

# *Adaptation of MAPE II scale to Colombian context\**

Iván Yesid Reyes Molina\*\*

\* Artículo de investigación derivado de la Maestría en Psicología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

\*\* Docente de la Universidad Cooperativa de Colombia. Correspondencia: [ivan.reyesm@campusucc.edu.co](mailto:ivan.reyesm@campusucc.edu.co) - ORCID: 0000-0002-6452-1505

# *Adaptación de la escala MAPE II al contexto colombiano\**

Cómo citar este artículo: Reyes, I.Y. (2019). Adaptación de la escala MAPE II al contexto colombiano. Revista Tesis Psicológica, 14(2), 148-165. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n2a8>.

Recibido: agosto 2 de 2019  
Revisado: agosto 8 de 2019  
Aprobado: diciembre 14 de 2019

## ABSTRACT

This research aims at adapting the MAPE II scale to the Colombian context. The methodology was quantitative with an instrumental type design. The population consisted of students of public institutions in Arauca - Colombia. The sample consisted of 800 students between 15 and 18 years of age. The reliability through Richardson's K shows an appropriate adjustment. The validity was guaranteed through confirmatory factor analysis. The definitive version for Colombia is set to 50 items. It is concluded that there exists enough statistical evidence to apply the instrument in the Colombian context.

**Keywords:** Adaptation, instrument, reliability, validity.

## RESUMEN

La investigación tiene por objetivo realizar la adaptación de la escala MAPE II al contexto colombiano. La metodología fue cuantitativa con un diseño de tipo instrumental. La población estuvo conformada por estudiantes de instituciones públicas de la ciudad de Arauca - Colombia. La muestra estuvo conformada por 800 estudiantes entre los 15 y 18 años de edad. La confiabilidad por medio de K de Richardson presenta un buen ajuste. Se garantizó la validez por medio de un análisis factorial confirmatorio. La versión definitiva para Colombia queda en 50 ítems. Se concluye que existen suficientes pruebas estadísticas para aplicar el instrumento en el contexto colombiano.

**Palabras clave:** adaptación, instrumento, confiabilidad y validez.

## Introducción

Dentro del ámbito de la psicología de la educación y la motivación, la teoría de metas de logro representa uno de los marcos más importantes para conceptualizar la motivación de los estudiantes y sus efectos sobre el compromiso, aprendizaje y rendimiento en el ámbito académico. Al respecto, Pintrich (citado por Matos, Lens & Vansteenkiste, 2007) señala que los constructos centrales, son el dominio y los objetivos de rendimiento, pues reflejan “un sistema organizado, teorías o esquemas para acercarse, participar y evaluar el propio rendimiento en un contexto logro” (p. 52).

Para Elliot y Dweck (2005) las metas de logro deben estar en el corazón de cualquier análisis de la motivación por el logro. De acuerdo con la teoría de orientación a las metas de logro, la maestría o dominio (Aprendizaje) es considerada como la más adaptativa en comparación con las metas de rendimiento (ejecución).

Dweck y Leggett (1988), Nicholls (1984) y Ames (1992b), intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el estudiante y que, según estos estudios, están condicionadas en gran parte por la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad (Cabanach et al., 1996; González & Tourón, 1992; Phan, citado por Jiménez, 2012) llevándonos a retomar la importancia de la atribución interna y elementos propios de la autoeficacia.

Según Dweck y Laggett (citados por González-Cutre, Coll, Sicilia Camacho & Moreno, 2008) en contextos de logro las personas se pueden diferenciar por el grado en que ven su habilidad como una capacidad mejorable o como una entidad estable. Hay individuos que consideran que el conocimiento y las habilidades se pueden desarrollar a través de la práctica y aprendizaje, mientras que otros no creen en el esfuerzo y

consideran la habilidad como algo estable y dependiente de talento natural. La primera concepción se conoce como creencia incremental de la habilidad, mientras que la segunda como creencia de entidad. Estas creencias de habilidad van a dar lugar a diferentes consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas.

Históricamente la motivación era directamente observable al nivel de energía en el comportamiento del individuo. Unidades, necesidades y refuerzos fueron propuestas como las primeras fuentes para la medición de la motivación (Weiner, 1992). Actualmente muchas teorías e investigaciones de la motivación son enfocadas en las creencias, valores y logros en el individuo como primera influencia de la motivación. (Eccles & Wigfield, 2002 citado por Damon & Lerner, 2008).

Tal como se indica, la investigación sobre la motivación de logro ha tenido una contribución amplia, sin embargo, con la evaluación del constructo no han ocurrido lo mismo, teniendo en cuenta que los avances han sido lentos y no tan significativos; de ahí que se plantee necesario incrementar la creación e implementación de instrumentos en el contexto académico colombiano. El presente trabajo tiene como propósito realizar la adaptación del instrumento MAPE II en estudiantes de 15 a 18 años de edad en el contexto colombiano. Es por ello, que se establece como principal fuente de información para esta investigación, la teoría de la motivación de logro de Dweck y Elliot (1983) y el instrumento de evaluación propuesto por Tapia (1984b).

Este instrumento desarrollado por Montero y Tapia (citado por Álvarez, Bisquerra & Tapia, 2007) se basó en los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot (1983) sobre la motivación de logro. El instrumento MAPE-II ha tomado como sustento la teoría de Dweck y Elliot

(1983) quienes han propuesto recientemente un marco de metas de logro tricotómica que representa una revisión de la dicotomía objetivo, dominio y rendimiento. En este marco, los objetivos de rendimiento se diferencian en términos de acercamiento y precaución, y se identifican sus metas de rendimiento independientes: (a) las metas de dominio que se centran en el desarrollo de la competencia y la tarea de dominio; (b) las metas de aproximación-rendimiento que se centran en el consecución de los juicios favorables de competencia; y (c) los objetivos de rendimiento de evitación que se centran en evitar el juicio desfavorable de la competencia (Church et al., 2001).

En el estudio piloto (Alonso & Montero citado por Montero & Alonso, 1992) se justificaba la utilidad de contar con un cuestionario de las características del elaborado previamente, planteando la posibilidad de utilizar el cuestionario M.A.E. (Motivación y Ansiedad de Ejecución) de Pelechano (1975) diseñado para uso con población adulta como punto de partida en adaptación a la población de estudiantes de educación Media. Los resultados de ese primer estudio ponían de manifiesto que aun habiendo diferencias entre la estructura factorial y la obtenida con la muestra de estandarización del cuestionario original, el M.A.E. resultaba útil como punto de partida, aunque se considerara conveniente ampliar y sobre todo heterogeneizar la muestra utilizada, así como de estudiar la posibilidad de eliminar algunos elementos e incluir otros nuevos que equilibraran la longitud de las distintas escalas.

## Motivación al logro: rendimiento y aprendizaje

Conceptualmente, las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento y de las metas

centradas en el yo. Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas que implican distintas formas de pensamiento sobre sí mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987; Corno & Rohrkemper, 1985). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se ven movilizados por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas (Harter, 1981 citado por Cabanach et al., 1996).

Los individuos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de cometer algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene & Newman, citados por Cabanach et al., 1996). Por tanto, podemos afirmar que mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto, el desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento o centradas en el yo, reflejan más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los negativos.

La conceptualización de metas se diferencia de la siguiente manera. Según Dweck y Leggett (1988) los objetivos que el individuo persigue, crean el marco para la interpretación y reacción de eventos. Las **metas de ejecución**, en que las personas se ocupan de la obtención de juicios favorables de su competencia, y **metas de aprendizaje** en las que se preocupan por el aumento de la competencia.

Es importante aclarar algunos antecedentes de este concepto de motivación a logro, por ejemplo, La **meta de aprendizaje** se materializa en la definición de la motivación de logro ofrecido por Heckhausen (1967), mientras que las **metas de ejecución** están incorporadas en la definición ofrecida por Crandall, Katkovsky y Preston (citados por Dweck & Elliot, 1983).

Estos dos tipos de metas generan patrones motivacionales coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos (**aprendizaje**) resulta mucho más adaptativo que el segundo (**ejecución**). En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón de **aprendizaje** tienden a involucrarse movidos por el deseo de incrementar su competencia, en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Para algunos autores como Csikszentmihalyi y Nakamura (1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca (Cabanach et al., 1996).

El patrón orientado hacia el **aprendizaje** implica la búsqueda de tareas desafiantes y la generación de estrategias efectivas cuando se enfrenta a los obstáculos. Como un estilo característico, éste disfrute del desafío y la voluntad de mantener el compromiso con las tareas difíciles parece ser la postura adaptativa hacia metas valiosas (Dweck & Leggett, 1988). Los individuos

pueden estar motivados por dos razones diferentes: para aumentar su competencia, por aprender tanto como sea posible o para obtener juicios favorables mediante la comparación con otros. (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002).

Los beneficios de adoptar una orientación de aprendizaje también se extienden a las reacciones afectivas. Por ejemplo, los objetivos de aprendizaje están asociados positivamente con orgullo y satisfacción por el éxito y negativamente asociado con la ansiedad en caso de fallar. (Ames, 1992; Jagacinski & Nicholls citados en Covington, 200b).

Se ha documentado que los estudiantes orientados a la maestría, procesan la información de aprendizaje a un nivel profundo (Ames & Archer, 1988; Pintrich, 2000b). Están cognitivamente más comprometidos en una tarea (Pintrich & Schrauben, 1992), el uso de estrategias más metacognitivas y autorreguladoras (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988), disfrutan más de su aprendizaje (Elliot & Church, 1997) y tienden a obtener mejores calificaciones académicas (Botsas & Padelidiadu, 2003; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos & Lacante, 2004; Zusho & Pintrich, 2003 citados por Matos et al., 2007).

## Evitación

Finalmente, atendiendo a la necesidad de comprensión de la clasificación en la teoría tridimensional, se menciona que el rendimiento de evitación, se centra en evitar la incompetencia, y esta orientación de evitación es vista como un proceso con función de antítesis a la naturaleza misma de la motivación intrínseca en personas. En concreto, en una orientación hacia el desempeño de evitación, los individuos interpretan el logro como una amenaza y por lo tanto pueden tratar de escapar de la

situación si esa opción está disponible (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Los objetivos de rendimiento de evitación, se caracterizan por la autorregulación de acuerdo con los posibles resultados negativos, y esta orientación de evitación se postula para producir entre otros, la ansiedad y la distracción de la tarea, generando el patrón indefenso de los resultados de rendimiento (Elliot & Church, 1997). De esta manera, la forma de regulación evitativa evoca los procesos de auto-protección que interfieren o impiden un compromiso de trabajo óptimo dada la percepción de amenaza ante la tarea y anticipa con temor a un fallo o en su defecto se resiste a la posibilidad de gratificación (Elliot & Harackiewicz, 1996).

## Metodología

### Diseño de investigación

La investigación se aborda desde el enfoque cuantitativo de tipo instrumental, encaminado al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos (Montero & León, 2007).

### Muestra

Se implementó un tipo de muestreo no probabilístico intencional. La muestra estuvo conformada por 800 estudiantes de las instituciones educativas de la ciudad de Arauca con edades entre los 15 y 18 años de edad.

### Instrumento

Para este trabajo se tomó el instrumento MAPE II propuesto y diseñado por Alonso Tapia (1992b) conformado con 74 preguntas con estilo de respuesta dicotómico. Procedimiento:

Para realizar la adaptación del test se recurrió a 4 jueces y se pidió que realizaran la lectura de los ítems e identificaran cuál no se ajustaba al contexto colombiano y realizara las modificaciones pertinentes. Se solicitó la respectiva autorización a las instituciones, posteriormente se pidió el consentimiento informado a los estudiantes. Los datos se analizaron por medio del programa FACTOR para identificar la estructura factorial confirmatoria. Posteriormente se calcularon los índices de confiabilidad por medio del K de Richardson y finalmente se presenta el cuestionario en su versión definitiva.

Tabla 1. Dimensiones del mape II

Dimensión	Factor
Motivación por el aprendizaje	Alta capacidad de trabajo y rendimiento
	Motivación intrínseca
Motivación por el resultado	Vagancia
	Ambición
Miedo al fracaso	Ansiedad facilitadora del rendimiento
	Ansiedad inhibidora del rendimiento

Fuente: Autor

## Resultados

De acuerdo con la tabla 2 el índice KMO con una puntuación de 0,77433 y la prueba de Bartlett ( $p=0.000010$ ) concluyen que es posible realizar el análisis factorial.

Tabla 2. Índices KMO

Determinant of the matrix	0.000003109407614
Bartlett's statistic	9758.1 (df = 2701; $p=0.000010$ )
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test	0.77433 (fair)
BC Bootstrap 0,95 confidence interval of KMO	( 0.746 0.753)

Fuente: tabla obtenida del programa factor

Tabla 3. Correlaciones tetracóricas

Variable	Real data eigenvalues	Mean of random eigenvalues	95 percentile of random Eigenvalues
1	6.65409**	216.533	226.217
2	4.52185**	206.929	213.557
3	3.62431**	200.065	206.045
4	3.15446**	194.130	199.096
5	2.60118**	188.890	193.470
6	2.11521**	184.047	188.615
7	2.04107**	179.684	183.834
8	178.897	175.580	179.688
9	160.735	171.543	175.279
10	156.605	167.873	171.640

Fuente: tabla obtenida del software factor

La tabla 3. presenta las correlaciones tetracóricas sugiriendo la implementación de 7 factores. La tabla 4. la matriz de componentes rotados Varimax. En este apartado tomamos como criterio los valores superiores a 0.40 como cargas factoriales que le aportan al factor. Se observa que el factor 1 quedó conformado por los ítems: 1, 4, 24, 30, 33, 35, 36 y 44. El factor 2: 12, 16, 29, 31, 41, 42, 47, 57, 58, 65, 69 y 71. El factor 3: 2, 23, 39, 52, 66 y 67. El factor 4: 18, 34, 37, 45, 49, 59 y 60. El factor 5: 12, 28, 32 y 63. El factor 6: 10, 15, 39, 43, 46, 55, 61, 72 y 73. Y finalmente, el factor 7: 7, 11, 21 y 25. Este último factor corresponde a preguntas que tienen saturación negativa.

Tabla 4. Matriz de componentes rotados

Ítem	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7
1	0.490						
2			0.408				
3							
4	0.536						
5							
6							
7							0.772
8							
9							
10						0.543	
11							0.687
12					0.634		
13		0.534					
14							
15						0.453	

Ítem	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7
16		0.521					
17							
18				0.404			
19							
20							
21							0.409
22							
23			0.427				
24	0.613						
25							0.433
26							
27							
28					0.805		
29		0.517					
30	0.628						
31		0.689					
32					0.732		
33	0.546						
34				0.593			
35	0.617						
36	0.427						
37				0.543			
38						0.410	
39			0.610				
40							
41		0.725					
42		0.631					
43							0.481
44	0.653						
45				0.441			
46						0.418	
47		0.560					
48							
49				0.579			
50							
51							
52			0.737				
53							
54							
55						0.536	
56							
57		0.543					
58		0.535					
59			0.737				
60			0.652				
61						0.575	
62							
63					0.696		
64							
65		0.740					
66			0.474				
67			0.617				
68							
69		0.470					
70							
71		0.443					
72						0.451	
73						0.429	
74							

Fuente: Se aceptaron cargas factoriales superiores a 0.40. Software factor

Tabla 5. Resumen de modelo

RMSEA	0.034
CFI	0.792

Nota: RMSEA= error cuadrático medio de aproximación. CFI= índice de ajuste comparativo.

Fuente: autor

La tabla 5 presenta el valor obtenido para el RMSEA de 0.034 y el CFI fue de 0.792. En los datos de la tabla 6 se puede identificar que las confiabilidades en los factores 1,2,4,5 y 6 estuvieron por encima de 0.60 interpretando este valor como una buena confiabilidad.

**Tabla 6. Confiabilidades**

Factor	K Richardson
Factor 1	0,66
Factor 2	0,76
Factor 3	0,57
Factor 4	0,62
Factor 5	0,67
Factor 6	0,60
Factor 7	0,56

**Nota:** Las confiabilidades se obtuvieron por medio del software Excel

**Fuente:** autor

## Discusión y conclusiones

La detección temprana en el estudiante del enfoque de la motivación según la teoría de Dweck y Elliot (1983) permitirá orientar los tipos de tareas o procesos atributivos que el estudiante tenga sobre el aprendizaje. La meta de aplicar instrumentos de evaluación en el contexto colombiano con teorías recientes o novedosas consiste en que el estudiante cuente con un enfoque de motivación por el aprendizaje considerado más adaptativo. Los docentes deben contar con teorías y evaluaciones actualizadas en sus aulas de clases, asegurando la visión multidimensional de los estudiantes que incluye los procesos psicológicos, familiares, sociales y académicos.

Es necesario continuar con la búsqueda de instrumentos para la evaluación de motivos en el contexto Colombiano. Matos et al. (2007) mencionan que muchas de las investigaciones que se han realizado se centran en la persona de

piel blanca de clase media y de Norte América, es por ellos que se convierte en una necesidad el adaptar o crear instrumentos de evaluación en el contexto colombiano.

El proceso de adaptación lingüística se realizó bajo estándares, garantizando la calidad y pertinencia en la redacción debido a que el instrumento original es diseñado en España y tienen expresiones que han sido necesarias modificar para la comprensión de los estudiantes en Colombia. Los jueces dieron respuesta a la revisión, logrando así un aporte metodológico importante para la adaptación del instrumento. La mayoría de las afirmaciones modificadas por el equipo investigador fueron cambios gramaticales para asegurar equivalencia semántica e idiomática, lo cual es esperable y necesario para la comprensión en los ítems. El aporte de los estudiantes durante la prueba piloto fue de gran valor para comprender cuales ítems debían mejorarse o revisarse para su comprensión global.

Con relación a los datos del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) 0.034 y tomando como criterio a Cupani (2012) los valores inferiores a 0.06 son óptimos. Asimismo, un CFI más cercano a 1 presenta un mejor ajuste (CFI) 0.792. Investigaciones como por ejemplo (Matos, 2009) que tenían por objetivo adaptar un instrumento de motivación encontró valores RMSEA de 0.058 y un CFI de 0.99 concluyendo que la adaptación de este instrumento fue pertinente, de tal modo que puede ser utilizada por la comunidad académica.

De acuerdo con el análisis de las estructuras factoriales se puede concluir que el factor ansiedad inhibidora del rendimiento que originalmente estaba conformada por 12 ítems queda en la versión adaptada con 8 ítems. Inicialmente en la literatura se denominó “miedo al fracaso” (Atkinson, 1964) o “indefensión aprendida” (Dweck y Elliott, 1983) sin embargo, la



investigación de Alonso Tapia (1992b) prefiere mantener la denominación original de ansiedad inhibitoria del rendimiento dado que es más genérica y podría recoger aspectos que en la literatura aparecen por separado.

**Figura 1. Cuestionario MAPE II versión adaptada**

1	Cuando cometo errores seguidos, mi estado de ánimo se va a pique.	SI	NO
2	Las tareas demasiado difíciles las dejo a un lado con gusto.	SI	NO
3	Muchas veces dejo de lado mis planes porque me falta la suficiente confianza en mí mismo como para ponerlos en práctica.	SI	NO
4	Una vida sin trabajar sería maravillosa.	SI	NO
5	Ya cuando iba a la escuela me propuse llegar muy lejos.	SI	NO
6	Estaría también contento si no tuviese que trabajar.	SI	NO
7	En el trabajo que he hecho siempre he tenido ambiciones muy grandes.	SI	NO
8	Normalmente trabajo más duro que mis compañeros.	SI	NO
9	Yo me haría cargo de un puesto de responsabilidad aunque no estuviera pagado como debiera.	SI	NO
10	Frecuentemente tomo a la vez demasiado trabajo.	SI	NO
11	Estar nervioso me presiona para rendir más.	SI	NO
12	Mi rendimiento mejora si espero alguna recompensa especial por él.	SI	NO
13	Interrumpo con gusto mi trabajo si se presenta oportunidad para ello.	SI	NO
14	Una de mis principales dificultades es la ansiedad que siento ante una situación difícil.	SI	NO
15	A mayor responsabilidad de la tarea a realizar yo exigiría una mayor recompensa.	SI	NO
16	Creo que soy bastante ambicioso.	SI	NO
17	Alguna vez me hago cargo de tanto trabajo que no tengo tiempo ni para dormir.	SI	NO
18	Los fracasos me afectan mucho.	SI	NO
19	No sé por qué, pero la verdad es que trabajo más que los demás.	SI	NO
20	He sido considerado siempre como muy ambicioso.	SI	NO
21	En las ocasiones importantes estoy casi siempre nervioso.	SI	NO
22	Sentir tensión antes de una prueba o de una situación difícil me ayuda a lograr una preparación mejor.	SI	NO
23	En las situaciones difíciles llega a apoderarse de mí una sensación de pánico.	SI	NO
24	Hago lo posible por rehuir los trabajos muy difíciles, porque de estos fracasos me cuesta mucho salir.	SI	NO
25	Si estoy un poco nervioso aumenta mi capacidad para reaccionar ante cualquier circunstancia.	SI	NO
26	Con tal de hacer algo soy capaz de trabajar aunque el pago que se dé a mi trabajo sea a insuficiente.	SI	NO
27	Mis amigos dicen alguna vez que soy un vago.	SI	NO
28	Los demás encuentran que yo trabajo demasiado.	SI	NO
29	Aunque no sé muy bien la razón, lo cierto es que siempre ando más ocupado que mis compañeros.	SI	NO
30	El trabajo duro y continuado me ha llevado siempre al éxito.	SI	NO
31	En una situación difícil mi memoria se encuentra fuertemente bloqueada.	SI	NO
32	Si estoy en un aprieto, trabajo mejor de lo que lo hago normalmente.	SI	NO
33	Prefiero hacer trabajos que lleven consigo cierta dificultad a hacer trabajos fáciles.	SI	NO
34	El trabajo ocupa demasiado tiempo en mi vida.	SI	NO
35	Normalmente alcanzo mejores resultados en situaciones críticas.	SI	NO
36	Yo me calificaría a mí mismo como vago.	SI	NO
37	Los puestos más altos deben ser para los más eficientes y yo aspiro a ser uno de ellos.	SI	NO
38	Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.	SI	NO
39	No sé cómo me las arreglo pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre.	SI	NO
40	Estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago.	SI	NO
41	Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo.	SI	NO
42	Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil.	SI	NO
43	Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso.	SI	NO
44	Soy una persona que trabaja demasiado.	SI	NO
45	Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.	SI	NO
46	En el colegio siempre he tenido fama de vago.	SI	NO
47	Creo que mi capacidad de trabajo es mayor de lo normal.	SI	NO

48	La verdad es que si alguien me busca, lo más probable será que me encuentre trabajando o estudiando.	SI	NO
49	Me esfuerzo por ser el mejor en todo.	SI	NO
50	No me importa que me paguen poco si el trabajo que hago me satisface.	SI	NO

Fuente: Autor

El factor **alta capacidad de trabajo y rendimiento** que originalmente estaba conformado por 15 ítems en la versión adaptada queda conformada por 12 ítems. El factor denominado **Vagancia** que originalmente estaba conformado con 12 ítems queda en la versión adaptada con 6 ítems. El factor denominado **ansiedad facilitadora del rendimiento** que originalmente estaba conformada por 12 ítems, en la versión adaptada queda conformada por 7 ítems. El factor **ambición** que originalmente estaba conformado por 13 ítems, queda conformado en la versión adaptada por 4 ítems. El factor motivación intrínseca que estaba conformado por 16 ítems, queda en la versión adaptada con 13 ítems de los cuales 9 son positivos y los 4 ítems restantes son con saturación negativa convirtiéndose en el último factor sugerido por el análisis factorial.

Se encontró una estructura factorial similar con relación al instrumento original. La única diferencia queda denotada en la cantidad de ítems debido a que está resumida en 50 ítems. Los índices de confiabilidad, en los 7 factores son superiores a 0.5. Un aspecto para tener en cuenta fue el tipo de confiabilidad que se obtuvo en el instrumento original. Mientras en el original se obtuvieron por medio del alfa de Cronbach, en la adaptación se calculó por medio del K de Richardson teniendo en cuenta el criterio de Muñiz (2017) donde menciona que para ítems dicotómicos se debe calcular por K de Richardson. Es decir, se logra dar respuesta al objetivo general permitiendo utilizar el instrumento de evaluación en el contexto colombiano debido a que se cumple satisfactoriamente con las propiedades psicométricas.

De acuerdo con adaptaciones de otros instrumentos de evaluación, por ejemplo (Morales-Bueno & Gómez-Nocetti, 2009) que evalúa la motivación al logro en el contexto académico pero desde la teoría de Manassero y Vázquez (1988) se puede apreciar el énfasis que existe en el componente del trabajo colaborativo. Es decir, este componente colaborativo no se profundiza en la escala MAPE II.

Asimismo, la investigación llevada a cabo por Duran y Pujol (2013) menciona que dentro de su análisis factorial confirmatorio no se encontró la misma cantidad de dimensiones en la escala original. Por lo tanto, dentro de nuestra adaptación del MAPE II esto no afecta la teoría base debido a que el último factor se ajusta al factor motivación intrínseca pero con saturaciones o puntuaciones negativas.

Se destaca la implementación del instrumento MAPE II para obtener información sobre los estilos de motivación con los que cuenta el estudiante y buscar enfocar la estrategia docente a un enfoque por el aprendizaje. Se espera que el instrumento sea aplicado e implementado en Colombia y a su vez que sea contrastado con otros aportes teóricos para beneficio de la comunidad académica.

Para futura investigaciones se recomienda el diseño de instrumentos que involucren las variables de tipo contextual que se han omitido en este instrumento; fenómenos como el discurso del docente juegan un papel relevante en el momento de motivar al estudiante en el aula.

Desde la perspectiva aplicada, el instrumento MAPE II puede ser utilizado en el ámbito escolar. El instrumento se convierte en una herramienta de apoyo para los docentes en su interés para el desarrollo de competencias tanto generales como específicas. En el contexto académico, podemos comprender el desarrollo de competencias por medio del desarrollo de

planes de estudio logrando así que los estudiantes desarrollen competencias de tipo específicos y logren enfrentarse al campo laboral. Una persona que cuente con las competencias básicas logrará obtener mejores resultados a nivel laboral.

Finalmente, fue importante identificar la ausencia de instrumentos que evalúen las prácticas

docentes de motivación al logro. Se cuentan con pocos cuestionarios que evalúen el enfoque del docente hacia el aprendizaje o hacia el resultado. Continuar con esta línea de investigación abre la posibilidad para el diseño de un instrumento que identifique las prácticas que el docente implementa en el aula de clase y que como consecuencia influyen en las atribuciones que el estudiante realice.

## Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1984a). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y aprendizaje*, (26), 3-13. <http://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822030>
- Alonso-Tapia, J. (1984b). Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de psicología*, (17), 27-37. <http://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821377>
- Alonso-Tapia, J. (1987). Estudios sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Infancia y aprendizaje*, (30), 45-69. <http://doi.org/10.1080/02109395.1987.10821480>
- Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de publicaciones. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Álvarez, L. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el modelo Motivacional de McClelland. *Revista Tesis psicológica*, 7, 128-143. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258006>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 3(80), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants of Risk. *Taking Behavior*, 64(6), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Badiee, H., Babakhani, N., & Hashemian, K. (2014). The explanation of structural model of academic achievement based on perception of classroom structure and use of motivational strategies in middle schools of tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 397-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.229>
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 706-722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.706>
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4003\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4003_3)
- Buja, A., & Eyuboglu, N. (1992). Remarks on Parallel Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27(4), 509-540. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2704\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2704_2)

- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Pérez, J. C. N., & Pienda, J. A. G. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014476>
- Cáceres, L., & Nieto, J. (2013). Desarrollo de un cuestionario tridimensional de metas de logro en deportes de conjunto. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 41-53. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.1.38725>
- Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A. F., López, C., & Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales: Las competencias del psicólogo en Colombia. Definition and theoretical. *Psicología desde el Caribe*, 28, 133-165. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2011000200007&lng=en&nrm=iso)
- Church, M., Elliot, A. J., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232504190\\_Perceptions\\_of\\_classroom\\_environment\\_achievement\\_goals\\_and\\_achievement\\_outcomes\\_Journal\\_of\\_Educational\\_Psychology\\_93\\_43-54](https://www.researchgate.net/publication/232504190_Perceptions_of_classroom_environment_achievement_goals_and_achievement_outcomes_Journal_of_Educational_Psychology_93_43-54)
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley número 1090 de 2006, Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1090\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html)
- Covington, M. (2000a). *La voluntad de aprender: guía para la motivación*. Madrid: Alianza.
- Covington, M. V. (2000b). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual review of psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis (1)*, 186-199. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2884>
- Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). *Child and adolescent development: an advanced course*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- Deemer, S. (2004). Using achievement goal theory to translate psychological principles into practice in the secondary classroom. *American Secondary Education*, 32(3), 4-16. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261811458\\_Using\\_Achievement\\_Goal\\_Theory\\_to\\_Translate\\_Evidence-Based\\_Principles\\_into\\_Practice\\_in\\_Educational\\_Psychology](https://www.researchgate.net/publication/261811458_Using_Achievement_Goal_Theory_to_Translate_Evidence-Based_Principles_into_Practice_in_Educational_Psychology)
- Difabio de Anglat, H. E. (1994). La temática de la motivación en el Neoconductismo contemporáneo: Locus de control y teoría de la atribución. *Revista española de pedagogía*, 52(197), 38-56. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/03/2-La-Temática-de-la-Motivación-en-el-Neoconductidmo-Contemporáneo.pdf>
- Duran, E., & Pujol, L. (2013). Escala atribucional de motivación al logro general EAML-G): adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios pedagógicos*. 39(1), 83-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100005>.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. En *Handbook of child psychology*. New York.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *A mediational analysis*, 70(3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Fadlelmula, F. K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 859-863. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.116>
- Fernandez, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-402. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Ferrando, P., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- García, A., & Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la Educación Física: consideraciones prácticas. *Apuntes de psicología*, 26(1), 129-140. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/40999426\\_La\\_Teoria\\_de\\_Orientacion\\_de\\_Metas\\_y\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_Educacion\\_Fisica\\_consideraciones\\_practicas](https://www.researchgate.net/publication/40999426_La_Teoria_de_Orientacion_de_Metas_y_la_ensenanza_de_la_Educacion_Fisica_consideraciones_practicas)
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>
- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>
- Garrido, A., & Álvaro, L. (2007). *Psicología social*. México: McGraw Hill.
- González-Cutre Coll, D., Sicilia Camacho, Á., & Moreno Murcia, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720421>
- González, J., Cabanach, R. G., Nuñez, J. C., & Arias, A. V. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>



- Hoffmann, A. F., Stover, J. B., & Liporace, M. F. (2013). Correlaciones Policóricas y Tetracóricas En Estudios Factoriales Exploratorios y Confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1688-42212013000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-42212013000200005&lng=es&nrm=iso)
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-85. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02289447>
- Huertas-Martínez, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- IBM. (2016). SPSS Statistics (Versión 22). Madrid: Aique.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior ICFES. (2015). *Manual de procedimientos*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas/pruebas-saber-3-5-y-9/informacion-para-rectores/videos-y-presentaciones>
- International Test Commission. (2013). *International guidelines on quality control in scoring, test analysis, and reporting of test scores*. Recuperado de [www.intest.org](http://www.intest.org)
- Jiménez, C. F. (2012). *Metodología docente, motivación y rendimiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Laljee, M. (1981). Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones. *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behaviour*, 12, 119-138. <http://doi.org/10.1080/02109395.1982.10821328>
- Lorenzo, U., & Ferrando, P. (2012). *Manual of the Program FACTOR*. Recuperado de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>
- Macagno, L. E. (2005). *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro en educación física: análisis de un programa de intervención docente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Malle, B. F., & Ickes, W. (2000). Fritz Heider: Philosopher and Psychologist. *Portraits of Pioneers in Psychology*, 4, 195-214. Recuperado de <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199828340/obo-9780199828340-0255.xml>
- Manassero, A., & Vázquez, Á. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psichotrema*, 10(2), 333-351. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a9.pdf>
- Mansfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 44-55. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ885706.pdf>



- Matos, L. (2009). Adaptación a dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185. <http://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 51-70. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233643579\\_Achievement\\_Goals\\_Learning\\_Strategies\\_and\\_Language\\_Achievement\\_among\\_Peruvian\\_High\\_School\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/233643579_Achievement_Goals_Learning_Strategies_and_Language_Achievement_among_Peruvian_High_School_Students)
- Mattern, R. A. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International journal of teaching and learning in higher education*, 17(1), 27-32. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/253985683\\_College\\_Students%27\\_Goal\\_Orientations\\_and\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/253985683_College_Students%27_Goal_Orientations_and_Achievement)
- Mayor, L., & Cantón, E. (1997). La teoría de la atribución en el desarrollo histórico de la psicología de la motivación y emoción. *Revista de historia de la psicología*, 18(1-2), 181-189. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=68634>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mirtea, J., Herrans, L. L., Pons, J., Matías-Carrelo, L., Medina, G., & Rodríguez, M. (2008). Proceso de traducción y adaptación para Puerto Rico de la Wechsler Adult Intelligence Scale-III: Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos, Versión III (EIWA-III). *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 85-112. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1946-20262008000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1946-20262008000100003&lng=pt&nrm=iso)
- Montero, I., & Alonso, J. (1992). El cuestionario MAPE II. En J. Alonso, T. (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Morales-Bueno, P., & Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y educadores*, 12, 33-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n3/v12n3a03.pdf>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-7. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Muñiz, J. (2017) *Teoría clásica de los test*. Madrid: Piramide.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability , Subjective Experience, Task Choice , and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3302/5ae403ab6a3c3a44fc5b69d539cb26133aa3.pdf>
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T., & Nakaya, M. (2013). A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures' Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers' Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator. *Psychology*, 4(8), 629-637. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.48090>
- Palmero, F., Gómez, C., Guerrero, C., & Carpi, A. (2010). *Manual de prácticas de motivación y emoción*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Pérez-Albéniz, A., Paúl, J. De, Etxeberria, J., Paz, M., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index ( IRI ) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715218>
- Pérez, C. R. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Calidad en la educación*, (38), 147-179. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/262744516\\_El\\_buen\\_rendimiento\\_escolar\\_en\\_los\\_estudiantes\\_que\\_ingresan\\_a\\_la\\_universidad\\_a\\_traves\\_del\\_programa\\_propedeutico\\_un\\_analisis\\_desde\\_la\\_motivacion\\_y\\_el\\_discurso\\_de\\_la\\_UCSH/fulltext/03a2aae20cf20bec3b6f04db/El-buen-rendimiento-escolar-en-los-estudiantes-que-ingresan-a-la-universidad-a-traves-del-programa-propedeutico-un-analisis-desde-la-motivacion-y-el-discurso-de-la-UCSH.pdf](https://www.researchgate.net/publication/262744516_El_buen_rendimiento_escolar_en_los_estudiantes_que_ingresan_a_la_universidad_a_traves_del_programa_propedeutico_un_analisis_desde_la_motivacion_y_el_discurso_de_la_UCSH/fulltext/03a2aae20cf20bec3b6f04db/El-buen-rendimiento-escolar-en-los-estudiantes-que-ingresan-a-la-universidad-a-traves-del-programa-propedeutico-un-analisis-desde-la-motivacion-y-el-discurso-de-la-UCSH.pdf)
- Pulido-González, J. J., Sánchez-Oliva, D., González Ponce, I., Amado Alonso, D., Montero Carretero, C., & García Calvo, T. (2015). Adaptación y validación de un cuestionario para valorar la motivación en el contexto deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 17-26. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000300002>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia* (9a ed.). España: McGraw Hill.
- Weiner, B. (1974). *Cognitive views of human motivation*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2001). *Development of achievement motivation*. California: Press, Academic.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., & Olson, J. M. (2002). *Psicología social*. México: Thompson.