

Adaptación a la cultura uruguaya del learning climate questionnaire

Adaptation to the Uruguayan culture of the Learning Climate Questionnaire

Juan Ignacio Rodríguez Vinçon, Hugo Falcón, Cristina Misa Knuth y Carol Sosa
irodriguez@psico.edu.uy
Facultad de Psicología, Universidad de la República/ Comisión Sectorial de
Investigación Científica, Universidad de la República
Eje temático: Evaluación psicológica y técnicas y fundamentos de la exploración
psicológica

Resumen

Introducción

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2000, 2017) postula tres necesidades psicológicas universales para los seres humanos: autonomía, competencia y afinidad. En el campo educativo, los docentes son la principal fuente que estimula estas necesidades (Jang et al., 2016; Reeve, 2009; Reeve y Jang, 2006) a través del constructo denominado “apoyo a la autonomía” (AA) (Jang et al. 2016; Reeve, 2009; Stenling et al., 2015) Este se define como lo que una persona hace y dice para promover la experiencia subjetiva de elección (Reeve et al., 2003; Su y Reeve, 2011). Los estudiantes expuestos a AA son más propensos a un mayor uso de estrategias de autorregulación, un procesamiento activo y profundo de la información, mejor rendimiento en tareas y pruebas estandarizadas, entre otros beneficios (Reeve, 2009). Por esto, el presente estudio apuntó a adaptar el Learning Climate Questionnaire (LCQ) a la cultura uruguaya para disponer de un instrumento de evaluación de AA.

Objetivos

I) Adaptar el instrumento (LCQ) a la cultura uruguaya con estudiantes de Educación Media Básica de la ciudad de Montevideo, II) determinar si el LCQ es un instrumento válido y fiable para evaluar el apoyo a la autonomía.

Participantes

Participaron estudiantes de primer a tercer grado de Educación Media Básica de la ciudad de Montevideo, Uruguay, pertenecientes a cuatro centros educativos. El estudio estuvo dividido en: a) adaptación cultural y lingüística y validez de contenido, b) dos aplicaciones del LCQ, donde un grupo de participantes completó el cuestionario en modalidad *test-retest*.

El grupo focal estuvo integrado por 22 estudiantes (50% mujeres) de 13 a 15 años ($M=13.62$ años, $DT=0.59$). En la aplicación participaron 95 estudiantes (57.9% mujeres) de 12 a 21 años ($M=14.12$ años, $DT=1.83$), siendo 39 sujetos (66.66% mujeres) de 12 a 19 años de edad ($M=14.58$ años, $DT=2.11$) los que participaron en la modalidad *test-retest*.

Instrumentos

Apoyo a la autonomía: Se tradujo el LCQ al español de su versión original (Williams y Deci, 1996); este es un cuestionario autoadministrado de 15 ítems donde los participantes indican el grado de acuerdo en una escala de respuestas que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) a “Muy de acuerdo” (7). Estos ítems evalúan el grado de experiencia subjetiva de elección que los estudiantes sienten respecto de su docente.

Proceso de adaptación cultural y lingüística: Para la adaptación se siguieron los lineamientos planteados por la International Test Commission en su segunda edición (2017), remitiendo el cuestionario a dos expertos en psicología, no familiarizados con el mismo y con excelente manejo de inglés, para la traducción directa. Posteriormente, se enviaron ambas traducciones a dos expertos bilingües nativos en inglés para su traducción inversa (ambos profesores de inglés). Luego, se

solicitó el juicio de expertos en el área académica de motivación para evaluar la validez de contenido, arribando a una versión preliminar. Esta fue evaluada por un grupo focal de estudiantes a los que se les preguntó qué entendían en cada uno de los ítems. Así, se mejoró la adaptación de cuatro ítems y se llegó a una versión final del cuestionario.

Resultados

Análisis de ítems: Los análisis de fiabilidad revelaron $\alpha=.91$ y $\omega=.91$. Todos los ítems tuvieron valores de CCIT-c $>.44$. La correlación interítem reveló un rango entre $r=.16$ y $r=.67$, siendo MCII $=.39$.

Estabilidad temporal: El ICC fue realizado con un intervalo de confianza de 95%, estando su cálculo basado en el promedio de medidas ($k=2$), con acuerdo absoluto y un modelo de efecto mixto de dos factores. Los resultados revelaron ICC $=.77$, con un rango de estimación entre $.58$ y $.88$, $p<.001$. Esto demuestra una adecuada estabilidad temporal.

Discusión y conclusiones

Los análisis de fiabilidad revelaron valores similares a los reportados por la versión original (Williams y Deci, 1996), además los resultados de CCIT-c y correlación media interítem son igual de positivos. Por otro lado, el análisis de estabilidad temporal es consistente con lo reportado en la literatura, que indica que el AA se mantiene estable a través de diferentes evaluaciones (Deci et al., 1981). Esto parece indicar que el LCQ fue adaptado para estudiantes de Educación Media Básica de Uruguay con éxito. A la vez, se trata de un instrumento válido y fiable que permite determinar el AA de forma confiable y estable. Queda por evaluar la unidimensionalidad del cuestionario a través de un AFE para poder realizar una validación completa.

Palabras clave: motivación, adaptación cultural, evaluación.

Abstract

Introduction

Self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000, 2017) posits three universal psychological needs for humans beings: autonomy, competence and relatedness. In the educational field, teachers are the main source that stimulates these needs (Jang et al., 2016; Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006) through the construct called “autonomy support” (AS) (Jang et al., 2016; Reeve, 2009; Stenling et al., 2015). This is defined as what a person does and says to promote the subjective experience of choice (Reeve et al., 2003; Su & Reeve, 2011). Students exposed to AS are more likely to use self-regulatory strategies, active and deep information processing, better performance in task and standardized testing, among other benefits (Reeve, 2009). With this in mind, this study aimed to adapt the Learning Climate Questionnaire (LCQ) to Uruguayan culture as a way to have an AS assessment tool.

Objectives

I) Adapt the LCQ to Uruguayan culture with students of Basic Middle Education from the city of Montevideo, II) determine whether the LCQ is a valid and reliable instrument to assess autonomy support.

Participants

The participants were first to third grade students of Basic Middle Education from the city of Montevideo, Uruguay, belonging to four educational centres. The study was divided into: a) cultural and linguistic adaptation and content validity, b) two applications of the LCQ, where a group of participants completed the questionnaire in the test-retest mode.

The focus group was made up of 22 students (50% women) aged 13 to 15 years ($M=13.62$, $SD=0.59$). The data collection involved 95 students (57.9% women) aged 12 to 21 years ($M=14.12$, $SD=1.83$), with 39 subjects (66.66% female) aged 12 to 19 years ($M=14.58$, $SD=2.11$) who participated in the test-retest modality.

Measures

Autonomy Support: The LCQ was translated into Spanish from its original version (Williams & Deci, 1996); it is a self-administered questionnaire of 15 items where participants indicate the degree of agreement on a scale ranging from “Strongly disagree” (1) to “Strongly agree” (7). These items assess the degree of subjective experience of choice the students feel about their teacher.

Process of cultural and linguistic adaptation: The International Test Commission guidelines for test adaptation in its second edition (2017) were followed. The questionnaire was sent to two experts in psychology, unfamiliar with it and with excellent English skills, for direct translation. Subsequently, both translations were sent to two native bilingual English experts (both of them English teachers) for reverse translation. Afterwards, content validity was carried over by a set of experts in the academic area of motivation, which led to a preliminary version of the questionnaire. This version was evaluated by a focus group of students who were asked what they understood in each of the items. Thus, the adaptation of four items was improved and a final version of the questionnaire was reached.

Results

Item analysis: Reliability analyses revealed $\alpha=.91$ and $\omega=.91$. All items had CCIT-c scores greater than .44. The interitem correlation had a range between $r=.16$ and $r=.67$, with and $MCII=.39$.

Temporary stability: ICC was carried with a 95% confidence interval, with its calculation based on the average of measures ($k=2$), with absolute agreement and a two-factor mixed-effect model. The results revealed $ICC=.77$, with an estimate range between .58 and .88, $p<.001$. This demonstrates an adequate temporary stability.

Discussion and conclusions

Reliability analyses revealed values similar to those reported by the original version (Williams & Deci, 1996), in addition the results of CCIT-c and inter-item mean correlation are equally positive. Furthermore, the temporal stability analysis is consistent with what is reported in the literature, indicating that the AS remains stable through different assessments (Deci et al., 1981). This seems to indicate that the LCQ was successfully adapted for students of Basic Middle Education from Uruguay. At the same time, it is a valid and reliable instrument that allows evaluating AS in a reliable and stable manner. The dimensionality of the questionnaire is yet to be evaluated through an EFA in order to perform a complete validation of the questionnaire.

Keywords: motivation, cultural adaptation, evaluation.

Referencias bibliográficas

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (eds.) (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. Nueva York: Penum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Nueva York: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et al (1981). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 642–650.
- International Test Commission (2017). International test commission guidelines for translating and adapting tests (Second edition). Recuperado de www.InTestCom.org, pp. 1–5. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.2.29>
- Jang, H. et al. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, pp. 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), pp. 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), pp. 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J. et al. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), pp. 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: The Guilford Press.
- Stenling, A. et al. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), pp. 50–61. <https://doi.org/10.1037/spy000027>
- Su, Y. y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), pp. 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), pp. 767–779. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>