

Adaptación y Validación en Español de la Escala de Motivación Estado en Estudiantes Universitarios

Adaptation and Validation in Spanish of the State Motivation Scale in University Students

Facundo Froment¹, Alfonso Javier García González², M. Rocío Bohórquez Gómez-Millán³ y Irene Checa Esquivá⁴

Resumen

En el aula universitaria la motivación estado de los estudiantes puede verse influenciada por muchos factores, siendo uno de ellos la percepción de éstos sobre el comportamiento de los docentes. El objetivo de este estudio consistió en adaptar y validar al español la Escala de Motivación Estado (Christophel, 1990) en una muestra de estudiantes universitarios. Los participantes fueron 344 estudiantes de la Universidad de Sevilla. Los resultados del análisis factorial confirmatorio apoyaron la estructura unifactorial propuesta en el modelo original. Asimismo, se encontró invarianza según el género de los participantes y evidencias de validez concurrente con la credibilidad docente. Se concluye que la Escala de Motivación Estado presenta adecuadas propiedades psicométricas para medir dicha motivación en estudiantes universitarios.

Palabras clave: adaptación, validación, propiedades psicométricas, motivación estado, credibilidad docente

Abstract

In the college classroom, student state motivation can be influenced by many factors, being one of them students' perceptions of teachers' behaviors. The purpose of this study was to adapt and validate the Spanish version of the State Motivation Scale (Christophel, 1990) in a sample of university students. The participants were 344 students from the University of Sevilla. The results of the confirmatory factor analysis supported the unifactorial structure proposed in the original model. Invariance across gender was found and evidence of concurrent validity with teacher credibility. It is concluded that the State Motivation Scale has appropriate psychometric properties to measure state motivation in Spanish-speaking university students.

Keywords: adaptation, validation, psychometric properties, state motivation, teacher credibility

¹ Doctor Internacional en Educación por la Universidad de Sevilla. Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, España. Correo: facpenfro@alum.us.es (autor de correspondencia).

² Doctor Doctor Europeo por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, España. Correo: alfonsoj@us.es

³ Doctora en Psicología. Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, España. Correo: rociobohorquez@us.es

⁴ Doctora en Psicología. Profesora Asociada. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Valencia, España. Correo: irene.checa@uv.es

Introducción

Durante los últimos treinta años los teóricos de la psicología educativa han considerado la motivación de los estudiantes como uno de los factores más relevantes del aprendizaje (Morales, 2011). Wlodkowski (1978, 1985) describió la motivación como una fuerza con propiedades directivas y estimulantes, que suscita y da instrucciones a los individuos para elegir o continuar un comportamiento particular. Posteriormente, Brophy (1987a) definió la motivación del estudiante como la tendencia a encontrar actividades académicas significativas y valiosas, intentando obtener los beneficios que se pretenden conseguir con ellas. Según Brophy (1987b), la motivación se revela cuando los estudiantes intentan dominar el contenido, los conceptos o las habilidades que se les enseñan mientras leen, realizan las actividades o participan en los debates del aula.

Brophy (1986) conceptualizó la motivación de los estudiantes como un rasgo y como un estado. La motivación como rasgo es una predisposición general y duradera hacia el aprendizaje, es decir, se refiere a un nivel general de motivación en todas las situaciones de aprendizaje. La motivación como estado se refiere a una situación de aprendizaje específica hacia una clase particular, tarea o contenido, de forma que depende de la situación y es cambiante.

Leal-Soto y Alonso-Tapia (2017) afirman que, si bien algunas de las diferencias percibidas en la motivación del alumno pueden atribuirse a diferencias particulares, otras deben atribuirse a sus reacciones ante las circunstancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la motivación estado de los estudiantes en el aula está influenciada en cierta medida por variables ambientales o contextuales, siendo una de éstas el comportamiento del profesor (Millette & Gorham, 2002). En otras palabras, la forma en que el profesor se comporta y se comunica con los estudiantes afecta a la motivación estado del alumnado (Frymier & Shulman, 1995).

Un elemento asociado a la conducta del profesor que afecta a la motivación estado de los estudiantes es su percepción sobre la credibilidad docente (Teven & McCroskey, 1997). La credibilidad docente puede definirse como la

percepción del estudiante acerca de si el profesor es creíble o no (McCroskey, 1992), constituyendo la variable primaria en la percepción del estudiante sobre el profesor, que influye de manera trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (McCroskey, Valencic, & Richmond, 2004). De acuerdo con McCroskey y Teven (1999), la credibilidad docente está compuesta por tres dimensiones: competencia, confianza y buena voluntad. La competencia del docente hace referencia a la percepción del conocimiento o dominio del profesor en relación con la asignatura que imparte; la confianza del profesor hace referencia a la percepción de fiabilidad y bondad del docente y la buena voluntad consiste en el nivel en el que los estudiantes perciben que el profesor muestra interés por el bienestar del alumnado (McCroskey, 1992; Teven & McCroskey, 1997). Diversos estudios destacan una asociación positiva entre la credibilidad docente y la motivación estado de los estudiantes, señalando que cuando los docentes son percibidos como creíbles, los estudiantes están más motivados en el aula (Frymier & Thompson, 1992; Kulkarni, Afshan, & Motwani, 2018; Martin, Chesebro, & Mottet, 1997; Pogue & AhYun, 2006).

Con respecto a la evaluación de la motivación estado de los estudiantes universitarios, Beatty, Forst y Stewart (1986) desarrollaron una escala bipolar de 3 ítems para medir la motivación estado del alumnado tras asistir a una clase de un profesor, obteniendo un valor de alfa de Cronbach para la escala de .79. Posteriormente, Richmond (1990) amplió dicho instrumento elaborando una escala bipolar de 5 ítems para evaluar la motivación estado de los estudiantes con respecto al curso, obteniendo un valor de alfa de Cronbach para la escala de .94. Finalmente, Christophel (1990) realizó una expansión de ambos instrumentos desarrollando una escala bipolar de 12 ítems que empleó, bajo diferentes instrucciones, para medir en un caso la motivación rasgo y en otros la motivación estado del alumnado universitario, obteniendo valores de alfa de Cronbach para la escala situados entre .91 y .96. Cabe destacar que en los estudios anteriormente mencionados no se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios ni confirmatorios, habiéndose ejecutado únicamente

análisis de consistencia interna. No obstante, estudios posteriores realizaron análisis factoriales confirmatorios de la Escala de Motivación Estado de Christophel (1990), apoyando la estructura unifactorial del constructo (Bolkan & Goodboy, 2009; Pogue & AhYun, 2006). Igualmente, esta escala se ha empleado con estudiantes chinos (Zhang & Oetzel, 2006; Zhang & Zhang, 2005) y en estudios comparados entre estudiantes universitarios estadounidenses, chinos, alemanes y japoneses (Zhang, 2009; Zhang, Oetzel, Gao, Wilcox, & Takai, 2007), obteniéndose valores de alfa de Cronbach por encima de .90 en todos ellos.

Atendiendo a la ausencia de un instrumento válido y fiable en español que permita medir la motivación estado de los estudiantes universitarios, se establece como objetivo del presente estudio adaptar y validar al español la Escala de Motivación Estado de Christophel (1990) en una muestra de estudiantes universitarios. Se decidió seleccionar este instrumento en lugar de otros debido a que se trata del único instrumento que mide la motivación estado que ha sido sometido en diversos estudios a análisis factoriales confirmatorios y que ha sido aplicado a muestras de diversos países y culturas. Para abordar el objetivo de la investigación, se llevará a cabo un análisis de sus propiedades psicométricas, probando su validez y fiabilidad, su estructura unifactorial y la invarianza de la escala según el género de los participantes.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 344 estudiantes de la Universidad de Sevilla que estudiaban en los Grados de Pedagogía, Educación Primaria, Psicología y Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Se realizó un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Gil-Escudero & Martínez-Arias, 2001). La edad media de los participantes fue de 21.18 (DT=2.58), estando conformada por 257 mujeres (74.7%) y 87 hombres (25.3%).

Instrumentos

Para medir la motivación de los estudiantes universitarios se empleó la Escala de Motivación Estado (Christophel, 1990). Este instrumento

permite evaluar cómo se sienten los estudiantes universitarios en una determinada clase. La escala presenta 12 adjetivos bipolares, debiendo indicar el alumno cómo se siente en la clase de acuerdo a valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación de sus sentimientos (ver Anexo). De acuerdo a la consistencia interna del instrumento, se obtuvieron en el estudio original valores de alpha de Cronbach para la escala global entre .95 y .96.

Para evaluar la validez concurrente de la Escala de Motivación Estado se utilizó la versión española de la Escala de Credibilidad Docente (Froment, García, Bohórquez, & García-Jiménez, 2019). Este instrumento presenta 18 adjetivos bipolares, seis para cada dimensión (Competencia, Buena Voluntad y Confianza). El alumnado debe indicar su percepción del docente de acuerdo a valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación del profesorado. Para determinar la consistencia interna del instrumento, la escala fue sometida a un análisis de fiabilidad obteniéndose un valor de alpha de Cronbach para la escala global de .96 y valores de alpha de Cronbach para las tres dimensiones de: Competencia .93; Buena Voluntad .93 y Confianza .94.

Procedimiento

Para adaptar la Escala de Motivación Estado al español, Muñiz, Elosua y Hambleton (2013) proponen la necesidad de asegurar la equivalencia de concepto, lingüística y métrica de las adaptaciones. Para ello se desarrolló un proceso de retrotraducción que consiste en la traducción inicial realizada por dos profesionales de lengua inglesa cuya lengua materna era el español y, posteriormente, en la traducción inversa realizada por dos traductores bilingües cuya lengua nativa era el inglés. En dicha retrotraducción no se han presentado discrepancias entre ambas traducciones. No obstante, para asegurar la comprensión de los ítems, se llevó a cabo un estudio piloto en el que 43 estudiantes evaluaron la claridad de los ítems traducidos, ninguno de los participantes mostró problemas de comprensión acerca de los mismos, por lo que no fue necesaria ninguna modificación en su redacción.

En cuanto al procedimiento de administración de los instrumentos, los participantes completaron voluntariamente los dos instrumentos, dando todos ellos consentimiento informado previo a la cumplimentación de los mismos. Asimismo, se les explicaron los objetivos del estudio y se informó el carácter anónimo de la participación. Del mismo modo, se destacó que los datos recogidos serían utilizados únicamente con fines de investigación y se pidió sinceridad al responder, señalando que no hay respuestas correctas o incorrectas. Las escalas se administraron en formato de lápiz y papel por expertos en el aula siguiendo el siguiente orden: Escala de Motivación Estado y Escala de Credibilidad. Los participantes tardaron unos 25 minutos en completar ambos instrumentos. Los datos recogidos fueron procesados en una base de datos para su posterior análisis.

Análisis de datos

La escala fue sometida a un procedimiento de análisis de fiabilidad mediante el estadístico alfa de Cronbach y omega de McDonald para la valoración de la consistencia interna. El cálculo del coeficiente omega de McDonald aporta un valor más estable dado que se obtiene a partir de los pesos factoriales, es decir, de la suma ponderada de las variables estandarizadas. Para identificar una fiabilidad adecuada, se considera para ambos estadísticos un valor $\geq .70$ (McDonald, 1999; Nunnally, 1978). Para constatar la validez del modelo se realizó un análisis factorial confirmatorio, empleándose el índice de estimación de máxima verosimilitud robusto (MLR) ya que las variables son categóricas, usando la matriz de correlaciones policóricas. En este sentido, cuando las variables son ordinales, se recomienda emplear en los análisis factoriales confirmatorios las correlaciones policóricas (Flora & Curran, 2004) ya que reproducen de manera más precisa la bondad de ajuste de los modelos en comparación con las correlaciones de Pearson (DiStefano, 2002; Holgado-Tello, Chacón-MoscOSO, Barbero-García, & Vila-Abad, 2010). Para evaluar la bondad de ajuste del modelo se escogieron el índice de ajuste comparativo (CFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Se consideran aceptables valores

de CFI $> .90$ y valores de RMSEA y SRMR $< .08$ (Marsh, Hau, & Wen, 2004). En este caso no se empleó el chi-cuadrado como indicador de ajuste pues se ha basado en la distribución central de χ^2 y es sensible al tamaño muestral (Bergh, 2014).

Asimismo, se analizó la invarianza del modelo según el género de los participantes. Para ello, se probaron tres modelos anidados con un grado de restricción creciente: el modelo base evaluó la invarianza configural que permite la estimación libre de todos los parámetros para cada grupo; el modelo de invarianza métrica (débil), anidado en el modelo configural, agregó la restricción de cargas factoriales invariantes entre grupos y, finalmente, el modelo de invarianza escalar (fuerte), anidado en el segundo modelo, añadió la restricción de interceptos de los ítems invariantes entre los grupos de comparación. Cuando el tamaño de la muestra es pequeño ($N < 300$) o los tamaños de la muestra son desiguales, un cambio de $\leq .005$ en CFI, complementado con un cambio de $\geq .010$ en RMSEA, indicaría invarianza (Chen, 2007). Tanto para el análisis factorial confirmatorio como para la evaluación de la invarianza se empleó el programa Mplus 8.4 (Muthén & Muthén, 2017).

Por último, se calcularon correlaciones de Spearman entre la motivación estado y la credibilidad docente para evaluar la validez concurrente del modelo.

Resultados

Análisis de fiabilidad

La escala fue sometida a un análisis de consistencia interna, obteniéndose valores satisfactorios en los estadísticos alfa de Cronbach (.96) y omega de McDonald (.97), por lo que se puede afirmar que la escala es fiable.

Análisis factorial confirmatorio

El modelo unidimensional puesto a prueba obtiene índices de ajuste adecuados con CFI=.969; RMSEA=.070 [CI=.057 - .084] y SRMR=.025. En la Figura 1 se aprecian los parámetros estimados estandarizados de la escala, donde se observa cómo el peso factorial de los doce ítems alcanza valores elevados.

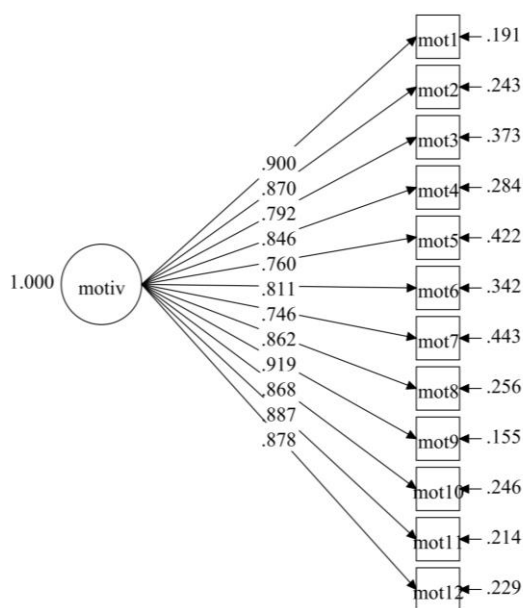


Figura 1. Estimaciones estandarizadas de la escala

Invarianza del modelo

La Tabla 1 muestra los resultados del modelo por género y los modelos anidados de invarianza, en orden restrictivo ascendente. Los resultados muestran que la escala de motivación presentó invarianza escalar lo que significa que las medias latentes se puede comparar en función del género. Los valores de las medias latentes se fijaron en cero para los hombres y los resultados no muestran diferencias con las mujeres en la motivación ($b=-.240$, $Z=-1.509$, $p=.131$).

Validez concurrente

Como se aprecia en la Tabla 2, la motivación estado correlaciona positivamente con la credibilidad docente y con sus tres subescalas.

Discusión

El objetivo de esta investigación consistió en adaptar al español y evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Estado en una muestra de estudiantes universitarios.

De acuerdo a las propiedades psicométricas, la Escala de Motivación Estado presenta una estructura unifactorial, una fiabilidad aceptable y evidencias adecuadas de validez interna y concurrente. En relación con la consistencia interna, se obtuvo un valor de alfa de Cronbach similar al valor obtenido en el estudio original (Christophel, 1990) así como en otras investigaciones (Edwards & Edwards, 2013;

Mazer, Murphy, & Simonds, 2007; Trad, Katt, & Miller, 2014). Del mismo modo, la alta fiabilidad de la escala coincide con la consistencia interna obtenida con estudiantes de otros países y culturas (Zhang, 2009; Zhang & Oetzel, 2006; Zhang et al., 2007; Zhang & Zhang, 2005).

En cuanto a la estructura factorial de la escala, los resultados del análisis factorial confirmatorio apoyaron su estructura unifactorial, obteniéndose índices de bondad de ajuste adecuados. Asimismo, se analizó la invarianza del modelo según el género de los participantes, obteniéndose índices de bondad de ajuste adecuados, de modo que se registra invarianza métrica del modelo entre los varones y las mujeres. Estos resultados apoyan ciertos estudios que confirmaron, a través de un análisis factorial confirmatorio, la estructura unifactorial de la Escala de Motivación Estado (Bolkan & Goodboy, 2009; Pogue & AhYun, 2006). La invarianza factorial obtenida aporta evidencias acerca de la robustez del modelo y a favor de la posibilidad de generalizarlo ya que se ha demostrado que el mismo no varía al testarlo en mujeres y hombres.

Con respecto a la relación entre la percepción de los estudiantes sobre la credibilidad docente y su motivación estado, se ha encontrado que la credibilidad docente correlaciona positivamente con la motivación estado de los estudiantes universitarios, coincidiendo así con diversos estudios previos (Frymier & Thompson, 1992; Kulkarni et al., 2018; Martin et al., 1997; Pogue & AhYun, 2006). Como afirma Jones (2008), la motivación de los estudiantes es un vínculo importante entre las conductas de los docentes y el aprendizaje del alumnado.

Como señalan diversos estudios al respecto, los estudiantes universitarios consideran que su motivación está determinada, en parte, por el profesorado y, en particular, por sus percepciones acerca del comportamiento de los docentes (Christophel & Gorham, 1995; Gorham & Christophel, 1992; Gorham & Millette, 1997). De esta manera, los docentes pueden ejercer una influencia positiva en la motivación estado del alumnado al emplear determinadas estrategias y exhibir ciertos comportamientos en el aula (Wheless, Witt, Maresh, Bryand, & Schrod, 2011). Así, para mejorar la motivación estado del alumnado universitario, diversos estudios concluyen que los

Tabla 1. Invarianza de la escala según el género

	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	CFI	RMSEA	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Configural	242.743*	108	-	-	.960	.085	-	-
Métrica	257.693*	119	12.529	11	.959	.082	-.001	-.003
Escalar	276.192*	130	16.958	11	.957	.081	-.002	-.001

Nota. χ^2 : chi-cuadrado; df: grados de libertad; $\Delta\chi^2$ = diferencia en chi-cuadrado; Δdf : diferencia en grados de libertad; CFI: índice de ajuste comparativo; RMSEA: error cuadrático medio de aproximación. * $p < .001$

Tabla 2. Correlación entre motivación estado y credibilidad docente

Variables	Credibilidad	Competencia	Buena voluntad	Confianza
Motivación estado	.62**	.54**	.55**	.52**
Media	100.89	36.75	30.02	34.13
DT	18.11	5.75	7.77	6.78

Nota. ** $p < .01$; DT: desviación típica

docentes deben mostrarse cercanos; emplear un estilo sociocomunicativo competente; ser claros en sus explicaciones; comunicarse con el alumnado fuera del aula para abordar cuestiones académicas; compartir información personal relevante para el contenido del curso y evitar la agresividad verbal y conductas que reflejen agotamiento (Christenzen & Menzel, 1998; Khan, Shah, & Ahmad, 2015; Myers & Rocca, 2001; Zardeckaite-Matulaitiene & Paluckaite, 2013; Zhang & Sapp, 2008; Zhang & Zhang, 2005).

Como principal limitación del estudio, señalar que la muestra estuvo compuesta fundamentalmente por mujeres, de modo que una mayor participación de hombres en el estudio habría posibilitado la realización de análisis adicionales que potenciaran los resultados obtenidos. En este sentido, se propone que investigaciones futuras analicen, por un lado, si existen diferencias significativas en la motivación estado de alumnos y alumnas universitarias y, por otro lado, la influencia del género de los estudiantes en sus percepciones sobre la credibilidad docente. Igualmente, se sugiere como línea de investigación futura desarrollar y analizar modelos más complejos que examinen el impacto de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la conducta de los docentes en su aprendizaje, incluyendo variables mediadoras.

A pesar de esta limitación, la versión en español de la Escala de Motivación Estado obtenida en este estudio constituye un instrumento fiable y válido para medir la motivación estado de los estudiantes universitarios, adecuado para ser empleado en español por la comunidad científica hispanohablante. Asimismo, atendiendo al impacto de la credibilidad docente no sólo en la

motivación estado de los estudiantes universitarios sino también en otras variables relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Finn et al., 2009; Froment, Bohórquez, & García, 2020), este estudio presenta importantes implicaciones prácticas ya que para que los estudiantes universitarios estén motivados en el aula los docentes deben ser percibidos como personas creíbles, es decir, deben ser competentes, mostrar buena voluntad y transmitir confianza. Como concluyen Thweatt & McCroskey (1998): “cuanto mayor sea la credibilidad, mayor será el aprendizaje” (p.349). Por ello, los docentes deben establecer y mantener su credibilidad desde el inicio hasta el final del curso académico (Teven & Hanson, 2004).

Referencias

- Beatty, M. J., Forst, E. C., & Stewart, R. A. (1986). Communication apprehension and motivation as predictors of public speaking duration. *Communication Education, 35*(2), 143-146.
<https://doi.org/10.1080/03634528609388332>
- Bergh, D. (2014). Chi-squared test of fit and sample size: A comparison between a random sample approach and a chi-square value adjustment method. *Journal of Applied Measurement, 16*(2), 204-217.
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology, 36*(4), 296-306.
- Brophy, J. (1986). *Socializing students' motivation to learn*. East Lansing, Michigan: Michigan State University Press.

- Brophy, J. (1987a). On motivating students. En D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York: Random House.
- Brophy, J. (1987b). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47(1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/03634529809379112>
- Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340. <https://doi.org/10.1080/03634529009378813>
- Christophel, D., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44(4), 292-306. <https://doi.org/10.1080/03634529509379020>
- DiStefano, C. (2002). The impact of categorization with confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 9(3), 327-346. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0903_2
- Edwards, A., & Edwards, C. (2013). Computer-mediated word-of-mouth communication: The influence of mixed reviews on student perceptions of instructors and courses. *Communication Education*, 62(4), 412-424. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.800217>
- Finn, A., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9, 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., & García, A. J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., & García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y validación en español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Frymier, A. B., & Shulman, G. M. (1995). “What’s in it for me?”: Increasing content to enhance students’ motivation. *Communication Education*, 44(1), 40-50. <https://doi.org/10.1080/03634529509378996>
- Frymier, A. B., & Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, 41(4), 388-399. <https://doi.org/10.1080/03634529209378900>
- Gil-Escudero, G., & Martínez-Arias, M. R. (2001). Metodología de encuestas. En M. J. Navas (Ed.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 379-436). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teachers' behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252. <https://doi.org/10.1080/01463379209369839>
- Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261. <https://doi.org/10.1080/03634529709379099>
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-MoscOSO, S., Barbero-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis

- of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153-166.
<https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn. *Communication Education*, 57(3), 373-388.
<https://doi.org/10.1080/03634520801968830>
- Khan, S., Shah, A., & Ahmad, S. (2015). The role of out-of-class communication in instructor's verbal/non-verbal behavior, trust, and student motivation. *Business & Economic Review*, 7(1), 81-100.
- Kulkarni, S., Afshan, N., & Motwani, J. (2018). The impact of faculty member's communication behaviors on student satisfaction: The role of cognitive and affective learning and student's motivation. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 25(4), 444-458.
- Leal-Soto, F., & Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez intercultural, intergénero, evolutiva y predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 45(3), 57-70.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341.
https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Martin, M. M., Chesebro, J. L., & Mottet, T. P. (1997). Students' perceptions of instructors' sociocommunicative style and the influence on instructor credibility and situational motivation. *Communication Research Reports*, 14(4), 431-440.
<https://doi.org/10.1080/08824099709388686>
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Edina, Minnesota: Burgess International.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103.
<https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197-210.
<https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Millette, D. M., & Gorham, J. (2002). Teacher behavior and student motivation. En J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 141-153). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Morales, F. M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207.
<https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a6>
- Muñoz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2017). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables, user's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65(2), 113-137.
<https://doi.org/10.1080/10570310109374696>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory: 2d Ed.* New York: McGraw-Hill.
- Pogue, L., & AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
<https://doi.org/10.1080/03634520600748623>

- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education, 39*(3), 181-195. <https://doi.org/10.1080/03634529009378801>
- Teven, J. J., & Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly, 52*(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/01463370409370177>
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education, 46*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education, 47*(4), 348-358. <https://doi.org/10.1080/03634529809379141>
- Trad, L., Katt, J., & Miller, A. N. (2014). The effect of face threat mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. *Communication Education, 63*(2), 136-148. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.889319>
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C., & Schrodt, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education, 60*(3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.555917>
- Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zardeckaite-Matulaitiene, K., & Paluckaite, U. (2013). The relation between teacher's self-disclosure and student's motivation to learn. *European Scientific Journal, 9*(28), 456-469.
- Zhang, Q. (2009). Perceived teacher credibility and student learning: Development of a multicultural model. *Western Journal of Communication, 73*(3), 326-347. <https://doi.org/10.1080/10570310903082073>
- Zhang, Q., & Oetzel, J. G. (2006). A cross-cultural test of immediacy-learning models in Chinese classrooms. *Communication Education, 55*(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03634520600748599>
- Zhang, Q., Oetzel, J. G., Gao, X., Wilcox, R. G., & Takai, J. (2007). A further test of immediacy-learning models: A cross-cultural investigation. *Journal of Intercultural Communication Research, 36*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17475750701265209>
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A burning issue in teaching: The impact of teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies, 1*(2), 152-168.
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2005). Teacher clarity: Effects on classroom communication apprehension, student motivation, and learning in Chinese college classrooms. *Journal of Intercultural Communication Research, 34*, 255-266.

Anexo

Escala de Motivación Estado

Instrucciones: Estos ítems se refieren a cómo te sientes en esta clase. Por favor, redondea el número hacia la palabra que mejor represente tus sentimientos. Ten en cuenta que en algunos casos la puntuación más positiva es "1", mientras que en otros casos es un "7".

Motivado	1	2	3	4	5	6	7	Desmotivado
Interesado	1	2	3	4	5	6	7	Desinteresado
Involucrado	1	2	3	4	5	6	7	No involucrado
No estimulado	1	2	3	4	5	6	7	Estimulado
No quiero estudiar	1	2	3	4	5	6	7	Quiero estudiar
Inspirado	1	2	3	4	5	6	7	No inspirado
Sin retos	1	2	3	4	5	6	7	Con retos
Sin energías	1	2	3	4	5	6	7	Con energías
No entusiasmado	1	2	3	4	5	6	7	Entusiasmado
Emocionado	1	2	3	4	5	6	7	No emocionado
Animado	1	2	3	4	5	6	7	Desanimado
Desencantado	1	2	3	4	5	6	7	Encantado