

PROCESO DE VALIDACIÓN DE LA ESCALA HARTER DE ORIENTACIÓN INTRÍNSECA VS. EXTRÍNSECA EN EL SALÓN DE CLASES PARA MEDIR LOS CAMBIOS EN LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DURANTE EL APRENDIZAJE SITUADO

Lic. Elsa Marisa Dávila¹, Dr. Héctor F. Ponce², Dra. María Armida Estrada³, Dra. Cely Celene Ronquillo Chávez⁴

Resumen—Ante la necesidad de encontrar un instrumento que lograra medir los cambios en la motivación de estudiantes de educación primaria, para llevar a cabo una investigación que pondría a prueba la efectividad del Aprendizaje Situado para incrementar la motivación de los estudiantes, se ha realizado una búsqueda y análisis de posibles instrumentos que permitan obtener resultados válidos y confiables para comparar los niveles de motivación antes y después de aplicar el tratamiento diseñado. Se validó la Escala de Orientación Intrínseca Vs. Extrínseca en el Salón de Clases Harter (1981) con resultados similares en aulas de educación primaria en México.

Palabras clave—Motivación, Escala Harter, Aprendizaje Situado, Alfa de Cronbach

Introducción

La educación en México ofrece resultados muy desalentadores (Jiménez y Macotela, 2008), y mientras esto siga sucediendo, existe una gran necesidad de buscar incansablemente alternativas, técnicas, recursos, estrategias, etc., que permitan poner a prueba nuevas formas de trabajar en las escuelas. La *motivación* ha mostrado una relación fuerte con el rendimiento escolar (Tristán y Tapullima, 2016) por lo que es un constructo que se sigue explorando para, de manera indirecta, lograr mejorar el aprendizaje. Particularmente, se cree que deben buscarse maneras de incrementar la motivación intrínseca que lleva a los alumnos a completar sus actividades escolares, aun las más difíciles, con disfrute. Por su parte, el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), propuso el Aprendizaje Situado junto con el ya conocido Aprendizaje Significativo, como forma de trabajo en las aulas de educación básica con el mismo fin, de elevar la calidad educativa.

El Aprendizaje Situado, tal como lo presentaron Lave y Wenger (1991) ha sido puesto a prueba en numerosos estudios sobre motivación alrededor del mundo (Bell y Mladenovic, 2015; Cámara de la Fuente y Comas-Quinn, 2016; Curnow, 2013; Difrancesco, 2011; Fakhrozaman et al., 2012; Gonen, Lev-Ari, Sharon y Amzalog, 2015; Liew y Harrison, 2017; McDonald, 2014; Moore, Rydin, y Garcia, 2015; Mosenthal, 1996; Priest, Saucier, y Eiselein, 2016; Villavicencio y Uribe, 2017; Zhu y Bargiela-Chiappini, 2013), mayormente en nivel de educación superior, por lo que se consideró necesario, en apoyo a lo propuesto por la SEP, ponerlo a prueba a nivel primaria en México.

Para verificar que el Aprendizaje Situado también genera efectos positivos en motivación de los alumnos de primaria en México, se ha considerado necesario buscar una herramienta de medición efectiva. En la búsqueda del instrumento adecuado, se ha descartado la evaluación de Motivación Académica (EMA). Esta escala se ha empleado en Francia, Italia y España con alumnos en edades de preparatoria y secundaria (Manassero y Vázquez, 2000) pero, a pesar de estar escrita en español, se consideró difícil de entender para alumnos mexicanos en educación primaria. Posteriormente se consideró la escala CEAP48 (Barca, et al., 2005), por haberse utilizado en América Latina, pero se ha descartado por haber sido diseñada para alumnos en secundaria y universidad, no para niños de primaria.

Por último, se encontró una escala que fue diseñada particularmente para alumnos en edades de 10-12 años, la Escala de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases, de Susan Harter (1981), cuyos puntajes

Por favor, note que la primera y el segundo autor contribuyeron equitativamente a la creación de esta investigación y aparecen listados alfabéticamente.

¹ Elsa Marisa Dávila es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, al182931@uacj.alumnos.mx

² Héctor F. Ponce es Doctor en Investigación Educativa y Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, hector.ponce@uacj.mx

³ María Armida Estrada, es Doctora en Investigación en Ciencias Sociales y Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, marmida@uacj.mx

⁴ Cely Celene Ronquillo Chávez, es Doctora en Investigación y Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, cronquill@uacj.mx

fueron validados en el contexto latinoamericano, con ayuda de la escala CEAP48 (Camacho, 2018). En primera instancia, se observó que la escala Harter había sido creada cerca de cuarenta años atrás, por lo que se puso en duda su vigencia y, sin embargo, se encontró que ha sido utilizada más recientemente (Castillo, 2011; Cuevasanta, Curione y Vásquez, 2015; Curione, Arrivillaga y Cuevasanta, 2014; Jiménez y Macotela, 2008), por lo que se procedió a analizarla y ponerla a prueba.

La escala Harter fue originalmente elaborada en Estados Unidos de América, con información de 3,000 alumnos que cursaban la educación primaria. Consiste de 30 *ítems* y dos de prueba, para ayudar al alumno a entender la dinámica del *test*, antes de comenzar a contestarlo. La escala tiene como finalidad, encontrar los niveles de motivación que cada estudiante maneja: su motivación intrínseca contra su motivación extrínseca. Esto es, se dice que la motivación intrínseca es aquella que nace del individuo, que le impulsa a realizar actividades por el placer de hacerlas, sin que se le presione o se le condicione de manera externa, y está relacionada con mayores aprendizajes y beneficios dentro y fuera de la escuela (Antolín, 2013). Por otro lado, la motivación extrínseca es mayormente controlada por factores externos al individuo, el ambiente y estímulos, como las calificaciones o la presión de la maestra por realizar algún trabajo. Aunque a las personas cuya motivación se logra de manera externa se les ha catalogado como no motivados, no es lo mismo (Deci y Ryan, 2008). Se cree, además, que todas las personas son motivadas de manera extrínseca e intrínseca en diferente medida, ya que se les considera complementarias (Camacho, 2018).

Tomando como punto de partida la teoría de Motivación de White (1969), en la cual se habla sobre la interacción efectiva con el ambiente para lograr la motivación y participación del individuo, Harter elaboró su escala tomando en cuenta cinco diferentes factores: interés por el reto, curiosidad, independencia, autodidactismo, toma de decisiones y autoimagen.

A pesar de que se ha encontrado la escala ya traducida al español, aplicada en los estudios ya mencionados, ésta había sido considerablemente modificada en cuanto a formato, principalmente. Por lo tanto, se optó por tomar la versión original del inglés y traducirla al español, para poder luego utilizarla en la investigación que pone a prueba el Aprendizaje Situado como factor que determina cambios en la motivación de los alumnos de primaria. Posteriormente, se ha procedido a verificar parte de las propiedades psicométricas de los datos obtenidos al ponerlos a prueba con el Alfa de Cronbach (1951), proceso que a continuación se procederá a explicar.

La pregunta de investigación del presente manuscrito es: ¿Qué tanto apoyan los datos empíricos de la Escala Harter de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases traducida y aplicada en México las propiedades psicométricas del test original? Por lo tanto, el objetivo, se deriva de la antes mencionada pregunta de investigación: Observar qué tanto apoyan los datos a la escala. De manera operacional, la respuesta a la pregunta se hace a través de un análisis del Alfa de Cronbach general y por cada constructo (más detalles se dan en el método).

Descripción del Método

Mientras que Harter tuvo como participantes a estadounidenses en edades desde los 8 a los 14 años de edad, la muestra del presente documento consiste en alumnos mexicanos entre los 8 y 12 años de edad. La muestra fue por conveniencia. Se buscó un colegio que autorizara la aplicación de la escala con fines diagnósticos al inicio del ciclo escolar. Los participantes consistieron en 80 mujeres y 69 hombres, estudiantes de educación primaria; 49 de los cuales cursaban cuarto grado (entre los 8-10 años de edad), 45 cursaban el quinto grado (entre los 7-11 años de edad) y 55 alumnos de sexto grado (entre los 10-12 años de edad).

Durante un análisis exploratorio de factores, Harter encontró cinco factores durante las primeras pruebas realizadas, de los cuales, la carga obtenida osciló entre .46 y .53, sin cargas compartidas entre los factores, los cuales consisten en:

FACTOR 1. La preferencia por los retos contra la preferencia por el trabajo fácil en las tareas asignadas.

FACTOR 2. La curiosidad, y en oposición, el deseo de complacer a los profesores y obtener buenas calificaciones.

FACTOR 3. Autodidactismo contra la dependencia del maestro.

FACTOR 4. Juicios propios e independientes contra la necesidad de ayuda y aprobación del profesor.

FACTOR 5. Criterios internos de éxito y fracaso contra criterios externos.

A pesar de que el instrumento de Harter tuvo una escala de cuatro puntos, para el instrumento aquí utilizado se optó por incrementar la escala a seis puntos porque Bandalos y Finney (2019, p. 102) recomendaron usar escalas de por lo menos cinco puntos para no tener problemas a la hora de efectuar análisis de confiabilidad y de factores. Además, se optó por seis puntos de escalas para evitar problemas con la tendencia encontrada en la literatura de elegir el número 3 en escalas de 5. Se usaron los siguientes criterios para clasificar los diferentes tamaños del Alfa de Cronbach, los coeficientes del α tienen ciertos mínimos para considerarlos desde *inaceptables* hasta *excelentes* y son (George y Mallery, 2003)

- $\alpha \geq .90$ es *excelente*;
- $\alpha \geq .80$ es *bueno*;
- $\alpha \geq .70$ es *aceptable*;
- $\alpha \geq .60$ es *cuestionable*;
- $\alpha \geq .50$ es *pobre*;
- y $\alpha < .50$ es *inaceptable*

Se incluyen los 30 ítems originales, de los cuales, seis pertenecen a cada subescala determinada por los cinco factores sugeridos. De los seis ítems de cada subescala, tres fueron contruidos para calificarse dando seis puntos a los resultados que indicaran una motivación intrínseca y los otros tres, de manera inversa, dando seis puntos a aquellos ítems que indicaban una motivación extrínseca, por lo que fueron calificados en reversa, una vez contestados por los alumnos. Por lo tanto, un seis en aquellas preguntas que daban peso a la motivación extrínseca, se convirtieron en uno; un cinco, se convirtió en dos, etc. Además de los 30 ítems explicados, se incluyeron también dos ítems de práctica que utilizó Harter, al inicio de la escala.

Resultados

- Se aplicó la escala a 149 alumnos de cuarto a sexto de primaria, y se obtuvo un Alfa de Cronbach general de .798, en el programa estadístico SPSS versión 23.
- Posteriormente se realizó un análisis factorial para reducción de dimensiones con los modelos Barlett y KMO, método de extracción mínimos cuadrados generalizados y sugiriendo cinco factores a extraer, según lo que Harter maneja. Para la rotación, se escogió el método Oblimin, ya que de inicio se esperaba una correlación entre factores. Los resultados muestran .673 para KMO y 1013 para Barlett ($p < .001$) indicando que el modelo es útil para este análisis. Debido a que el programa SPSS organizó los *ítems* de una manera similar a la organización sugerida por la autora de la escala (i.e., se recomienda seguir estudiando la estructura de los ítems de este instrumento antes de usarlo para otro análisis), se procedió a calcular el Alfa de Cronbach por constructo sugerido, agrupando los *ítems* que se supone pertenecen a un mismo factor, o constructo.
- Se encontró que en dos factores se obtuvo un Alfa de .706 y .752, mientras que en los otros tres, se obtuvieron puntajes de .565, .624 y .453, lo cual sugiere que el instrumento requiere más tiempo de trabajo y desarrollo para mejorar sus propiedades psicométricas (Celina y Campo, 2005).

Para el presente documento, se ha calculado el Coeficiente del Alfa de Cronbach de cada constructo y también de manera global, como se muestra en el cuadro 1.

Factor	Alfa de Cronbach	Clasificación
1	.706	aceptable
2	.565	pobre
3	.624	cuestionable
4	.453	inaceptable
5	.752	aceptable
Global	.798	aceptable

Cuadro 1. Coeficientes del Alfa de Cronbach global y por constructo

Comentarios Finales

Resumen de los Resultados

Se ha encontrado que el Alfa de Cronbach global (.798) resulta aceptable y casi llega a bueno mientras dos constructos fueron aceptables al superar el umbral del .70. Por otro lado, tres de sus constructos no alcanzan un puntaje de aceptable ($\leq .70$).

Conclusiones

Dada la pregunta de investigación ¿Qué tanto apoyan los datos empíricos de la Escala Harter de Orientación Intrínseca vs. Extrínseca en el Salón de Clases traducida y aplicada en México las propiedades psicométricas del test original? Se concluye que los resultados del Alfa de Cronbach apoyan parcialmente los datos del estudio realizado por Harter hace casi cuatro décadas. Sin embargo, habría que seguir trabajando en los procesos de confiabilidad porque no todos los coeficientes de los constructos fueron aceptables.

Recomendaciones

Se sugiere en futuros estudios continuar con el análisis de validación y confiabilidad para seguir ajustando la escala con el fin de lograr puntajes más altos que apoyen su fiabilidad.

Referencias

- Bandalos, D.L. y Finney, S.J. (2019). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G.R. Hancock, L.M. Stapleton, y R.O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (2ª ed., pp. 98-121). Nueva York: Taylor & Francis.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., Brenlla, J., Morán, H., & Barca, E. (2005). La escala CEAP48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia. *VIII Congreso GalaicoPortugués de Psicopedagogía* (pp. 265-302). Coruña: Universidad de Coruña.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2015). Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272122623_Situated_learning_reflective_practice_and_conceptual_expansion_effective_peer_observation_for_tutor_development
- Cámara de la Fuente, L., & Comas-Quinn, A. (2016). Situated Learning in Open Communities: The TED Open Translation Project. In P. Blessinger, & T. Bliss, *Open Education: International Perspectives in Higher Education* (pp. 93-114). Cambridge: OpenBook Publishers. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/48834/7/Situated%20Learning%20in%20open%20Communities.pdf>
- Curnow, J. (2013). Fight the power: situated learning and conscientisation in a gendered community of practice. *Gender and Education*, 25(7), 834-850. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2013.845649>
- Difrancesco, P. (2011). *The role of situated learning in experiential education: an ethnographic study of the knowledge construction process of pharmacy students during their clinical rotations*. Boston: University of Massachusetts Boston. Recuperado de https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.mx/&httpsredir=1&article=1028&context=doctoral_dissertations
- Fakhrozaman, H., Hossein, Z., Mahmud, H., Farhad, S., & Mohamad, K. (2012). Designing and implementing a Situated Learning Program and determining its impact on the student's motivation and learning. *Turkish online journal of distance education*, 13(2), 36-47.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4ª Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gonen, A., Lev-Ari, L., Sharon, D., & Amzalag, M. (2016). Situated learning: The feasibility of an experimental learning of information technology for academic nursing students. *Cogent Education*, 3(1), 1-8. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1154260>
- Harter, S. (1981). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Denver: University of Denver.
- Jiménez, M., & Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 599-623. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003712.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Liew, A., & Harrison, J. (2017). Using Situated Learning Tools to Improve Student Learning of Accounting Processes. *Annual International Conference on Accounting & Finance*, 74-83.
- Manassero, M., & Vázquez, A. (2000). Análisis Empírico de dos escalas de motivación escolar. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6), 1-30. Recuperado de Revista Electrónica de Motivación y Emoción: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- McDonald, E. (2014). *Learning to Teach as Situated Learning: An Examination of Student Teachers as Legitimate Peripheral Participants in Cooperating Teachers' Classrooms*. Minnesota: The University of Minnesota. Recuperado de <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/167328>
- Moore, S. R., & García, B. (2015). Sustainable city education: the pedagogical challenge of mobile knowledge and situated learning: Sustainable city education. *Area*, 47(2), 141-149. Recuperado de <https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/area.12127>
- Mosenthal, J. (1996). Situated Learning and Methods Coursework in the Teaching of Literacy. *Journal of Literacy Research*, 379-403. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969609547931>
- Priest, K., Saucier, D., & Eiselein, G. (2016). Exploring Students' Experiences in First-Year Learning Communities from a Situated Learning Perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(3), 361-371. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125098.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: Autor.
- Tristán, R., & Tapullima, L. (2016). *Motivación en los niños del 4o Grado de Primaria de la institución educativa No 60102 - San Juan 2015*. San Juan Bautista: Universidad Científica del Perú.

Villavicencio, R., & Uribe, R. (2017). Aprendizaje Situado: Camino hacia un modelo didáctico. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)* (pp. 1-11). San Luis Potosí: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>

White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. doi:10.1037/h0040934

Zhu, Y., & Bargiela-Chiappini, F. (2013). Balancing Emic and Etic: Situated Learning and Ethnography of Communication in Cross-Cultural Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3), 380-395. Recuperado de <https://journals.aom.org/doi/10.5465/amle.2012.0221>

Apéndice

Escala Harter traducida y modificada

Escoge el enunciado que te describe mejor. Luego escoge el cuadrado que indique si siempre eres así, casi siempre o solo a veces. Rellena el cuadrado que elegiste.

Así soy yo		←-----→						Así soy yo	
		Siempre	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Siempre		
a.	Me gusta jugar afuera	<input type="checkbox"/>	Me gusta estar en mi casa viendo televisión						
b.	Me gustan las hamburguesas más que los hotdogs	<input type="checkbox"/>	Me gustan los hotdogs más que las hamburguesas						
1	Me gusta el trabajo difícil porque es más interesante	<input type="checkbox"/>	Me gusta el trabajo fácil e intento solo lo que sé que puedo lograr						
2	Cuando no entiendo algo, le pido a la maestra la respuesta	<input type="checkbox"/>	Cuando no entiendo algo, intento hasta encontrar la respuesta.						
3	Hago mis tareas porque quiero aprender	<input type="checkbox"/>	Hago mis tareas porque me piden que lo haga						
4	Casi siempre creo que todo lo que diga la maestra está bien	<input type="checkbox"/>	Algunas veces creo que mis ideas son mejores						
5	Me doy cuenta de los errores en mis trabajos sin tener que preguntarle a la maestra	<input type="checkbox"/>	Necesito revisar con la maestra para que me diga si tengo errores en mis trabajos						
6	Me gustan los problemas difíciles porque disfruto resolverlos	<input type="checkbox"/>	No me gusta resolver problemas difíciles						
7	Hago mi trabajo en el colegio, porque la maestra me dice que debo hacerlo.	<input type="checkbox"/>	Hago mi trabajo en el colegio para aprender sobre cosas que me interesan						
8	Cuando cometo un error prefiero encontrar la respuesta correcta yo mismo.	<input type="checkbox"/>	Cuando cometo un error, le pregunto a la maestra cómo encontrar la respuesta correcta						
9	Yo sé cuándo me va bien en la escuela sin que me den las calificaciones	<input type="checkbox"/>	Yo necesito ver mis calificaciones para saber si me va bien en la escuela						
10	Estoy de acuerdo con la maestra porque creo que ella tiene la razón casi siempre	<input type="checkbox"/>	A veces no estoy de acuerdo con lo que la maestra dice y defendiendo mi opinión						
11	Busco aprender solo lo que me piden en la escuela	<input type="checkbox"/>	Busco aprender tanto como pueda						
12	Me gusta aprender por mi cuenta lo que me interesa	<input type="checkbox"/>	Creo que es mejor aprender lo que la maestra sugiere que debo aprender						
13	Leo porque me interesa el tema	<input type="checkbox"/>	Leo porque la maestra me pide que lea						
14	Cuando recibo la boleta me doy cuenta de cómo voy en la escuela	<input type="checkbox"/>	Sé cómo voy en la escuela antes de que me entreguen la boleta						
15	Si batallo para resolver un problema, le pido ayuda a la maestra	<input type="checkbox"/>	Si batallo para resolver un problema, sigo intentando hasta resolverlo solo						
16	Me gusta trabajar en temas nuevos con nivel de dificultad más alto	<input type="checkbox"/>	Prefiero trabajar en asignaciones fáciles que ya se resolver						

17	Creo que la opinión de la maestra sobre mis trabajos es lo más importante	<input type="checkbox"/>	Creo que mi opinión sobre mis trabajos es lo más importante					
18	Hago preguntas en clase porque quiero aprender cosas nuevas	<input type="checkbox"/>	Hago preguntas en clase porque quiero que la maestra me ponga atención					
19	No tengo idea de si mis trabajos son buenos o malos hasta que me los entregan con la calificación	<input type="checkbox"/>	Sé que tan bien me ira en mis trabajos aun antes de que la maestra los califique y me los devuelva					
20	Me gusta que la maestra me ayude a planear lo que debo hacer	<input type="checkbox"/>	Prefiero hacer mis propios planes y elegir lo que quiero hacer					
21	Creo que debo opinar respecto al trabajo que debo hacer en la escuela	<input type="checkbox"/>	Creo que las maestras deben decidir lo que debo hacer en la escuela					
22	Me gustan las materias en las que puedo memorizar las respuestas fácilmente	<input type="checkbox"/>	Me gustan las materias en las que debo pensar mucho para encontrar las respuestas					
23	No sé si mis trabajos son buenos hasta que la maestra me lo dice	<input type="checkbox"/>	Sé si mis trabajos son buenos o no aún antes de que la maestra me lo diga					
24	Me gusta intentar resolver mis ejercicios o trabajos solo	<input type="checkbox"/>	Prefiero preguntarle a la maestra como se hacen los ejercicios o trabajos					
25	Hago trabajos extra para que me den puntos y subir mi calificación	<input type="checkbox"/>	Hago trabajos extra para aprender cosas que me interesan					
26	Creo que es mejor si yo decido cuando trabajar en cada materia	<input type="checkbox"/>	Creo que la maestra es la persona indicada para decidir cuándo trabajar cada materia					
27	Al entregar un proyecto o tarea, sé muy bien si hice mi mejor esfuerzo o no	<input type="checkbox"/>	Debo esperar hasta que la maestra califica mi proyecto o tarea para saber que pude haber hecho un mejor esfuerzo					
28	Me esfuerzo en la escuela porque mi familia me da regalos si saco buenas calificaciones	<input type="checkbox"/>	Me esfuerzo en la escuela porque me gusta					
29	Creo que las calificaciones no son tan importantes	<input type="checkbox"/>	Creo que es importante sacar buenas calificaciones					
30	Me esfuerzo para obtener buenas calificaciones	<input type="checkbox"/>	Me esfuerzo para aprender cosas nuevas					