

**SEGUNDA PARTE**

**EVALUACION DE LA MOTIVACION EN EL CONTEXTO ACADEMICO**

**A) LA BATERIA MATEX:**

**MOTIVACION, ESTILOS ATRIBUTIVOS Y EXPECTATIVAS DE CONTROL**

## Capítulo 2

### EL CUESTIONARIO MAPE-I: MOTIVACION HACIA EL APRENDIZAJE.

Jesús Alonso Tapia y Javier Sánchez Ferrer

#### INTRODUCCION.

Parece un hecho indiscutible que existe una relación estrecha entre las variables motivacionales y los aprendizajes y logros académicos, como han puesto de manifiesto numerosos trabajos recogidos, entre otros, en los escritos de Atkinson y Raynor (1974), Fyans (1980), Dweck y Elliot (1983), Dweck (1985, 1986), Ames y Ames (1984, 1985), Weiner (1974, 1986). Lo que no está claro, sin embargo, es la naturaleza de tal relación, esto es, qué variables influyen y cómo lo hacen, siendo numerosas las teorías al respecto (Ames y Ames, 1984).

Desde nuestro punto de vista, una de las teorías que parecen tener mayor poder explicativo en relación con el problema que nos ocupa es la formulada por Dweck y Elliot (1983; Dweck, 1985, 1986), teoría que integra y supera las aportaciones realizadas por los estudiosos de la motivación de logro desde otras teorías tales como la de la "necesidad de logro" (Atkinson y Feather, 1966; Atkinson y Raynor, 1974), la de la "ansiedad de ejecución" (Mandler y Sarason, 1952) y las teorías de la atribución (Weiner, 1979, 1986) y de la indefensión aprendida (Dweck y Repucci, 1973).

En esencia, la teoría de Dweck y Elliot parte de la consideración de las metas implicadas en la consecución de los logros académicos y que pueden ser de dos tipos: a) metas de aprendizaje -el sujeto busca incrementar su competencia-, y b) metas relacionadas con la calidad de la ejecución -el sujeto busca conseguir una evaluación favorable o evitar un juicio desfavorable de su competencia-. A partir de este hecho sugieren que los sujetos persiguen metas de aprendizaje presentan patrones motivacionales adaptativos (búsqueda de situaciones que ofrecen un desafío, persistencia notable y efectiva frente a los obstáculos, etc.), mientras que los sujetos que persiguen metas de ejecución presentan patrones maladaptativos (evitación de todo lo que suponga un desafío y escasa persistencia frente a las dificultades). Finalmente, consideran que lo que determina la elección de uno u otro tipo de metas es la creencia que los sujetos puedan tener sobre la naturaleza estable o modificable de las distintas habilidades. En el caso de que las habilidades se consideren como estables, cualquier situación se presenta como ocasión para poner de manifiesto la competencia o la incompetencia propias, por lo que se tiende a evitar riesgos, lo que puede tener el efecto de impedir el desarrollo de la habilidad de que se trate. Sin embargo, si las habilidades se consideran como modificables por el esfuerzo, los errores se consideran como algo natural y de lo que es posible aprender, con lo que no tienen la connotación negativa que en el caso de que las habilidades se consideren como algo estable.

Frente a la teoría anterior, la desarrollada por Atkinson y sus colaboradores (Atkinson y Feather, 1966; Atkinson y Raynor, 1974) distingue igualmente dos motivos básicos, la necesidad o deseo de

conseguir el éxito y el miedo o deseo de evitar el fracaso, motivos que interactúan en la determinación de la motivación de logro. Sin embargo, al referirse al éxito no distingue entre el éxito en cuanto aprendizaje o incremento de competencia y el éxito en cuanto demostración de competencia, distinción que conlleva predicciones diferentes que, de ser ciertas, implicarán que la teoría de Dweck y Elliot es superior ya que, incluyendo en sí la teoría de Atkinson, mejoraría además sus predicciones.

En cuanto a la teoría de la ansiedad de ejecución (Mandler y Sarason, 1952), postula igualmente la existencia de dos tipos posibles de motivos en situaciones de logro, el deseo de acabar con éxito la tarea y la ansiedad o miedo ante el fracaso. De estos dos motivos, ésta teoría elabora principalmente las implicaciones del segundo. A diferencia de lo que ocurre en el caso de las dos teorías anteriores, aquí se sugiere que los efectos de la ansiedad pueden ser tanto activadores como inhibidores del rendimiento, punto que habrá que tener en cuenta, en cuanto que esclarece algo no suficientemente explícito en la teoría de Dweck y Elliot.

La teoría de Dweck y Elliot hace también predicciones precisas sobre el comportamiento atribucional de los sujetos con diferentes creencias sobre la estabilidad o modificabilidad de las distintas habilidades, así como sobre las condiciones en que cabe esperar los comportamientos propios de los sujetos con indefensión aprendida. Las predicciones difieren en algunas ocasiones de las realizadas por algunos teóricos del comportamiento atribucional. Analizar las diferencias y comprobar quién tiene razón es algo que excede los límites de este trabajo. Sin embargo, hemos creído necesario señalar que, en principio, la teoría de Dweck y Elliot integra los planteamientos teóricos aludidos, de indudable importancia para la comprensión de la motivación.

En España, Pelechano (1975) ha sugerido -y parcialmente demostrado- que las dimensiones motivacionales a considerar en relación con el rendimiento son múltiples, habiendo llegado a identificar al menos seis, algunas de las cuales tienen que ver con las propuestas por Atkinson y por Mandler y Sarason. Sin embargo, esto es cierto sólo en parte, ya que depende del nivel de análisis utilizado. El propio autor ofrece datos que muestran la existencia de correlaciones significativas entre algunas de las puntuaciones obtenidas en las seis escalas correspondientes a las dimensiones por él identificadas (Pelechano, 1975). Posteriormente, utilizando un cuestionario paralelo (Montero y Alonso, 1987) se ha comprobado, a nivel de análisis factorial de segundo orden, que las seis dimensiones identificadas inicialmente por este autor se reducen a tres interpretables -en buena medida- desde la teoría de Dweck y Elliot.

A la luz de la exposición anterior parece -en principio- que la exploración de las relaciones entre motivación y rendimiento será especialmente fructífera en la medida en que se enmarque dentro de la teoría de Dweck y Elliot. Sin embargo, pese a lo atractivo de la teoría descrita, la evidencia en que se apoya es limitada. Por otra parte, no existen instrumentos que permitan una evaluación adecuada de las diferencias existentes en la preferencia por uno u otro tipo de metas, de las concepciones de la inteligencia sustentadas por los distintos sujetos y de los patrones de respuesta emocional frente a

situaciones académicas que pueden terminar en éxito o fracaso. En consecuencia, dada la necesidad de instrumentos de este tipo tanto para el diagnóstico y la orientación psicológica como para la evaluación de la teoría en el contexto de estudios correlacionales o experimentales, hemos construido el cuestionario MAPE (Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución), cuya presentación constituye el objeto de este estudio, y que esperamos que contribuya a cubrir la laguna existente, en principio en relación con los sujetos del Ciclo Superior de la EGB.

## **PLANTEAMIENTO E HIPOTESIS**

### **Objetivos teóricos**

Desde un punto de vista teórico, el objetivo básico de este estudio es posibilitar la identificación, a través de un cuestionario, de los patrones motivacionales básicos relacionados con el aprendizaje y los logros académicos. Para ello, a la hora de la construcción del cuestionario hemos tenido en cuenta fundamentalmente los planteamientos de Dweck y Elliot (1983), si bien -en la medida en que se relacionaban con éstos- hemos considerado el planteamiento clásico de Atkinson (Atkinson y Feather, 1966), las críticas al mismo realizadas por Pelechano (1973) y los resultados obtenidos en estudios previos sobre el cuestionario MAE (Alonso Tapia y Montero, 1984) desarrollado por aquél (Pelechano, 1975). En consecuencia, en la redacción inicial del MAPE se han incluido items destinados a medir los 11 componentes motivacionales que enumeramos a continuación:

- a) Búsqueda del incremento de la propia competencia.
- b) Búsqueda de la evaluación o juicio positivo de la propia competencia.
- c) Búsqueda de la evitación de juicios negativos de competencia.
- d) Tipo de teoría de la inteligencia.
- e) Disponibilidad al esfuerzo de hecho.
- f) Ansiedad facilitadora del rendimiento.
- g) Ansiedad inhibidora del rendimiento.
- h) Motivación intrínseca.
- i) Tendencia a la sobrecarga de trabajo.
- j) Ambición.
- k) Vagancia.

La delimitación de la existencia inicial de once categorías de items en el cuestionario no significa que pensemos que tales componentes son independientes. Por el contrario, de acuerdo con los planteamientos teóricos de que partimos esperamos que las respuestas de los sujetos al cuestionario pongan de manifiesto la plausibilidad o falsedad de las siguientes hipótesis.

Primera hipótesis.- El comportamiento de los sujetos frente al cuestionario pondrá de manifiesto la existencia de dos motivos relacionados con el logro, el primero definido por la búsqueda del aprendizaje o incremento de la propia competencia y el segundo, tanto por la búsqueda de la evaluación

positiva de la propia competencia como por la de la evitación de juicios negativos de la misma. En principio, de acuerdo con los planteamientos de la teoría de Dweck y Elliot, esperamos que estos dos motivos aparezcan como independientes.

Segunda hipótesis.- La búsqueda de la evaluación positiva de la propia competencia y la de la evitación de juicios negativos de la misma suponen comportamientos dirigidos a metas separables pero positivamente relacionadas.

Tercera hipótesis.- El que un sujeto considere que las habilidades tienen un carácter estable o que, por el contrario, son modificables influye, de acuerdo con Dweck y Elliot- en que elija metas de aprendizaje o de ejecución. En consecuencia, no cabe esperar la existencia de un factor independiente que exprese la teoría de la inteligencia del sujeto. No obstante, sí cabe esperar que los ítems que reflejan las creencias sobre la naturaleza de ésta se relacionen con los dos motivos relacionados con el logro a que hemos aludido en nuestra primera hipótesis del modo propuesto por la teoría de los autores mencionados.

Cuarta hipótesis.- Con independencia del papel que los sujetos atribuyan al esfuerzo en la explicación de sus éxitos y fracasos, de acuerdo con la teoría de Weiner (1986), y de los motivos que orienten su conducta en relación con el logro, existe una disposición al esfuerzo de hecho que media los logros académicos. Consideramos que las respuestas a los ítems inicialmente generados para medir los componentes de "tendencia a la sobrecarga de trabajo" y "disposición al esfuerzo" correlacionarán positivamente entre sí y negativamente con las dadas a los ítems destinados a evaluar la "vagancia", con lo que pondrán de manifiesto dicha disposición.

Quinta hipótesis.- Es conocido que la ansiedad puede actuar como factor inhibitor del aprendizaje y del rendimiento, manifestándose en una serie de respuestas fisiológicas (nerviosismo), cognitivas (automensajes negativos) y conductuales (abandono de tareas). Pues bien: consideramos que los ítems que evalúan este tipo de ansiedad se relacionarán positivamente con el componente motivacional definido por la preocupación por la evaluación -positiva o negativa- de la propia competencia, ya que en ambos casos se halla presente un componente de evitación.

Sexta hipótesis.- La ansiedad puede estimular el rendimiento en determinadas personas que trabajan mejor y más rápido con cierto nivel de estrés. Postulamos en consecuencia la existencia de este componente motivacional, si bien no hacemos previsiones sobre su relación o independencia de otros componentes ya que carecemos de base para ello.

Para la consecución de nuestro objetivo teórico y la comprobación de la hipótesis mencionadas hemos realizado el conjunto de análisis factoriales que describiremos en breve.

### **Objetivos aplicados**

Nuestra meta desde esta perspectiva es poder contar con un instrumento fiable y válido para la predicción del rendimiento escolar a partir de la realización de un diagnóstico motivacional que facilite la toma de decisiones de intervención. Para la consecución de esta meta hemos añadido a los análisis

factoriales anteriormente aludidos el estudio de la consistencia interna y la validez predictiva de las diferentes escalas del cuestionario y de éste en su conjunto.

## **MUESTRA**

El cuestionario MAPE se aplicó a un total de 1202 estudiantes de la segunda etapa de EGB. En la tabla 2.1 se describe la composición exacta de la muestra atendiendo a las variables población, sexo, curso y clase social. Esta última variable ha sido definida de manera amplia, en función del centro de procedencia -público, privado subvencionado, privado no subvencionado-.

## **ANÁLISIS DE LOS DATOS: PROCEDIMIENTO**

Los datos recogidos han sido analizados en varias fases y por diferentes procedimientos que pasamos a describir y justificar antes de proceder a la descripción e interpretación de los resultados.

En una primera fase se analizaron por separado, pero utilizando los mismos procedimientos, los datos procedentes de las muestras de Madrid y Bilbao. Estos análisis pusieron de manifiesto la semejanza de estructuras factoriales encontradas en ambas muestras (Sanchez Ferrer, 1986), razón por la cual hemos procedido, en una segunda fase, a analizar los datos proporcionados por el conjunto de los sujetos procedentes de ambas muestras, análisis que presentamos en el presente trabajo.

En cuanto a los procedimientos de análisis, en primer lugar realizamos un análisis factorial utilizando para la extracción de factores en la solución inicial el método de componentes principales y, para la solución final, la rotación Oblimin, a fin de maximizar las correlaciones entre los factores y la posibilidad de detectar la existencia de una estructura factorial de orden superior, ya que ello parecía necesario para comprobar algunas de las hipótesis.

TABLA 2.1: Muestra utilizada para la elaboración, estandarización y validación del cuestionario MAPE.

Total: 1202																
Madrid: 603									Bilbao: 599							
	CB	CM	CA		CB	CM	CA		CB	CM	CA		CB	CM	CA	
6°	27	40	34	101	36	41	44	121	29	40	21	90	22	34	52	108
7°	18	41	31	90	15	42	40	97	27	37	24	88	22	41	51	114
8°	23	34	37	94	20	43	37	100	26	31	27	84	29	40	46	115
T	68	115	102	285	71	126	121	318	82	108	72	262	73	115	149	337
Composición según sexo, clase social y nivel escolar.																
Total mujeres: 547									Total CB: 294				Total 6°: 420			
Total varones: 655									Total CM: 464				Total 7°: 389			
									Total ca: 444				Total 8°: 393			
Centro de procedencia de los alumnos																
Madrid: Colegio Público 6 de Diciembre (Alcobendas). Colegio Privado Rafaela Ybarra. Colegio Privado San Viator. Colegio Privado B.V.María (Irlandesas). Colegio Privado San José del Parque.																
Bilbao: Colegio Público Lope de Vega. Colegio Público San Francisco. Colegio Privado Ntra. Sra. del Carmen (Amorebetia). Colegio Privado El Salvador. Colegio Privado Askartza Klaret Ikastetxa (Leioa).																

En segundo lugar, debido al bajo valor absoluto de las correlaciones entre los factores, realizamos un segundo análisis factorial con solución final ortogonal (varimax), dado que posibilita conocer con mayor claridad la cantidad de varianza explicada por cada factor tras la rotación.

En tercer lugar, dado que pese al bajo valor absoluto de las correlaciones entre los factores éstas fueron mayoritariamente significativas, decidimos hacer un análisis factorial de segundo orden utilizando el método de componentes principales y la rotación Varimax.

En cuanto a los criterios utilizados en los análisis factoriales para aceptar la inclusión de un ítem en un factor, en primer lugar hemos aceptado la saturación igual o mayor a 0.300. En los casos en que un ítem saturaba en más de un factor, ha sido incluido sólo en el factor en que su saturación era mayor, pero si la saturación en los diferentes factores era semejante, hemos aceptado la inclusión del ítem en ambos factores. Utilizando estos criterios nos encontramos con cierto número de ítems -33 exactamente- que no saturaban significativamente en ningún factor, razón por la cual repetimos los tres análisis señalados tras "purgar" el cuestionario eliminando tales ítems, ya que ello posibilita conocer más exactamente la varianza que explica cada factor en particular y el cuestionario en su conjunto en su forma final.

Por último, hemos realizado un análisis factorial de las puntuaciones directas correspondientes a las escalas derivadas a partir de los factores de primer orden -en adelante, puntuaciones escalares-, puntuaciones para cuya obtención se han utilizado sólo aquellos ítems que cumplieron los criterios de inclusión tanto en lo análisis realizados con rotación Oblimín como en los realizados con rotación Varimax. Para éste análisis hemos utilizado el método de componentes principales y la rotación Varimax.

La justificación de este análisis es la siguiente. El hecho de que, al realizar un análisis factorial de primer orden, los distintos ítems que saturan por encima de un valor criterio determinado -valor que sirve de base para su inclusión en una escala- lo hagan con un peso distinto, ofrece la posibilidad de construir una escala que nos permita obtener una puntuación factorial para cada sujeto ponderando las respuestas dadas a los ítems mediante los coeficientes factoriales correspondientes. No obstante, esto que es realizado fácilmente por un ordenador y que ha servido de base para los análisis factoriales de segundo orden realizados, por un lado, sería algo muy engorroso si tuviera que hacerse para cada nuevo sujeto al que se aplica el cuestionario y, por otro lado, variaría en función de la metodología factorial utilizada dado que éstas modifican la magnitud de los coeficientes factoriales. Esto hace que en la práctica se derive la puntuación de cada nuevo sujeto en las diferentes escalas sumando las respuestas a cada uno de los ítems que las integran. Sin embargo, esta práctica -aun estando justificada por las razones aducidas- conlleva el riesgo de que las puntuaciones así derivadas se separen de las puntuaciones factoriales de modo significativo, lo que llevaría a una evaluación errónea. Para controlar esta posibilidad de error caben dos alternativas. la primera, calcular la correlación entre ambos tipos de puntuaciones. Esta es la forma más precisa, pero más compleja técnicamente por razones que no entramos a comentar, motivo

por el que no ha sido utilizada. La segunda es la realización del análisis factorial de las puntuaciones escalares -en rigor, un análisis factorial de primer orden pero equivalente al análisis factorial de segundo orden realizado a partir de las puntuaciones factoriales- y la comparación de los resultados obtenidos en ambos análisis. Si las estructuras son semejantes, parece razonable aceptar que las escalas derivadas por el procedimiento anteriormente descrito son equivalentes a las obtenidas al realizar los análisis factoriales de primer orden. En caso contrario -lo que podría ocurrir dado que en la obtención de las puntuaciones factoriales y de las correlaciones entre las mismas entran todos los ítems, lo que no ocurre cuando se trabaja con puntuaciones escalares- es preciso determinar la validez de ambas estructuras y tomar decisiones sobre el significado y viabilidad de los dos tipos de escalas a partir de los resultados obtenidos.

## **RESULTADOS**

### **Análisis factoriales de primer orden**

Las tablas 2.2 y 2.3 recogen los resultados de los análisis factoriales realizados con rotación Oblimín y Varimax respectivamente, una vez eliminados los 48 ítems que en los análisis previos no presentaron saturaciones significativas en ninguno de los factores identificados, lo que reduce el cuestionario a 72 ítems. Por razones de espacio no incluimos las tablas correspondientes a estos análisis, si bien pueden consultarse en el trabajo de Sánchez Ferrer (1986). En los dos análisis realizados se extrajeron 10 factores que explican en conjunto el 33,62% de la varianza. Pasamos a hacer la descripción de los mismos tomando como base el análisis realizado con rotación Varimax.

El primer factor explica el 5,64% de la varianza total. Lo integran 15 ítems de los cuales saturan positivamente (9, 56, 68, 72, 78, 90, 92, 114) y los restantes lo hacen negativamente (39, 50, 74, 80, 106, 110, 118). En el análisis con rotación Oblimín ocupa también el primer lugar, con los mismos ítems, y con un valor propio de 4,21. Los ítems hacen referencia a la preferencia por situaciones que no requieren esfuerzo frente al interés o preferencia por el trabajo académico. Por ejemplo, "Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo" (ítem 9), "Me gustaría no tener que estudiar" (ítem 72) o, saturando negativamente, "Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía. No me gusta perder el tiempo" (ítem 106). En consecuencia hemos denominado a este factor "factor de preferencia por actividades que no implican esfuerzo versus preferencia por actividades académicas". Este factor tiene cierta semejanza con el factor de "indiferencia laboral" del MAE (Pelechano, 1975), si bien en nuestro cuestionario los ítems se definen fundamentalmente por su relación al ámbito académico.









TABLA 2.3: Análisis factorial realizado sobre los datos de la muestra total tras la eliminación de 33 ítems. Rotación Varimax. Las saturaciones inferiores a .30 se han igualado a .00.

FACTOR ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
113	.00	.00	.00	.35	.00	.00	.00	.00	.00	.00
114	.35	.00	.00	.00	.00	.41	.00	.00	.00	.00
115	.00	.00	.47	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
48	.00	.00	.00	.00	-.31	.00	.00	.00	.00	.00
117	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.45	.00	.00
118	-.41	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
119	.00	.00	.45	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
44	.00	.00	.00	.31	.00	.00	.00	.00	.00	.00
V. Propio	4.91	3.65	3.61	3.02	2.93	2.68	2.58	2.14	1.98	1.70

El segundo factor explica el 4,19% de la varianza total, hallándose compuesto por 11 ítems (17, 57, 63, 69, 75, 81, 85, 87, 95, 105, 111), todos ellos con saturaciones positivas. En el análisis con rotación Oblimin ocupa el tercer lugar, con un valor propio tras la rotación de 3,37, e incluye los mismos ítems a excepción del 17 que no alcanza el criterio de inclusión. Los ítems de este factor hacen referencia al nerviosismo del sujeto en situaciones de evaluación -"Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida" (ítem 111)- y a los automensajes negativos y a las expectativas de fracaso que el sujeto tiene en estas situaciones -"Cuando hago tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme" (ítem 85)-. Creemos, en consecuencia, que se trata de un factor de "ansiedad inhibitoria del rendimiento" semejante al identificado por Pelechano (1975) y Alonso Tapia y Montero (1987), por lo que lo hemos denominado del mismo modo.

El tercer factor se compone de 13 ítems, 11 de los cuales saturan positivamente (5, 41, 53, 59, 65, 71, 83, 89, 94, 115 y 119) y los dos restantes, negativamente (12 y 84). Explica el 4,15% de la varianza total. En el análisis Oblimin ocupa el segundo lugar, se compone de los mismos ítems y tiene un valor propio tras la rotación de 3,38. Los ítems de que se compone hacen referencia a la búsqueda de una evaluación positiva por parte de los demás -"Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis compañeros piensen que soy el más inteligente de la clase" (ítem 94)- y, en algún caso, a la evitación de la evaluación negativa por parte de otros -"El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más" (ítem 115)-. Se trata, a nuestro juicio, de un factor de "Motivación de éxito en situaciones competitivas por afán de lucimiento" o, simplemente, de "motivación de lucimiento".

Creemos que este factor no es equiparable al factor de "ambición" que permite evaluar el MAE, dado que si bien refleja el interés por una recompensa externa a la tarea, en el caso del MAPE se trata de una recompensa de carácter fundamentalmente social y de evaluación de la propia competencia, mientras que en el MAE la recompensa es más general -material, reconocimiento social, etc-.

El cuarto factor explica el 3,47% de la varianza total y se compone de 12 ítems con saturación positiva (14, 17, 18, 26, 27, 28, 43, 44, 46, 113) y 2 con saturación negativa (16 y 22), 14 en total. En el análisis Oblimin ocupa el quinto lugar, se compone de los mismos ítems y presenta un valor propio tras la rotación de 2,86. Todos los ítems hacen referencia a la búsqueda de la evitación de juicios negativos sobre la propia competencia. Por ejemplo, "Con tal de no equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan" (ítem 26), "Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo" (ítem 28). El hecho de que en algunos ítems la opción implique el rechazo de la posibilidad de incrementar la propia competencia y de que los dos ítems cuya saturación es negativa hagan referencia a esta posibilidad, nos ha inducido a considerar este factor como de "búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia".

Este factor no tiene paralelo alguno en otros cuestionarios como el MAE de Pelechano o el MAPE-II de Alonso Tapia y Montero (1987).

El quinto factor, compuesto por 8 ítems (3, 21, 48, 52, 59, 76, 82, 88) de los cuales sólo uno satura negativamente (48), explica el 3,37% de la varianza total. Ocupa el cuarto lugar en el análisis con rotación Oblimín, se compone de los mismos ítems y tiene un valor propio tras la rotación de 2,89. El contenido de los ítems hace referencia a la conceptualización que el sujeto tiene de sí mismo como persona trabajadora y a su disposición al esfuerzo. Así, "Las personas que piensan que soy trabajador están en lo cierto" (ítem 3), "Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco" (ítem 82), "Normalmente estudio más que mis compañeros (ítem 52). En consecuencia hemos denominado a este factor como de "autoconceptualización como trabajador".

Estrictamente hablando, este factor no coincide con el de "tendencia a la sobrecarga de trabajo" del MAE, siendo más bien reflejo de la "disposición al esfuerzo" postulada por Weiner (1974).

Ocho son los ítems que incluye el sexto factor, cinco con saturación positiva (66, 96, 102, 114, 120) y tres con saturación negativa (55, 76, 79), y explica el 3,08% de la varianza total. En el análisis Oblimín ocupa también el sexto lugar, con los mismos ítems y un valor propio de 2,37. El contenido de los ítems de este factor hace referencia a la pereza del sujeto y su desinterés por las tareas escolares. Así, "Creo que soy un vago" (ítem 120), "Por lo general no me interesa lo que me enseña el colegio y ello hace que no estudie" (ítem 66), etc. Por ello hemos denominado a este factor -que no aparece en el MAE- "autoconceptualización como vago".

El factor séptimo explica el 2,97% de la varianza total e incluye 7 ítems, todos ellos con saturación positiva (18, 30, 37, 38, 41, 43, 66). Ocupa también el séptimo lugar en el análisis Oblimín, con un valor propio de 2,20 y con los mismos ítems. El contenido de los ítems nos ha inducido a considerar este factor, inexistente en otros cuestionarios, como de "búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia". Así, "Prefiero trabajar con compañeros ante lo que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender" (ítem 37).

El octavo factor, compuesto por 8 ítems con saturaciones positivas (61, 67, 73, 74, 83, 91, 101, 117) explica el 2,47% de la varianza total. En el análisis con rotación Oblimín ocupa el mismo lugar, contiene los mismos ítems y su valor propio es de 2,05. Se trata claramente de un factor de "ansiedad facilitadora del rendimiento" semejante al postulado por Mandler y Sarason (1952) e identificado por Pelechano mediante el MAE (Pelechano, 1975). Los ítems así lo reflejan. Por ejemplo, "Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo" (ítem 67), "Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas" (ítem 73).

El factor noveno explica el 2,28% de la varianza total, incluyendo 5 ítems que saturan positivamente (10, 24, 25, 34, 40). En el análisis con rotación Oblimín tiene un valor propio de 1,98, incluye los mismos ítems y ocupa el mismo lugar que en el análisis con rotación Varimax. Como

puede verse a través del contenido de los ítems, se trata de un factor de "búsqueda de incremento de competencia". Así, "Si me esfuerzo puedo llegar a hacer bien las tareas más difíciles" (ítem 24), "Me gustan las tareas en las que puedo superarme poco a poco, aunque al principio me salgan mal con frecuencia" (ítem 34).

Por último, el décimo factor incluye 4 ítems con saturación positiva (12, 23, 35, 116) y 3 con saturación negativa (17, 36, 51) y explica el 1,95% de la varianza. En el análisis Oblimin ocupa también el décimo lugar, con los mismos ítems y un valor propio de 1,76. Se trata, como muestra el contenido de los ítems, de un factor de "desinterés por el estudio y el aprendizaje escolar". Por ejemplo, "Nunca estudio más de lo imprescindible" (ítem 23), "No soy de las personas que se matan por aprender" (ítem 116).

En el apéndice se presentan los diferentes ítems del cuestionario agrupados por factores, de modo que pueda comprobarse fácilmente la adecuación de la interpretación realizada.

### **Análisis factorial de segundo orden**

A la hora de analizar las correlaciones existentes entre los factores extraídos en los análisis de primer orden, debido a la escasa proporción de varianza explicada por los dos últimos y al hecho de que no se correspondían claramente con ninguno de los extraídos en los análisis realizados previamente utilizando por separado las muestras de Madrid y Bilbao (Sánchez Ferrer, 1986), lo que implica una probable inestabilidad, sólo se han utilizado los ocho factores extraídos en primer lugar.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones factoriales correspondientes a los ocho factores de primer orden mencionados ha permitido la identificación de tres factores que explican el 50,68% de la varianza total. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 2.4.

El primer factor explica el 19,08% de la varianza. El hecho de que saturen positivamente en este factor los factores de primer orden 1 (interés por las actividades que no implican esfuerzo versus interés por las actividades académicas), 3 (motivación de logro), 6 (autoconceptualización como vago) y 8 (ansiedad facilitadora del rendimiento) y de que sature negativamente el factor 5 (autoconceptualización como trabajador) sugiere que nos encontramos ante un componente motivacional de tipo defensivo -se busca el logro, actuando la ansiedad como elemento activador del rendimiento y, en consecuencia, evitador del fracaso- en sujetos que de hecho no se esfuerzan para

TABLA 2.4: Resultados del análisis factorial de segundo orden realizado sobre las puntuaciones factoriales de primer orden.			
FACTORES 2º Orden 1º Orden	1	2	3
6	.646	.000	.000
3	.637	.000	.000
1	.507	-.316	.000
2	.000	.729	.000
7	.000	.597	.000
8	.383	.000	.630
5	-.473	.298	.609
4	.000	-.483	.572
VP	1.527	1.407	1.121

conseguir incrementar su competencia. Puede denominarse a este factor, en consecuencia, "deseo de quedar bien sin esforzarse".

El segundo factor explica el 17,58% de la varianza. Incluye tres factores de primer orden, el 3 (ansiedad inhibidora del rendimiento), el 7 (búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia) -ambos saturando positivamente- y el 4 (búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia) que satura negativamente. Creemos que nos hallamos en presencia de un componente motivacional que combina "deseo de éxito y miedo al fracaso", nombre que damos a este factor.

Por último, el tercer factor de segundo orden, que explica el 14,01% de la varianza, incluye los factores 4, 5 y 8 de primer orden, todos ellos con saturación positiva. Dado que estos factores son "búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia", "autoconceptualización como trabajador" y "ansiedad facilitadora del rendimiento", creemos que se trata de un componente motivacional de "disposición real al esfuerzo por miedo al fracaso".

#### **Análisis factorial de las puntuaciones escalares directas**

Como en el caso del análisis factorial de segundo orden descrito anteriormente, en este caso se han utilizado solamente las puntuaciones correspondientes a las ocho escalas derivadas en primer lugar. Su análisis ha permitido la identificación de tres factores que explican en conjunto el 68,23% de la varianza. La composición de los mismos se presenta en la tabla 2.5.

De acuerdo con los criterios de aceptación de la inclusión de un ítem -en este caso, una escala- en un factor, el primer factor incluye las escalas 2, 4 y 7 ("ansiedad inhibidora del rendimiento",

TABLA 2.5: Resultados del análisis factorial realizado sobre las puntuaciones directas en las escalas de primer orden.			
FACTORES 2º Orden	1	2	3
1º Orden			
4	.844	.000	.000
7	.838	.000	.000
2	.567	.315	.000
5	.000	-.836	.000
6	.000	.790	.000
1	.318	.609	-.349
8	.000	.000	.882
3	.383	-.289	.691
VP	2.060	1.932	1.467

"búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia" y "búsqueda de juicios positivos de competencia versus búsqueda de incremento de competencia"), explicando el 25,75% de la varianza. Creemos que puede considerarse como un factor de "motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos versus motivación por el aprendizaje e incremento de competencia".

El segundo factor explica el 24,15% de la varianza e incluye las escalas 1 (interés por las actividades que no implican esfuerzo versus interés por las actividades académicas) y 6 (vagancia versus laboriosidad) -ambos con saturación positiva- y la escala 5 (autoconceptualización como trabajador) con saturación negativa. El contenido de estas escalas sugiere que nos hallamos ante un componente motivacional de "vagancia versus disposición al esfuerzo".

Por último, el tercer factor explica el 18,33% de la varianza e incluye las escalas 3 (motivación de lucimiento) y 8 (ansiedad facilitadora del rendimiento). El contenido sugiere que nos hallamos ante un componente motivacional de tipo egótico. No obstante, dado que no están claras las implicaciones que puede tener este componente, vamos a denominar provisionalmente a este factor como factor de "motivación de lucimiento".

#### **Comparación de los análisis realizados sobre puntuaciones factoriales y sobre puntuaciones directas.**

Como puede comprobarse comparando la composición de los factores extraídos en el análisis que acabamos de describir con la de los factores extraídos en el análisis factorial de segundo orden realizado sobre las puntuaciones factoriales, la naturaleza de los factores sólo coincide parcialmente. El primer factor extraído en el análisis realizado sobre puntuaciones factoriales se desdobra en el análisis realizado sobre puntuaciones directas, quedando por un lado el componente de "vagancia

versus disposición al esfuerzo" y por otro el de "motivación de lucimiento". El segundo factor extraído también en el análisis sobre puntuaciones factoriales tiene la misma composición en el análisis sobre puntuaciones directas, pero en este caso el factor 4 satura positiva y no negativamente. Por último, el tercer factor del análisis descrito en primer lugar no aparece en el análisis realizado sobre puntuaciones directas.

Las diferencias que acabamos de señalar pueden explicarse en base a dos hechos. Por un lado, en el análisis factorial sobre puntuaciones factoriales los items están ponderados, y el análisis factorial de segundo orden se realiza sólo sobre la parte de la varianza de las puntuaciones iniciales explicada por los distintos factores, mientras que en el análisis factorial con puntuaciones directas se trabaja con la varianza completa. Por otro lado, en la obtención de las puntuaciones factoriales los programas utilizados emplean todos los items del cuestionario. Algunos de tales items, sin embargo, hemos considerado que no deberían considerarse como formando parte de uno u otro factor por su escasa saturación en los mismos, hecho que sí ha influido a la hora de obtener las puntuaciones directas a partir de las que se han realizado el segundo de los análisis a que nos venimos refiriendo.

Con independencia de que las diferencias encontradas puedan explicarse en base a los hechos que acabamos de señalar, lo cierto es que su existencia plantea la cuestión de qué escalas son más útiles en la práctica a la hora de predecir el comportamiento del sujeto y cuáles describen, en consecuencia, de modo más adecuado la estructura relacional de los componentes motivacionales, razón por la que antes de pasar a la discusión de los resultados presentamos los análisis de fiabilidad y validez predictiva realizados con las diferentes escalas.

#### **Consistencia interna de las puntuaciones directas**

El procedimiento utilizado ha sido la obtención del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2.6.

TABLA 2.6: CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALAS DEL CUESTIONARIO MAPE. Coeficiente ALFA de Cronbach.		
Indices de las escalas correspondientes a los factores de primer orden		Indices de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden obtenidos en el análisis realizado sobre puntuaciones directas
E.1 = 0.81	E.6 = 0.64	E-I = 0.83
E.2 = 0.74	E.7 = 0.64	E-II = 0.87
E.3 = 0.74	E.8 = 0.56	E-III = 0.77
E.4 = 0.71	E.9 = 0.42	
E.5 = 0.72	E.10 = 0.36	

## Validez predictiva.

### Análisis de correlaciones

Como primer acercamiento al estudio de la validez predictiva del MAPE se han calculado las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a los distintos factores y escalas con cinco criterios de rendimiento, a saber, las notas en Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales y la nota media de todas ellas, notas obtenidas tres meses después de haber sido completado el cuestionario. Para ello, las valoraciones cualitativas de los profesores se transformaron en valores cuantitativos en una escala de 1 a 6 puntos.

Así mismo, se han calculado las correlaciones entre cada factor y la prueba de factor G de Cattell, y entre esta y las notas. La razón de ello ha sido nuestro interés en posibilitar, en un paso posterior, el estudio del grado en que la capacidad predictiva de los factores motivacionales es independiente e incrementa la de la inteligencia. Los resultados se presentan en la tabla 2.7.

TABLA 2.7: Correlaciones entre factores de primer orden, factor G y notas, y entre escalas de segundo orden -puntuaciones factoriales y directas, factor G y notas.						
	G	LENGUA	MATE-MATICAS	SOCIA-LES	NATU-RALES	NOTA MEDIA
G	1.000	.247	.360	.237	.319	.328
F-1	.080	-.183	-.209	-.210	-.254	-.234
F-2	-.218	-.258	-.319	-.272	-.343	-.332
F-3	-.049	-.033	-.022	.006	.011	-.010
F-4	-.125	-.234	-.263	-.219	-.267	-.271
F-5	.096	.416	.446	.435	.502	.498
F-6	-.090	-.350	-.360	-.329	-.407	-.402
F-7	-.185	-.262	-.306	-.268	-.284	-.312
F-8	-.017	.117	.165	.118	.160	.151
F-I (P.F.)	-.171	-.227	-.277	-.219	-.256	-.271
F-II (P.F.)	-.067	-.384	-.399	-.395	-.474	-.459
F-III (P.F.)	-.088	-.027	.003	-.008	.001	-.012
F-I (P.D.)	-.219	-.312	-.368	-.313	-.375	-.380
F-II (P.D.)	-.009	-.348	-.376	-.364	-.436	-.421
F-III (P.D.)	-.043	.028	.059	.059	.083	-.062

\* Los valores superiores a .077 son significativos al 1% y los superiores a .056 lo son al 5%.

El comentario que cabe hacer de las correlaciones encontradas se resume en los siguientes puntos. En primer lugar, por lo que se refiere a las relaciones entre los distintos factores motivacionales y la prueba de factor G, tan sólo en el caso de los factores de primer orden 2, 4 y 7 y en el del primer factor de segundo orden las correlaciones superan el valor de 0.10. En estos casos, son de signo negativo como cabía esperar dado el contenido de tales factores. En cualquier caso, los

valores encontrados son poco significativos desde el punto de vista psicológico, por lo que cabe esperar que las correlaciones entre los factores motivacionales y los criterios de rendimiento se deba principalmente al carácter propio de los primeros.

En segundo lugar, en cuanto a las correlaciones entre la prueba de factor G y los criterios de rendimiento cabe señalar que la varianza en común oscila en torno al 10%, lo que supone un valor muy bajo que cabe esperar que las medidas de tipo motivacional mejore.

En tercer lugar, por lo que a los factores motivacionales se refiere, la dirección de las correlaciones es la que cabía esperar en función del contenido de los factores en todos los casos excepto en el del factor 3 de primer orden -motivación de lucimiento-, donde la correlación es nula, hecho que ha motivado que este factor no haya sido incluido en los análisis de regresión múltiple realizados posteriormente. Lo mismo ha ocurrido en el caso de las puntuaciones correspondientes al factor tres de segundo orden y a la escala tres de puntuaciones directas, diferente al anterior. En cuanto a la magnitud de las correlaciones en el caso de los restantes factores, la media es de 0.312, y oscilan entre 0.117 y 0.502, valores que dada la relativa independencia de los factores cabe esperar que contribuyan a mejorar la predicción del rendimiento si se utiliza la batería en conjunto.

#### *Análisis de regresión*

En base a la justificación proporcionada por el análisis correlacional realizamos, en relación con cada uno de los criterios, tres análisis de regresión utilizando como predictores respectivamente:

- Las puntuaciones directas en los factores de primer orden y en la prueba de factor G.
- las puntuaciones factoriales correspondientes a los factores de segundo orden extraídos en el análisis realizado sobre las puntuaciones factoriales en los factores de primer orden y la correspondiente a la prueba de factor G.
- Las puntuaciones directas correspondientes a los factores extraídos en el análisis factorial realizado sobre las puntuaciones directas en los factores de primer orden, y la puntuación en la prueba de factor G.

El método utilizado fue el de regresión directa, ya que evita la maximización de los efectos aleatorios debidos al muestreo que puede darse en el caso de utilizar el método paso a paso (Tatsuoka, 1976).

En la tabla 2.8 se presenta la proporción de varianza explicada por cada conjunto de predictores en relación con cada criterio, así como el grado en que dicha proporción supone un incremento en relación a la que quedaría explicada por el uso exclusivo de la prueba de factor G. El incremento medio es del 22,02%, siendo mayor en el caso de utilizar como predictores los factores de primer

TABLA 2.8: Valores de  $R^2$  para cada conjunto de predictores; incremento respecto al uso exclusivo de la prueba de factor G, y valores de  $R^2$  esperados en muestras de igual tamaño. Estimaciones realizadas por los procedimientos de Wherry ( $R^{2'}$ ) y Stein ( $R^{2''}$ ).

CRITERIO: NOTA EN LENGUA			
PREDICTORES	$R^2$	$R^{2'}$	$R^{2''}$
G	.0612	.0603	.0588
F. primer orden + G	.2783	.2378	.2681
Diferencia	.2171	.1775	.2093
F. seg. o. (p.f.) + G	.2444	.2430	.2411
Diferencia	.1832	.1827	.1823
F. seg. o. (p.d.) + G	.2094	.2080	.2059
Diferencia	.1482	.1477	.1471
CRITERIO: NOTA EN MATEMATICAS			
G	.1297	.1289	.1266
F. primer orden + G	.3727	.3688	.3654
Diferencia	.2430	.2393	.2388
F. seg. o. (p.f.) + G	.3310	.3298	.3280
Diferencia	.2013	.2009	.2014
F. seg. o. (p.d.) + G	.3008	.2495	.3021
Diferencia	.1711	.1206	.1755
CRITERIO: NOTA EN CIENCIAS SOCIALES			
G	.0565	.0556	.0540
F. primer o. + G	.2835	.2791	.2740
Diferencia	.2270	.2235	.2200
F. seg. o. (p.f.) + G	.2442	.2428	.2409
Diferencia	.1877	.1872	.1869
F. seg. o. (p.d.) + G	.2111	.2097	.2069
Diferencia	.1546	.1541	.1529

CRITERIO: NOTA EN CIENCIAS NATURALES			
PREDICTORES	R <sup>2</sup>	R <sup>2'</sup>	R <sup>2''</sup>
G	.1022	.1014	.0999
F. primer o. + G	.4028	.3391	.3949
Diferencia	.3006	.2377	.2950
F. seg. o. (p.f.) + G	.3649	.3637	.3621
Diferencia	.2627	.2623	.2622
F. seg. o. (p.d.) + G	.3219	.3207	.3181
Diferencia	.2197	.2193	.2182
CRITERIO: NOTA MEDIA DE FIN DE CURSO			
G	.1076	.1068	.1052
F. primer o. + G	.4131	.4094	.4085
Diferencia	.3055	.3026	.3033
F. seg. o. (p.f.) + G	.3662	.3651	.3634
Diferencia	.2586	.2583	.2582
F. seg. o. (p.d.) + G	.3215	.3203	.3185
Diferencia	.2139	.2135	.2133

orden, y llegando en el caso de la nota media al 30,55%. En este caso, la utilización conjunta de la prueba de inteligencia y el MAPE llega a explicar el 41,31% de la varianza del criterio, lo que constituye algo poco frecuente.

Dado que R<sup>2</sup> constituye un estimador sesgado de la capacidad de predicción de las medidas utilizadas, hemos incluido así mismo en la tabla 2.8 los valores de R<sup>2</sup> que cabe esperar en muestras diferentes de igual tamaño, valores estimados utilizando los procedimientos propuestos por Wherry y Stein (Tatsuoka, 1976). Como puede comprobarse, los valores encontrados son prácticamente idénticos a los obtenidos con la muestra total utilizada, lo que habla en favor de la calidad de la predicción.

#### *Validación cruzada*

Como control adicional de la calidad de las ecuaciones de regresión, se han realizado cuatro estudios de validación cruzada utilizando diferentes submuestras de la muestra original, submuestras que se describen en la tabla 2.9 con los resultados de cada estudio.

TABLA 2.9: Validación cruzada. Correlaciones múltiples de los distintos conjuntos de predictores con los criterios en la muestra total y en las distintas submuestras.					
CRITERIO	MUESTRA	A	B	C	LEYENDA
LENGUA	To	.527	.494	.457	To = Muestra total N = 1221  Md = Submuestra de Madrid N = 622  Bb = Submuestra de Bilbao N = 599  Pa = Submuestra de suj. pares. N = 611  Im = Submuestra de suj. pares. N = 610
	Md	.535	.492	.451	
	Bb	.500	.485	.458	
	Pa	.512	.495	.459	
	Im	.502	.452	.420	
MATEMAT.	To	.610	.575	.548	
	Md	.617	.579	.556	
	Bb	.573	.545	.520	
	Pa	.589	.561	.531	
	Im	.589	.549	.527	
SOCIALES	To	.532	.494	.459	
	Md	.539	.496	.458	
	Bb	.477	.454	.421	
	Pa	.509	.493	.455	
	Im	.512	.461	.429	
NATURALES	To	.634	.604	.567	
	Md	.621	.583	.544	
	Bb	.616	.599	.571	
	Pa	.609	.593	.560	
	Im	.614	.573	.536	
NOTA MEDIA	To	.640	.605	.567	
	Md	.630	.589	.553	
	Bb	.583	.585	.549	
	Pa	.589	.586	.546	
	Im	.615	.575	.539	
A= Primer conjunto de predictores: Factor G y factores de primer orden del MAPE. B= Segundo conjunto de predictores: Factor G y puntuaciones factoriales en factores de segundo orden del MAPE. C= Tercer conjunto de predictores: Factor G y escalas de puntuaciones directas correspondientes a los factores de segundo orden del MAPE.					

Como puede comprobarse, a pesar del hecho de que cada submuestra incluía tan sólo la mitad de los sujetos de la muestra original, los valores de R permanecen prácticamente idénticos, siendo la variación media de 1,9 centésimas y la máxima de 6 centésimas. En resumen, estos resultados apoyan claramente la estabilidad de la capacidad predictiva de los pesos utilizados en la regresión con los distintos conjuntos de predictores, pesos que presentamos en la tabla 2.10.

TABLA 2.10: Coeficientes de regresión para cada predictor en relación con cada criterio.

TABLA 2.10: Coeficientes de regresión para cada predictor en relación con cada criterio.						
	Coeficientes para puntuaciones directas					
		LENGUA	MATEM.	SOCIAL.	NATUR.	NOT.MED.
Factores de primer orden	Constante	2.417	1.596	2.711	2.118	2.212
	<u>F.G</u>	.030	.055	.028	.047	.040
	F.1	.028	.023	-	-	.020
	F.2	-.044	-.067	-.060	-.080	-.063
	F.3	-	-	-	-	-
	F.4	-	-	-	-	-
	F.5	.185	.200	.215	.229	.206
	F.6	-.111	-.087	-.068	-.118	-.949
	F.7	-.089	-.120	-.117	-.086	-.102
Factores 2° orden ponderados	Constante	2.283	1.475	2.561	1.873	2.044
	<u>F.G</u>	.038	.064	.037	.056	.049
	F.I	-.243	-.305	-.248	-.290	-.262
	F.II	-.407	-.499	-.500	-.607	-.607
	F.III	-	-	-	-	-
Factores 2° orden p.directas	Constante	3.084	2.348	3.359	2.792	2.885
	<u>F.G</u>	.044	.069	.042	.062	.055
	F.I	-.027	-.039	-.030	-.036	-.033
	F.II	-.063	-.064	-.065	-.079	-.067
	F.III	-.018	-	-	-	-
Coeficientes para puntuaciones típicas						
	LENGUA	MATEM.	SOCIAL.	NATUR.	NOT.MED.	
Factores de primer orden	<u>F.G</u>	.143	.245	.128	.206	.205
	F.1	.088	.069	-	-	.070
	F.2	-.102	-.147	-.133	-.171	-.158
	F.3	-	-	-	-	-
	F.4	-	-	-	-	-
	F.5	.323	.330	.359	.372	.386
	F.6	-.168	-.125	-.099	-.156	-.154
	F.7	-.128	-.163	-.160	-.115	-.159
	F.8	-	-	-	-	-
Factores 2° orden ponderados	<u>F.G</u>	.181	.287	.168	.247	.250
	F.I	-.200	-.238	-.195	-.223	-.238
	F.II	-.387	-.391	-.396	-.469	-.458
	F.III	-	-	-	-	-
Factores 2° orden p.directas	<u>F.G</u>	.207	.309	.192	.274	.278
	F.I	-.132	-.178	-.141	-.164	-.173
	F.II	-.330	-.321	-.329	-.389	-.379
	F.III	-.063	-	-	-	-

## **BAREMOS**

Como complemento de los análisis realizados, hemos elaborado un baremo con las puntuaciones centiles correspondientes a las puntuaciones directas en las escalas de cada uno de los ocho factores de primer orden finalmente utilizados. En el apéndice 2.1 se presentan los baremos elaborados, juntamente con la medida, la desviación típica y el tamaño de la muestra en cada factor. En el apéndice 2.2 se presentan los elementos que componen cada una de las ocho escalas del MAPE finalmente aceptadas. La puntuación en cada escala se obtiene sumando un punto por cada elemento contestado afirmativamente, si su saturación es positiva, y otro por cada elemento contestado negativamente si su saturación es negativa. Finalmente, en el apéndice 2.3 se incluye el cuestionario en su forma final

## **DISCUSION**

Hasta el momento nos hemos limitado a exponer los resultados obtenidos en los distintos análisis. En este apartado trataremos de ver las implicaciones teóricas que tales resultados tienen en relación con las hipótesis planteadas al comienzo de este trabajo.

Por lo que se refiere a la primera hipótesis, los resultados apuntan en la dirección esperada en cuanto que, a nivel de factores de primer orden, muestran la existencia de los tres motivos postulados: Búsqueda del incremento de competencia (factores 4 y 7, polo negativo), búsqueda de juicios positivos de competencia (factores 3 y 7) y búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia (factor 4). No ocurre lo mismo con nuestra suposición de independencia entre tales motivos ya que, a nivel de factores de primer orden, la preocupación por los juicios de competencia -positivos o negativos- y la búsqueda del incremento de competencia constituyen polos opuestos en el caso de los factores 4 y 7; y, a nivel de factores de segundo orden, los factores que indican preocupación por los juicios de competencia correlacionan positivamente entre sí, y negativamente con los que indican preocupación por incrementar la propia competencia.

Nuestra segunda hipótesis planteaba que la motivación para la consecución del éxito y la motivación para evitar el fracaso, aunque separables, probablemente se hallarían positivamente relacionados. Los resultados han confirmado la separabilidad de ambos motivos en cuanto que los factores de primer orden que hacen referencia a los mismos (4, 7 y 3) aparecen como básicamente independientes. No obstante, la pequeña correlación existente entre los factores de segundo orden que ambos motivos son formas que adopta la preocupación por los juicios de competencia, preocupación que -al parecer- tiende a ser incompatible con el deseo de mejorar la propia competencia, de acuerdo con las respuestas de los propios sujetos.

En cuanto a la tercera hipótesis, los resultados muestran que los items que expresan la creencia en la modificabilidad de la inteligencia correlacionan de forma positiva con la motivación por el aprendizaje el incremento de competencia. Por el contrario, los items que expresan la creencia en la

inteligencia como algo fijo y estable no correlacionan de forma positiva y significativa con aquellos que expresan preocupación por los juicios de competencia positivos o negativos. Estos hechos no concuerdan plenamente con las expectativas expresadas en nuestra hipótesis, lo que exige revisar las relaciones entre las ideas que se tienen sobre la naturaleza de la inteligencia y los motivos predominantes en los sujetos.

La cuarta hipótesis, en la que expresábamos nuestras expectativas sobre la existencia de un factor de "disposición al esfuerzo", se ha visto confirmada al formar parte del mismo factor de segundo orden los factores de primer orden 1 (preferencia por actividades que no implican esfuerzo académico versus preferencia por la que sí lo implican), 5 (autoconcepto como trabajador y disposición al esfuerzo) y 6 (vagancia versus laboriosidad), correlacionando el factor 5 negativamente con el 1 y el 6.

Lo mismo ocurre con la quinta hipótesis. En ella planteábamos, por un lado, que los ítems relativos a ciertas respuestas fisiológicas (nerviosismo), cognitivas (automensajes negativos) y conductuales (abandono de tareas) correlacionarían entre sí poniendo de manifiesto la existencia de un patrón de respuestas que puede ser descrito como de ansiedad inhibidora del rendimiento, hecho que quedaría reflejado en un factor independiente a nivel de factores de primer orden, como así ha sido (factor 2). Por otro lado planteábamos la existencia de relaciones positivas entre este factor y aquellos que expresasen la preocupación por los juicios de competencia, hecho que también se ha visto confirmado.

Por último, la sexta hipótesis también se ha visto apoyada por los resultados. Ha aparecido, a nivel de análisis de primer orden, un factor de ansiedad facilitadora del rendimiento (factor 8). Por otra parte, la existencia de una relación positiva entre este factor y la motivación de lucimiento (factor 3) -hecho no postulado por nosotros- sugiere que nos encontramos frente a un comportamiento que obedece a la necesidad de preservar la propia autoestima (Covington, 1984).

## **CONCLUSION**

Como resumen de este trabajo, creemos que cabe establecer las siguientes conclusiones:

a) Aparecen como motivos separables pero no independientes los relativos a la búsqueda de juicios positivos de competencia y a la de evitación de juicios negativos de competencia.

b) Aparecen igualmente como motivos separables pero no independientes los que tienen que ver con la preocupación por los juicios de competencia positivos o negativos y los que tienen que ver con la búsqueda del incremento de la propia competencia.

c) Las relaciones postuladas por Dweck y Elliot (1983) entre la concepción que se posee sobre la inteligencia o la habilidad en cuanto estable o modificable y los motivos del aprendizaje y ejecución que integran el ámbito de la motivación de logro no se han visto confirmadas plenamente por nuestros resultados, al no haber una relación definitiva entre concebir la inteligencia como algo estable y la

elección de metas de búsqueda o evitación de juicios de competencia.

d) Se confirma la existencia de un factor de "vagancia versus disposición al esfuerzo, con un peso importante en la predicción del éxito escolar, importancia ya sugerida por Weiner (1974).

e) Al igual que en el MAE de Pelechano (1975), vuelven a aparecer como factores independientes la ansiedad inhibidora del rendimiento y la ansiedad facilitadora del mismo, confirmándose la existencia de una relación positiva entre la ansiedad inhibidora del rendimiento y la motivación por conseguir juicios positivos de competencia o por evitar los negativos.

f) En cuanto a la utilidad práctica del MAPE, los estudios de validación realizados han puesto de manifiesto que puede ser utilizado eficazmente como predictor del rendimiento escolar, predictor que incrementa sensiblemente la validez de las predicciones que parece conseguirse con medidas de inteligencia fluida como el test de factor G de Cattell.

**APENDICES AL CAPITULO 2**

**APENDICE 2.1: BAREMOS.**

A) BAREMOS DE LAS ESCALAS DE PRIMER ORDEN.

Puntuación directa	Puntuación centil			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
15	100	--	--	--
14	97	--	--	--
13	93	--	100	--
12	86	--	98	--
11	77	100	95	100
10	68	95	91	99
9	60	88	85	92
8	51	80	76	87
7	42	70	67	79
6	34	57	56	70
5	26	44	44	58
4	20	33	32	46
3	14	21	21	33
2	9	12	13	20
1	5	6	6	10
0	1	2	1	3
Media	7.67	5.46	5.66	4.56
S <sub>x</sub>	3.79	2.78	3.03	2.75
N	1195	1194	1192	1195
Puntuación directa	Puntuación centil			
	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
8	100	100	--	100
7	97	99	100	93
6	91	96	97	82
5	83	90	92	65
4	74	82	85	47
3	70	72	73	29
2	45	56	56	15
1	27	33	35	6
0	9	10	12	1
Media	2.62	2.11	1.99	4.13
S <sub>x</sub>	2.10	1.84	1.74	1.89
N	1191	1204	1194	1205

B) BAREMOS DE LAS ESCALAS DE SEGUNDO ORDEN.			
Puntuación directa	Puntuación centil		
	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
30	--	100	--
29	--	--	--
28	--	99	--
27	100	98	--
26	--	97	--
25	99	95	--
24	98	92	--
23	97	90	--
22	96	85	--
21	94	82	100
20	92	78	--
19	89	73	99
18	85	69	98
17	81	64	97
16	76	57	94
15	71	50	91
14	66	46	86
13	60	41	79
12	55	35	72
11	50	30	64
10	43	26	57
9	36	22	48
8	30	17	40
7	25	13	32
6	19	10	27
5	14	7	17
4	10	4	11
3	7	3	7
2	4	1	3
1	2	0	1
0	1	0	0
Media	12,02	15.15	9.78
S <sub>x</sub>	5.83	6.36	4.19
N	1195	1192	1195

\* Para obtener las puntuaciones directas en las escalas de segundo orden, se deben sumar las puntuaciones directas en las escalas de primer orden como sigue:

$$FI = F2 + F4 + F7$$

$$FII = F1 + F6 + (8 - F5)$$

$$FIII = F3 + F8$$

## APENDICE 2.2:

### ELEMENTOS QUE COMPONEN CADA ESCALA DEL CUESTIONARIO MAPE-I

Los números sin paréntesis corresponden a la posición de cada elemento en la prueba definitiva, y los que están entre paréntesis, a su posición en la prueba utilizada originalmente.

#### ESCALA 1: INTERES POR ACTIVIDADES QUE NO IMPLICAN ESFUERZO VERSUS INTERES POR LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

##### *Elementos con saturación positiva*

- 3(9) Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
- 27(56) Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.
- 35(68) Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
- 38(72) Me gustaría no tener que estudiar.
- 43(78) Estudiar me parece siempre muy aburrido.
- 54(90) Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
- 56(92) Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
- 67(114) Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.

##### *Elementos con saturación negativa.*

- 16(39) Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
- 23(50) Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.
- 40(74) Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
- 45(80) Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
- 63(106) Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
- 64(110) Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
- 70(118) No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.

#### ESCALA 2: ANSIEDAD INHIBIDORA DEL RENDIMIENTO

##### *Elementos con saturación positiva*

- 7(17) Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
- 28(57) Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
- 32(63) Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
- 36(69) Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
- 41(75) Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.
- 46(81) Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
- 50(85) Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta

- mucho concentrarme.
- 51(87) Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
- 58(95) Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
- 62(105) Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.
- 65(111) Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.

### **ESCALA 3: MOTIVACION DE LUCIMIENTO**

#### *Elementos con saturación positiva*

- 2(5) Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
- 17(41) Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
- 25(53) Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
- 30(59) Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
- 33(65) Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
- 37(71) Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
- 48(83) Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
- 53(89) Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
- 57(94) Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
- 68(115) El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.
- 71(119) Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.

#### *Elementos con saturación negativa*

- 4(12) El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
- 49(84) Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.

### **ESCALA 4: BUSQUEDA DE EVITACION DE JUICIOS NEGATIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BUSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA.**

#### *Elementos con saturación positiva*

- 5(14) Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.
- 7(17) Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
- 8(18) Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
- 11(26) Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.
- 12(27) Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.

- 13(28) Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas más que los demás piensen que no soy listo.
- 18(43) Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
- 19(44) Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.
- 20(46) Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.
- 66(113) El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.

*Elementos con saturación negativa*

- 6(16) Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
- 10(22) Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.

**ESCALA 5: AUTOCONCEPTUALIZACION COMO TRABAJADOR**

*Elementos con saturación positiva*

- 1(3) Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.
- 9(21) Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.
- 24(52) Normalmente estudio más que mis compañeros.
- 29(59) Mis amigos dicen que estudio demasiado.
- 42(76) Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.
- 47(82) Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
- 52(88) Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.

*Elementos con saturación negativa*

- 21(48) Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.

**ESCALA 6: AUTOCONCEPTUALIZACION COMO VAGO**

*Elementos con saturación positiva*

- 34(66) Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.
- 59(96) En la clase tengo fama de vago.
- 61(102) Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
- 67(114) Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.
- 72(120) Creo que soy un vago.

*Elementos con saturación negativa*

- 26(55) Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.  
42(76) Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.  
44(79) Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.

**ESCALA 7: BUSQUEDA DE JUICIOS POSITIVOS DE COMPETENCIA VERSUS BUSQUEDA DE INCREMENTO DE COMPETENCIA.**

*Items con saturación positiva*

- 8(18) Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás.  
14(30) Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo.  
22(37) Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.  
15(38) Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas puede hacerlas cualquiera.  
17(41) Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.  
18(43) Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.  
34(66) Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio y ello hace que no estudie.

**ESCALA 8: ANSIEDAD FACILITADORA DEL RENDIMIENTO.**

*Items con saturación positiva.*

- 31(61) Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.  
35(67) Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.  
39(73) Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.  
40(74) Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.  
48(83) Me gustan las tareas difíciles en las que puedo demostrar que soy de los mejores.  
55(91) Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.  
60(101) Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.  
69(117) Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.

## APENDICE 2.3

# CUESTIONARIO MAPE

© Jesús Alonso Tapia  
Javier Sánchez Ferrer

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a ti mismo y a tus preferencias en ciertos temas.

Para cada afirmación existen 2 alternativas de respuesta: SI y NO. Si estas de acuerdo con la afirmación debes contestar "SI". Si no lo estás, debes contestar "NO".

EJEMPLO:

"Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".

Si estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar SI en la hoja de respuestas de este modo:

Si no estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO en la hoja de respuestas de este modo:                   SI   NO

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor con el fin de poder ayudarte a tomar decisiones sobre ti mismo. Lo más importante es que seas sincero en tus respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

**NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO  
ESCRIBE SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

**NO VUELVAS LA HOJA HASTA QUE TE LO INDIQUEN**

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacen bien porque me gusta quedar bien ante los demás.
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.
10. Prefiero preguntar algo que no se, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que se, prefiero lo segundo.
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.

20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.
27. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.
28. Si hago más dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.
38. Me gustaría no tener que estudiar.
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.

42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.
48. Me gustan las tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.
50. Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.
59. En la clase tengo fama de vago.
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.

63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más.
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da estudiar.
72. Creo que soy un vago.

**Cuestionario MAPE**

Hoja de respuestas.

© Jesús Alonso Tapia y Javier Sánchez Ferrer

Apellidos y nombre \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

<p style="text-align: center;"><u>PD Cen.</u></p> <p>F1: _____ F2: _____ F3: _____ F4: _____ F5: _____ F6: _____ F7: _____ F8: _____</p> <p>FI: _____ FII: _____ FIII: _____</p>	<p>1. SI NO 2. SI NO 3. SI NO 4. SI NO 5. SI NO 6. SI NO 7. SI NO 8. SI NO 9. SI NO 10. SI NO 11. SI NO 12. SI NO 13. SI NO 14. SI NO 15. SI NO 16. SI NO 17. SI NO 18. SI NO 19. SI NO 20. SI NO 21. SI NO 22. SI NO 23. SI NO 24. SI NO</p>	<p>25. SI NO 26. SI NO 27. SI NO 28. SI NO 29. SI NO 30. SI NO 31. SI NO 32. SI NO 33. SI NO 34. SI NO 35. SI NO 36. SI NO 37. SI NO 38. SI NO 39. SI NO 40. SI NO 41. SI NO 42. SI NO 43. SI NO 44. SI NO 45. SI NO 46. SI NO 47. SI NO 48. SI NO</p>	<p>49. SI NO 50. SI NO 51. SI NO 52. SI NO 53. SI NO 54. SI NO 55. SI NO 56. SI NO 57. SI NO 58. SI NO 59. SI NO 60. SI NO 61. SI NO 62. SI NO 63. SI NO 64. SI NO 65. SI NO 66. SI NO 67. SI NO 68. SI NO 69. SI NO 70. SI NO 71. SI NO 72. SI NO</p>
--	---	--	--