilidad de que esta inconsistencia pueda responder a otras situaciones, como por ejemplo, los factores evolutivos del sujeto, el cansancio, la desmotivación, o la no consideración de factores relacionados con la aplicación del test- entre otros-. Si bien es cierto, en el presente estudio los resultados en torno a la fiabilidad del instrumento calculada a través de la consistencia temporal test retest evidencian una correlación significativa, la experiencia en la aplicación del test indicó que es un instrumento que en algunos sujetos provoca cansancio por la extensión del mismo.

Este aspecto es de gran importancia a considerar para los futuros trabajos en la presente línea de investigación, y significa un gran desafío futuro en la organización de la aplicación del test, puesto que hay que concensuar entre testador y educador ese momento para cada uno de los sujetos, situación bastante compleja que hay que resolver por la cantidad promedio de niños que tiene cada curso (30), y que se ve influenciada además, por otras variables de organización interna y propias de cada establecimiento educativo. La sugerencia entonces, está orientada hacia acciones concretas que tiendan a disminuir los factores de cansancio, en este caso, por la extensión del instrumento, puesto que la presencia de este factor puede afectar los resultados de confiabilidad (Hernández; Fernández y Baptista. (1994).

En la presente discusión, son pertinentes los aportes de Anastasi (1982), citado por Román Sánchez, y constituyen un referente importante para el estudio. La posición del investigador sostiene que los test para preescolares generalmente tiene una menor fiabilidad, al explicar que los instrumentos construidos para la edad preescolar y la infancia, en general, necesitan de examinadores expertos que detecten en el niño signos de cansancio, somnolencia, miedo o cualquier otra circunstancia

adversa que pueda falsear los resultados si no se detectan a tiempo y no se toman las medidas oportunas. El mismo autor sostiene la existencia de otros dos argumentos en relación con la fiabilidad menor observada en instrumentos diseñados para niños pequeños, que son de importancia considerarlos en la discusión de los resultados de fiabilidad obtenidos en este estudio.

El primero de ellos está referido a la asignación de las puntuaciones de los test infantiles y para preescolares. En este sentido plantea el autor que éstas resultan bastante subjetivas y dependen del estado y de las observaciones relativamente fluctuantes del examinador. El número de situaciones y comportamientos ambiguos o confusos a valorar en esta etapa evolutiva del desarrollo son mayores que a otras edades. El segundo, está referido al hecho de que las muestras normativas que generalmente se emplean en la tipificación de las escalas infantiles, suelen ser más pequeñas y menos representativas que las utilizadas con escolares. Estas dificultades no sólo afectan la fiabilidad, sino también la validez. Los aportes del investigador son de importancia tener presentes en la interpretación que se haga tanto del valor obtenido en el estudio de confiabilidad del test, como así mismo, de los resultados en torno a la validez de contenido.

En relación con el estudio de validez de contenido realizado por jueces, los resultados generales indican que el instrumento es válido, es decir, el test mide el constructo para el cual fue construido, en este caso, la motivación de logro en preescolares. Sin embargo, en este aspecto de la validación, hay elementos importantes que se deben tener en cuenta a nivel de la discusión y que se evidencian en las respuestas de opinión de los jueces expertos. Estas situaciones son las que se describen a continuación.

En la dimensión 1, resaltan las opiniones de tres jueces en relación con la pregunta número 20, que consideran ésta como un ítem que no mide el constructo, puesto que la evalúan conjuntamente con valor 0, situación similar ocurre con el ítem N°41, donde dos de los cinco jueces no consideran que forma parte del constructo.

En la dimensión 2, ocurre la misma situación descrita respecto de los ítems números 47, 48, y 61. Este último se considera por cuatro de los cinco jueces como no constituyente del constructo motivación de logro. En este sentido, se ve interesante como trabajo futuro, solicitar opinión de jueces delimitando la acción evaluativa de los expertos a estos ítems valorados con puntaje 0 y resolver, en definitiva, el tema de la inclusión de los mismos en el instrumento. Al dilucidarse esta situación, existe la posibilidad real de que los valores de los resultados finales de la validez de contenido sean aún mucho más favorables que los obtenidos en esta primera instancia de evaluación psicométrica, y zanjar de este modo las diferencias encontradas.

En relación con los resultados de representatividad, se evidencia un trabajo futuro fuerte y minucioso en torno a la dimensión N°2, especialmente, puesto que en ella se centra la opinión menos favorable del conjunto de jueces respecto del tema (media 3,2 de un total de 5). Así, dos de los cinco expertos (jueces N°1 y N° 4) evalúan la representatividad de los ítems con cuantificación 2, expresando con ello su disconformidad. Sin embargo, merece especial atención las opiniones en este sentido vertidas por el juez N°4. Observando las correspondencias que él encuentra en esta dimensión se evidencia que el experto considera 8 de los 20 ítems mal ubicados en la dimensión, puesto que los reubica en alguna de las otras dos dimensiones (1 ó 3), indicando con ello, que a su juicio, existe un reagrupamiento diferente al presentado, pero, que efectivamente los 8 ítems en cuestión pertenecen al constructo motivación de logro.

Una situación diferente ocurre con el juez N°1, quien califica la representatividad de la dimensión con valor 2, a la base que en la evaluación de correspondencia el experto encuentra que 7 de los 20 ítemes no pertenecen al constructo que se mide, situación reforzada por el juez N°4 sólo para tres ítemes 47, 48 y 61, y no considerada por los 3 jueces restantes; con excepción de la última pregunta donde hay una fuerte tendencia de 4 jueces a considerar este ítem fuera del constructo.

Sin embargo, a favor de la objetividad de la discusión presente, hay que hacer notar que tanto en los resultados relacionados con la correspondencia de los ítemes, como en la situación de representatividad, el juez N°1 es el que menos acoge favorablemente el instrumento en términos generales, en oposición absoluta con las opiniones vertidas en torno a la correspondencia y representatividad emitidas por el juez N°5, quien evalúa positivamente de modo categórico el instrumento. Como conclusión final, los resultados generales obtenidos a la fecha, indican que el Test de Motivación de Logro posee los criterios psicométricos tradicionales que aseguran su calidad de un instrumento de medida, condición indispensable para un uso científico del mismo; y a la vez, éstos tienen una significativa importancia en el hecho que, constituyendo una primera experiencia y avance en esta línea, se abre la posibilidad de realizar a futuro un estudio más en profundidad a la base de los hallazgos encontrados en esta investigación.

Considerando la experiencia acumulada en este estudio, se sugieren los siguientes pasos posibles y pertinentes a realizar. El primero de ellos, está relacionado con la muestra de las futuras investigaciones. En este sentido, la sugerencia se orienta a la elección de una muestra representativa de la población, usando alguna técnica probabilística. La elección de una muestra representativa de la población, considerada esta última, como un conjunto representativo, definido, limitado y accesible del universo, posibilita la generalización de los resultados obtenidos en una investigación, situación que no es posible de efectuar en el presente estudio, debido a que en definitiva, la técnica utilizada en el muestreo fue de carácter no probabilístico, y constituyó un muestreo deliberado. Así, los resultados obtenidos a la fecha, y por la naturaleza de las técnicas empleadas en la determinación de la muestra, tienen un valor pertinente y significativo sólo para los 126 sujetos que conformaron la muestra del estudio. El carácter intencional de la muestra que participó en este estudio, tuvo su origen básicamente por las condiciones establecidas en el protocolo del instrumento relacionadas con las características necesarias de los sujetos para realizar la aplicación: preescolares no lectores, con edades entre 4 y 5 años; y también, por las diversas dificultades de acceso que presentaron numerosos establecimientos educacionales,

Una segunda sugerencia, se centra a nivel de la confiabilidad. Se considera de provecho realizar posteriormente un análisis del instrumento a través de la consistencia interna. Una tercera, nace de la discusión anteriormente planteada a nivel de la validación de contenido. En este sentido, las opiniones de expertos centradas en los ítemes valorados con puntaje 0, y el estudio de la representatividad de la dimensión N°2, son de gran valor indagarlas, puesto que si los ítemes que actualmente fueron evaluados- por algunos de los 5 jueces - como aspectos que están fuera del constructo en estudio, efectivamente se re-estudian, y al mismo tiempo se realiza una nueva agrupación de esta dimensión a la base de las sugerencias del juez 4, la probabilidad de aumentar el consenso de los jueces en la validación de contenido desde una perspectiva positiva, se hace evidente. La sugerencia se inclina en este sentido, a una segunda vuelta de expertos en relación con las dos temáticas indicadas.

Finalmente, en respuesta a las características gruesas y propias de toda evaluación, a saber, científica, continua y cooperativa,- entre otras-, el presente estudio constituye un aporte en esta línea, pues si bien es cierto, representa un primer análisis psicométrico realizado a un instrumento específico, los procedimientos inherentes a un estudio de esta naturaleza permiten, efectivamente, asegurar la calidad de los instrumentos con los cuales se opere en los procesos de formación, y en este caso puntualmente, relativos a la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, C. V.; Herrera, P. P.; Strasser, S. C. (2000). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aspe, A. V.; López de Llergo, A.T. (1999). *Hacia un desarrollo humano: Valores, actitudes y hábitos*. Barcelona: Noriega Editores.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Ceac.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. Psicología Minor.
- Buendía E., L.; Colás B., P.; Fuensanta Hernández. P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Primera edición, Madrid: McGrawHill.
- Davidoff, L. (1998). *Introducción a la Psicología*. México: McGrawHill.
- Díaz Barriga, F.; Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Primera Edición. México: McGrawHill.
- Erikson. E. (1978). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme Paidós
- Good, L. Thomas.; Brophy, J. (2000). *Psicología Educativa Contemporánea*. Quinta edición. México: McGrawHill.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1994). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hopkins, K. D. (1998). *Estadística Básica Para Las Ciencias Sociales y Del Comportamiento*. México: Prentice Hall.
- Horrocks, E. J. (1996). *Psicología de la adolescencia*. Bogotá: Editorial Trillas.
- Ituarte de Adavín, A. (1998). *Adolescencia y personalidad*. Orientación Educativa. Bogotá: Trillas.
- Labake, J. C. (1999). *Introducción a la Psicología*. Séptima Edición. Buenos Aires: Bonum.
- Lahey B., B. (1999). *Introducción a la Psicología*. Sexta edición. Madrid: McGrawHill.

Manassero M., M. A. y otro. (2001). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista De Motivación y Emoción*. Buenos Aires: Volumen.3.Número 5-6.

Papalia E., D.; Olds W., S. (1990). *Desarrollo humano*. Segunda edición. Bogotá: McGrawHill.

Papalia E., D.; Wendkos S., O. (1998). *Psicología*. Bogotá: McGrawHill.

Visauta V., B. (1999). *Estadística multivariante*. Volumen II. Bogotá: McGrawHill.

Woolfolk, A. (1990). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericano.