

TESIS DOCTORAL

2017

The seal of the University of Zaragoza is a circular emblem. It features a central shield with a crown on top, surrounded by a sunburst. The shield is divided into four quadrants with various symbols. The entire seal is encircled by a Latin inscription: "OMNIBVS MOBILIBVS MOBILIBVS MOBILIBVS".

**ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN EN
ALUMNOS DE SECUNDARIA EN LA
PROVINCIA DE TERUEL**

MIGUEL ÁNGEL ESTEBAN ANDRÉS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR: JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS. UNED

CODIRECTOR: ANDRÉS SEBASTIÁN LOMBAS FOULETIER. UNIZAR

TESIS DOCTORAL



U N E D

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS, INVESTIGACIÓN,
DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN I**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

***ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN EN ALUMNOS
DE SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE
TERUEL***

MIGUEL ÁNGEL ESTEBAN ANDRÉS

**LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

DIRECTOR: JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS

CODIRECTOR: ANDRÉS SEBASTIÁN LOMBAS FOURETIER

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS Y ANDRÉS SEBASTIÁN LOMBAS FOURETIER

CERTIFICAN:

Que la presente tesis doctoral titulada: *“Estudio de la Motivación en alumnos de secundaria obligatoria en la provincia de Teruel”*, cuyo autor es Miguel Ángel Esteban Andrés, ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne las condiciones y requisitos para su lectura y defensa, pudiendo optar a la obtención del Grado de Doctor.

Y, a los efectos oportunos, firmamos la presente en Madrid a,

15 de junio de 2017

Fdo. José Luis García Llamas

Fdo. Sebastián Lombas Fouretier

El siguiente artículo ha sido fruto del trabajo de esta tesis doctoral

Lombas Fouletier, Andrés Sebastián y Esteban Andrés, Miguel Ángel. *The Confounding Role of Basic Needs Satisfaction between Self-Determined Motivation and Well-Being*. April, 2017. Journal of Happiness Studies. Springer. ISSN 1389-4978.

A Vera

Educar es... LA OBRA BIEN HECHA

RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

(In Memoriam)

NECESIDADES DEL SER HUMANO: SER TODO LO QUE SE PUEDE LLEGAR A SER

ABRAHAM MASLOW (1943)

AGRADECIMIENTOS

En este momento, cuando ya tengo prácticamente la tesis redactada y preparada para la presentación, retrocedo un poco en el tiempo y miro, estos últimos años en perspectiva...

Tengo que decir que, a lo largo de todo el proceso en la realización de la misma, he tenido la sensación, ya desde el principio, de que ha sido un trabajo ameno, vocacional, inmerso en una dinámica que me ha permitido aprender cosas nuevas y enriquecedoras; y todo ello, al hilo de lo que ido haciendo en mi profesión a lo largo de estos años: la enseñanza. De ahí que haya podido aplicar al campo de la investigación algo que ya venía haciendo durante años con los alumnos. Por ello, tengo que agradecer en gran medida al grupo de trabajo de investigación de la Universidad de Zaragoza, así como a la propia UNIZAR, la posibilidad y oportunidad que me han brindado por estar incluido en dicho grupo, y que me ha permitido poder recabar información sobre el funcionamiento de los jóvenes de los institutos de mi zona de residencia, en diferentes aspectos como han sido, entre otros, en motivación ya que es éste precisamente el eje de trabajo de la presente tesis doctoral; por ello y en general, agradezco la ayuda recibida.

La principal labor de apoyo físico y moral para la realización de este trabajo, he de achacarla a mis dos directores de tesis: Sebastián Lombas y José Luis García Llamas, sin los que, debido a su enorme interés y paciencia, no hubiera podido realizar semejante tarea. Gracias por ello y por dedicar mucho tiempo, a veces quitado de su vida personal, en las correcciones y pautas adecuadas para que pudiera obtenerse un resultado final adecuado, preciso y correcto. Por ello, el primer y fundamental agradecimiento va dirigido a ellos.

Otro, que a nivel personal me ha supuesto el poder iniciar esta tesis con el tema que he elegido, es para el coordinador del grupo de trabajo de investigación de UNIZAR, el cual me animó en su momento a enfocar, como acabo de decir, el tema de este trabajo en el campo educativo de la motivación, tema que, a lo largo del tiempo de dedicación en la realización del mismo, me ha llenado a nivel profesional y me ha permitido darme cuenta de la importancia que dicho ámbito tiene; y asimismo, la satisfacción personal que ello me ha producido. Dicho agradecimiento va dirigido a José Martín Albo.

El siguiente agradecimiento tiene como referencia los centros educativos en los que se ha intervenido para la pasación de los cuestionarios y la propia recogida de datos para la investigación; es decir, los institutos de Teruel capital y localidades rurales próximas: Francés de Aranda, Vega del Turia, Santa Emerenciana, Segundo de Chomón, IES de Cella, e IES de Albarracín; los cuales han facilitado, en gran medida, la intervención llevada a cabo en ellos.

Quiero también dar las gracias a mis compañeros de departamento del campus de Teruel por el ofrecimiento continuo que han tenido en prestarme ayuda en los momentos que he necesitado de ello.

Por último no podía faltar el agradecimiento a mi familia, por haber estado ahí, a pesar del tiempo que les he robado en muchos momentos de la realización de la tesis. Gracias a mi mujer Marisa y mi hija Encarna por todo ello y por la paciencia que han tenido durante los tres largos años en los que he estado realizando este trabajo.

Quiero añadir que, independientemente de lo que ha supuesto el ámbito de trabajo concreto de la tesis, ha sido la UNED la institución universitaria que me ha formado, desde hace más de veinte años, en los campos de la Pedagogía y Psicología; asimismo, he tenido la suerte de contar con innumerables profesores que he tenido en dichas titulaciones, y que con posterioridad, muchos de ellos, han llegado a ser compañeros de viaje en mi labor de profesor-tutor en el Centro Asociado de la UNED en Teruel. Por todos estos años de formación personal... MUCHAS GRACIAS.

Miguel Ángel

ÍNDICE

Lista de abreviaturas.....	1
Lista de tablas.....	2
Lista de figuras.....	3
Prefacio.....	5
PARTE 1: PARTE TEÓRICA Y CONCEPTUAL.....	9
CAPÍTULO 1. LA MOTIVACIÓN HUMANA.....	11
1.1. El concepto de motivación humana.....	11
1.2. Las primeras macro-teorías de la motivación humana.....	11
1.3. La motivación humana según las diferentes corrientes teóricas.....	13
1.3.1. La motivación humana desde el psicoanálisis.....	14
1.3.2. La motivación humana desde el conductismo.....	17
1.3.3. La motivación humana desde la psicología humanista.....	21
1.3.4. La motivación humana desde el cognitivismo.....	25
1.3.4.1. La teoría de las atribuciones causales.....	26
1.3.4.2. La teoría de la motivación de McClelland.....	32
1.4. Referencias.....	36
CAPÍTULO 2. LAS NECESIDADES BÁSICAS EN EL SER HUMANO.....	41
2.1. La teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow.....	41
2.1.1. Las diferentes teorías de la jerarquía de las necesidades.....	42
2.1.2. Las consecuencias de la satisfacción de las necesidades.....	46
2.1.3. La influencia de la teoría de la jerarquía de las necesidades en la escuela.....	47
2.2. Referencias.....	49
CAPÍTULO 3. EL BIENESTAR HUMANO.....	51
3.1. El bienestar hedónico versus el bienestar eudaimónico.....	51
3.1.1. La concepción aristotélica de la eudaimonía.....	53
3.2. La vida eudaimónica y las formas de bienestar.....	55
3.2.1. El bienestar subjetivo.....	56
3.2.2. El bienestar psicológico.....	56
3.3. Referencias.....	58

CAPÍTULO 4. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	61
4.1. Introducción.....	61
4.2. Las mini-teorías de la teoría de la autodeterminación.....	64
4.2.1. La teoría de la evaluación cognitiva.....	64
4.2.2. La teoría de la integración organísmica.....	66
4.2.3. La teoría de las orientaciones de causalidad.....	70
4.2.4. La teoría de las necesidades psicológicas básicas.....	71
4.3. La teoría de la autodeterminación y la vida eudaimónica.....	72
4.4. Referencias.....	73
CAPÍTULO 5. EL MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN DE VALLERAND.....	77
5.1. La conceptualización del modelo jerárquico de la motivación.....	77
5.2. Los postulados y los corolarios del modelo jerárquico de la motivación.....	78
5.2.1. Postulado 1: Un análisis completo de la motivación debe incluir la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación.....	79
5.2.2. Postulado 2: La motivación intrínseca y extrínseca existen en tres niveles de generalidad: los niveles global, contextual y situacional.....	81
5.2.3. Postulado 3: La motivación está determinada por factores sociales y efectos arriba-debajo de la motivación en el nivel proximal superior en la jerarquía.....	82
5.2.4. Postulado 4: Hay una relación recursiva abajo-arriba entre la motivación en un nivel dado y la motivación en el nivel superior en la jerarquía.....	84
5.2.5. Postulado 5: La motivación conduce a consecuencias importantes.....	84
5.3. Referencias.....	86
CAPÍTULO 6. MODELOS DE ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES Y EL PAPEL DE LA TERCERA VARIABLE.....	89
6.1. Introducción.....	89
6.2. ¿Qué es un modelo de ecuaciones estructurales?.....	90
6.3. Los tipos de variables utilizadas en los modelos de ecuaciones estructurales.....	91
6.4. Los tipos de modelos estadísticos.....	92
6.5. Las fases de elaboración de los modelos de ecuaciones estructurales.....	93
6.6. La evaluación de los modelos de ecuaciones estructurales mediante un paso o dos pasos.....	95
6.7. La tercera variable como variable mediadora.....	95
6.8. El diagrama y las ecuaciones de regresión de una mediación simple.....	96

6.9. El efecto mediado simple.....	98
6.10. Las pruebas de significación parar el efecto mediado simple.....	99
6.11. El procedimiento de las etapas causales.....	100
6.12. La tercera variable como variable espuria o de confundido.....	101
6.13. Referencias.....	103
PARTE 2: PARTE METODOLÓGICA Y EMPÍRICA.....	105
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	107
7.1. Introducción.....	107
7.2. Objetivos de la investigación.....	110
7.3. Participantes.....	111
7.4. Procedimiento.....	112
7.5. Instrumentos de medida.....	113
7.5.1. Escala de necesidades psicológicas básicas.....	114
7.5.2. Escala de motivación académica.....	114
7.5.3. Escala de autoestima.....	115
7.5.4. Escala de satisfacción con la vida.....	116
7.5.5. Escala de estrés percibido.....	116
7.5.6. Escala de soledad.....	117
7.6. Referencias.....	118
CAPÍTULO 8. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	125
8.1. Análisis de datos.....	125
8.2. Resultados.....	128
8.2.1. Resultados del objetivo 1.....	126
8.2.1.1. Modelo de medida 1.....	129
8.2.1.2. Modelos estructurales 1, 2 y 3.....	135
8.2.2. Resultados del objetivo 2.....	142
8.2.2.1. Modelos de medida 2 y 3.....	142
8.2.2.2. Modelos estructurales 4 y 5.....	143
8.3. Referencias.....	148
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES: DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO.....	153
9.1. Discusión.....	153
9.2. Limitaciones y prospectiva de futuro.....	158
9.3. Referencias.....	161
Bibliografía general.....	163
Anexos.....	189

LISTADO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

TAD:	Teoría de la Autodeterminación.
AAHP:	American Association of Humanistic Psychology.
NB:	Necesidades Básicas.
NPB:	Necesidades Psicológicas Básicas.
TNPB:	Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.
MJMIE:	Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand.
SEM:	Structural Equation Model.
AMRS:	Analysis of Moment Structures.
EQS:	Equations.
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria.
IES:	Institutos de Educación Secundaria.
IAD:	Índice de Autodeterminación.
χ^2	Chi-cuadrado.
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation.
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual.
CFI	Comparative Fit Index.
TLI	Tucker Lewis Index.
β	Coficiente de correlación Omega de McDonald.

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.1.	Indicadores inferidos como causas de rendimiento en tareas de logro (basado en Weiner, 1980).....	29
TABLA 1.2.	Interrelaciones entre las dimensiones causales (basado en Weiner, 1986).....	31
TABLA 1.3.	Tipos de necesidades y motivación (basado en McClelland, 1989).....	34
TABLA 4.1.	Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002).....	67
TABLA 5.1.	Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997).....	78
TABLA 8.1.	Correlaciones bivariadas, medias y desviaciones típicas de las parcelas..	128
TABLA 8.2.	Cargas factoriales y coeficientes omega de McDonald para las variables latentes de primer y segundo orden de cada modelo de medida.....	131
TABLA 8.3.	Índices de bondad de ajuste del modelo de medida 1 y de los modelos estructurales 1, 2 y 3.....	132
TABLA 8.4.	Efecto total, directo, indirecto total e indirecto específico de las relaciones mediadas de los diferentes modelos estructurales.....	135
TABLA 8.5.	Índices de bondad de ajuste de los modelos de medida 2 y 3 y de los modelos estructurales 4 y 5.....	142

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1.	Esquema del funcionamiento del comportamiento motivado, según la teoría de las pulsiones de Freud.....	15
FIGURA 1.2.	El círculo de necesidades de Hull (basado en Hull, 1943).....	19
FIGURA 6.1.	El modelo más simple en el que se relacionan dos variables.....	95
FIGURA 6.2.	El modelo de mediación simple.....	96
FIGURA 6.3.	El modelo de espuriedad simple.....	100
FIGURA 8.1.	Modelo estructural 1 (Modelo basado en el MJMIE de Vallerand)....	137
FIGURA 8.2.	Modelo estructural 2 (Modelo basado en la TNPB de Deci y Ryan)....	138
FIGURA 8.3.	Modelo estructural 3 (Modelo mixto).....	139
FIGURA 8.4.	Modelo estructural 4 (Modelo de mediación con el estrés percibido).....	145
FIGURA 8.5.	Modelo estructural 5 (Modelo de mediación con la soledad).....	146

PREFACIO

La idea fundamental de esta tesis tiene que ver, y mucho, con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de los institutos de nuestra población que están cursando la enseñanza secundaria obligatoria.

Si bien, es verdad que nunca debemos separar estos procesos de lo que es educación en sí misma, sobre todo si tenemos en cuenta la premisa expuesta en su momento por el profesor Marín Ibáñez, respecto a que el objetivo de todo proceso de enseñanza no es llenar cabezas de contenidos, sino formarlas para conseguir tenerlas *bien amuebladas*; en lo referente a mi investigación, y aún teniendo presente dicho precepto, me voy a centrar más bien en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje; de manera que la MOTIVACIÓN, como concepto central y básico de este trabajo, sea el motor que, partiendo primeramente de los postulados teóricos más importantes, fundamente la investigación que se llevará a cabo posteriormente y que se reflejará en la parte práctica.

La justificación de este trabajo va a estar encaminada a observar si los procesos motivaciones, y más concretamente la motivación intrínseca de los estudiantes, en relación a su estudio personal, está detrás del BIENESTAR de los mismos en relación a sus niveles de autoestima y satisfacción con la vida. También, analizar si aquellos contextos de enseñanza-aprendizaje, que promueven la satisfacción de las

NECESIDADES PSICOLÓGICA BÁSICAS en los sujetos, tal y como exponen autores como Maslow y Ryan, entre otros, consiguen incrementar dicho nivel de bienestar.

Pues bien, en función de los resultados obtenidos podremos concluir si, en relación a estos estudiantes con los que se ha hecho el estudio, los mismos pueden llegar a ser aplicables a los contextos educativos de cara a mejorar el bienestar en los alumnos y a su vez la calidad de dicho proceso. De ahí la importancia de tener en cuenta, por parte de los docentes, el proceso motivacional en sus estudiantes y no únicamente desde la perspectiva de la motivación extrínseca, que es lo que con más frecuencia se suele hacer, sino promoviendo la idea de que podemos conseguir, desde pequeños, un aprendizaje autónomo y personal que nos satisfaga y nos ayude a conseguir los mejores logros posibles en el ámbito del aprendizaje sistemático.

Se podría concluir con la idea final de este trabajo, consistente en el intento por contribuir a mejorar en lo posible el proceso reglado de enseñanza-aprendizaje para posteriormente extrapolarlo, en lo posible, al campo personal de autoaprendizaje a lo largo de la vida.

Respecto a la estructura del presente trabajo, exponer que consta de nueve capítulos que se agrupan en dos partes. En la primera de ellas se abordan los aspectos teóricos y conceptuales relacionados con la motivación, las necesidades psicológicas básicas y el bienestar; mientras que en la segunda, se presentan los aspectos metodológicos y empíricos de la investigación desarrollada en el mismo, así como los resultados y las conclusiones.

El desglose por capítulos queda redactado de la siguiente forma:

El capítulo 1 ofrece algunas de las definiciones que se han dado sobre el concepto de motivación humana y señala los elementos más comunes que recogen la mayoría de las definiciones. Este capítulo, además, presenta las diferentes macro-teorías y corrientes teóricas que han surgido a lo largo de la historia de la psicología sobre la motivación humana. De entre las diferentes corrientes teóricas, la corriente cognitiva es de especial importancia en este trabajo, por ser el germen de tres de las mini-teorías de la Teoría de Autodeterminación (la mini-teoría de la evaluación cognitiva, la mini-teoría de la integración organísmica y la mini-teoría de las orientaciones de causalidad) que se analizarán en detalle en el capítulo 4.

El capítulo 2 se centra en las necesidades básicas del ser humano. Más concretamente, expone la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow, la cual es considerada la más representativa y reconocida de entre todas las teorías de la motivación que la relacionan con las necesidades psicológicas. Asimismo, la presentación de la misma también viene justificada por la influencia que tiene en la mini-teoría de las necesidades psicológicas básicas, comprendida a su vez en la propia Teoría de la Autodeterminación, expuesta en el capítulo 4 como ya se ha dicho anteriormente.

El capítulo 3 analiza el bienestar humano, diferenciando entre el bienestar hedónico y el bienestar eudaimónico. Estas dos formas de bienestar han dado lugar a dos formas diferentes de medir el bienestar (el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico), las cuales son descritas en el mismo.

El capítulo 4 presenta la Teoría de Autodeterminación (TAD). Decir que al comienzo del mismo se hace una introducción general de la teoría. Seguidamente, se describe la misma más detalladamente por medio de la exposición de las mini-teorías que están integradas en ella. Este capítulo se concluye argumentando, desde la perspectiva de la mencionada teoría, la relación de la motivación y las necesidades psicológicas con el bienestar eudaimónico.

El capítulo 5 está dedicado al modelo jerárquico de la motivación de Vallerand, incluyendo los postulados y corolarios que se presentan en dicho modelo, y en los que se relacionan diferentes aspectos que van, desde los contextos sociales que promueven la consecución de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, hasta los ámbitos de bienestar relacionados con la motivación intrínseca.

El capítulo 6 introduce los modelos de ecuaciones estructurales. Para ello, se explica la diferencia entre variables observables y variables latentes, lo que posteriormente permite la diferencia entre los modelos de ecuaciones estructurales y otros tipos de análisis. Asimismo, este capítulo detalla las distintas fases que requiere la elaboración de los modelos de ecuaciones estructurales. En este capítulo, además, se analiza los diferentes papeles que puede tomar una tercera variable en la relación entre una independiente y una dependiente. Concretamente, se detalla el papel de la tercera variable como mediadora y espuria, indicando los análisis estadísticos que

conlleven. Este capítulo es introductorio y explicativo a los procesos estadísticos llevados a cabo a continuación con la investigación.

El capítulo 7 presenta la parte metodológica de la investigación llevada a cabo en este trabajo: objetivos de la investigación, participantes, procedimiento e instrumentos de medida.

El capítulo 8, propiamente empírico, describe los análisis estadísticos realizados y presenta los resultados encontrados en dichos análisis.

El último capítulo discute las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos encontrados en la investigación empírica, reconociendo las limitaciones que tiene y proponiendo nuevas investigaciones futuras que permitirían profundizar en el fenómeno estudiado.

Tras la bibliografía general recomendada para ampliar el conocimiento sobre el tema de la motivación, a modo de anexo se presentan los cuestionarios utilizados en la investigación empírica de este trabajo. Este anexo muestra el número de puntos y los anclajes de la escala Likert que se emplearon en los cuestionarios, así como los ítems de los que se componen.

PARTE
TEÓRICA Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

LA MOTIVACIÓN HUMANA

1.1. EL CONCEPTO DE MOTIVACIÓN HUMANA

La palabra motivación deriva del latín *motivus* o *motus*, que significa causa del movimiento. En el estudio del comportamiento humano, pocos conceptos han suscitado más interés como el de la motivación, siendo muchas las definiciones que se han dado sobre este concepto.

Diferentes autores han identificado este constructo con distintos ámbitos; por ejemplo, McDougall (1933), ya expuso que la motivación tendría que ver con un interés objetivo por incentivos naturales que originaba en los sujetos orientación y selección de una serie de conductas adecuadas a tal fin. En esta línea, McClelland (1989), habla con posterioridad de un móvil que incita mantiene y dirige la conducta de las personas, y siempre con la finalidad de conseguir uno o varios objetivos determinados. Con posterioridad, otros autores, ya con denotaciones más cognitivistas, explican la motivación como un constructo relacionado con fuerzas

tanto internas como externas de los sujetos para producir las conductas, así como su dirección, persistencia e intensidad (Vallerand y Thill, 1993); Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariiega, 2002). Asimismo, Pintrich y Schunk (2006), exponen una visión de motivación como conjunto de procesos que pone en marcha un organismo para conseguir una o varias metas y que propician una actividad física y mental sostenida.

Por tanto y entrando en el análisis de los elementos más comunes de que consta el concepto de motivación, se podría describir la motivación, y de forma resumida, en la siguiente serie de características:

- La motivación es prospectiva: está orientada hacia alguna meta del individuo.
- Integra aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.
- Se manifiesta como tendencias fuertes y persistentes de los sujetos, dirigidas a los objetivos que se intentan alcanzar.
- Los motivos están organizados jerárquicamente por orden de importancia.
- Pueden ser comprensibles o inexplicables, conscientes o inconscientes y, asimismo, intrínsecos o extrínsecos.
- El ser humano nunca se queda satisfecho. Desea siempre alcanzar nuevas metas.

Estas características parecen constatar que la motivación es un proceso dinámico, interno, sujeto a cambios e impulsor que determina, por una parte, tanto la persistencia como la intensidad de la conducta y, por otra, establece la dirección y orientación de la misma; es decir, que determina el objetivo o meta a alcanzar.

Asimismo, parece claro que para realizar un estudio completo e integrador de la motivación no sólo debemos tener en cuenta las variables personales e internas, sino también aquellas otras externas (procedentes del contexto en el que se desenvuelven los sujetos) que les están influyendo y con las que interactúan. Además, el paulatino desarrollo de los procesos de aprendizaje, en las personas a lo largo de la vida, no queda en absoluto reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las percepciones y las creencias que tienen los sujetos que,

aunque son componentes de las propias representaciones mentales, en última instancia lo que demuestran es la enorme interrelación que mantienen con el ámbito afectivo-emocional. Ambos aspectos, el cognitivo y el emocional, formarían las líneas y características motivacionales de cada persona.

Teniendo en cuenta que en cualquier conducta motivada tienen cabida diferentes determinantes, se podría pensar que existen influencias de los mismos en las conductas y que, en definitiva, determinarían en gran medida el resultado final u objetivos alcanzados. Algunos de dichos determinantes, de corte emocional o de personalidad, actuarían claramente como moduladores, interactuando con la motivación y provocando resultados conductuales concretos que conformarían la forma de ser, las conductas de las personas y, en definitiva, su bienestar.

Por otra parte, parece evidente que la asociación motivación-cognición tendría que generar los recursos mentales, actitudinales y volitivos requeridos para alcanzar las metas propuestas, de forma que la integración de ambos aspectos sería necesaria para la elaboración de modelos adecuados aplicados al aprendizaje, al rendimiento y a la estabilidad emocional y psicológica de las personas.

1.2. LAS PRIMERAS MACRO-TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN HUMANA

Desde un punto de vista histórico, la primera de las macro-teorías sobre la motivación humana se remonta a las ideas filosóficas de los pensadores clásicos griegos. Dichas ideas conforman lo que ha venido a denominarse la *teoría de la voluntad*. Algunos de dichos pensadores que han contribuido a esta teoría fueron Aristóteles y Platón, los cuales entendieron que el alma estaba formada por tres aspectos denominados: *nutritivo*, *sensitivo* y *racional*. El aspecto nutritivo era el más impulsivo e irracional y contribuía a las urgencias corporales necesarias para preservar la vida. El aspecto sensitivo, relacionado también con lo corporal, regulaba

el placer y el dolor. Y, por último, el aspecto racional del alma era exclusivo de los humanos y estaba relacionada con lo ideal, lo intelectual y todo aquello que caracterizaba a la voluntad. Se entendía que ésta operaba en el nivel más elevado del alma puesto que tenían que ver con las intenciones y las elecciones.

Posteriormente, pensadores como Descartes tuvieron en cuenta las ideas aristotélicas sobre la voluntad, argumentando que ésta poseía una de las funciones claras del raciocinio humano. Dentro de la teoría dualista mente-cuerpo, dicho filósofo distinguió los aspectos pasivo y activo de la motivación. Para este autor el cuerpo sería el agente mecánico que origina una actitud motivacional pasiva, mientras que la voluntad sería el agente motivacionalmente activo.

Mucho más próxima en el tiempo, una segunda macro-teoría intentó descubrir la naturaleza y las leyes que operaban en la motivación. Hablamos de la *teoría del instinto*, basada en el pensamiento determinista biológico propio de la teoría de la evolución de Darwin (1859). Para este autor el comportamiento instintivo de los seres humanos, así como el de los animales, sería innato, no aprendido, automático y mecanicista, con una función clara de adaptación al medio.

William James (1890) llevó las teorías del instinto al ámbito de la psicología que, como ciencia independiente, estaba emergiendo en esos momentos. Con posterioridad, William McDougal (1908, 1933) entendería que los instintos son las fuerzas motivacionales irracionales e impulsivas que orientaban a las personas hacia metas determinadas. El instinto sería el motor de la conducta ya que haría que se prestara atención a los objetos y se siguieran las excitaciones emocionales, por lo que consecuentemente incitaría a las personas a actuar de una forma determinada. Los sujetos no iniciarían ninguna acción sin estos motores primarios.

Esta gran teoría quedó, de alguna manera, fuera de control debido a la gran cantidad de listas de instintos diversos, los cuales se explicaban en función de la definición de cada autor y de sus propios listados de aquellos. Esta fue la causa del declive de este marco teórico general sobre la motivación ya que, debido al gran despliegue de aspectos explicativos diversos, no podía contribuir, por tanto, a la comprensión de la motivación humana.

Etólogos como Eibesfeldt (1989) y Lorenz (1965) propusieron que los animales no humanos mostraban patrones de conducta consistentes, duraderos en el tiempo, no aprendidos y estereotipados (p.ej., las abejas que construyen las celdas hexagonales de sus colmenas), considerados como atribuibles a los instintos de dichos animales que eran consecuencia de la acción de estructuras neuronales heredadas y no modificables por el ambiente durante el desarrollo. Se consideraba que tales estructuras originaban comportamientos particulares en situaciones específicas, denominadas por los etólogos *patrones fijos de acción*. Era difícil de entender cómo dichos patrones serían capaces de explicar conductas generales de comportamiento derivadas de una motivación general, tal y como lo planteaba la teoría del instinto. Esta argumentación provocó el declive de la teoría del instinto como marco explicativo de la conducta motivada general y de la propia motivación humana (Reeve, 2003).

Por último, la tercera macro-teoría clásica de la motivación es la que hace referencia a la *teoría de la pulsión*, que surgió para reemplazar a la del instinto (Woodworth, 1918). Esta teoría surgió a partir de las ideas de la biología funcional, que entendía que la función del comportamiento consiste en satisfacer las necesidades corporales, ya que conforme ocurren ciertos desequilibrios biológicos, los organismos experimentan, de forma psicológica, un déficit de necesidad denominado *pulsiones*. Éstas motivan cualquier actuación que pudiera ser instrumento para servir y satisfacer las necesidades corporales (p.ej., en el caso del hambre, la conducta sería la búsqueda de alimento).

1.3. LA MOTIVACIÓN HUMANA SEGÚN LAS DIFERENTES CORRIENTES TEÓRICAS

En este punto se van a exponer algunas de las teorías más importantes, que históricamente, y a lo largo del siglo pasado, dieron fundamento a los estudios pioneros en motivación humana. Dichas teorías, sin llegar a ser tratadas de un modo

exhaustivo; no obstante, sí van a fundamentar los comienzos y posteriores postulados teóricos sobre motivación humana.

Dichas posiciones van a ser las siguientes: el paradigma psicoanalítico, que tuvo un auge primordial en la primera parte del siglo XX; a continuación, se tratarán las posiciones conductistas, también propias de esa primera parte del siglo; el siguiente apartado contemplará la psicología humanista, que a partir de 1940 tuvo un apogeo importante; y por último, la teoría cognitivista, que, sobre todo en la segunda parte del siglo XX, ha sido un paradigma preponderante en psicología. Esta última será objeto de mayor extensión, ya que abarca postulados como la teoría atribucional y la motivación de logro de McClelland, fundamentales en lo referente a la posterior Teoría de la Autodeterminación, que fundamente la parte teórica de este trabajo.

1.3.1. LA MOTIVACIÓN HUMANA DESDE EL PSICOANÁLISIS

En los primeros años del siglo XX, Sigmund Freud elaboró un marco explicativo de los motivos humanos. Este autor consideraba que todo comportamiento estaba motivado, y que el propósito del mismo consistía en servir a la satisfacción de las necesidades. Dichas necesidades se manifestarían por medio de urgencias biológicas que inevitablemente y de forma recurrente producirían acumulaciones de energía en el sistema nervioso, el cual se tendría que centrar en devolver a los sujetos una serie de tendencias innatas de actuación de cara a conseguir los objetivos de satisfacción y poder mantener con ello un nivel bajo y constante de energía; es decir, un equilibrio. A su vez dicha acumulación de energía alteraría la estabilidad en el sistema nervioso y produciría alteraciones psicológicas en los sujetos que les llevaría a dirigirse de forma constante hacia sus objetivos de satisfacción.

Cuando dicha acumulación de energía se incrementaba sin control, amenazaba la salud física y psicológica de los sujetos. Las pulsiones surgían entonces para proteger dicha salud personal, entendidas como una especie de llamada de advertencia que dirigirían las actuaciones de los individuos. Dicho comportamiento continuaba hasta

que la pulsión hiciera que la urgencia que la motivó quedara satisfecha. Por tanto, las pulsiones serían una especie de mediadores para asegurar que el comportamiento consiguiera satisfacer las necesidades de los sujetos. Dicho proceso se expone gráficamente en la Figura 1.1.

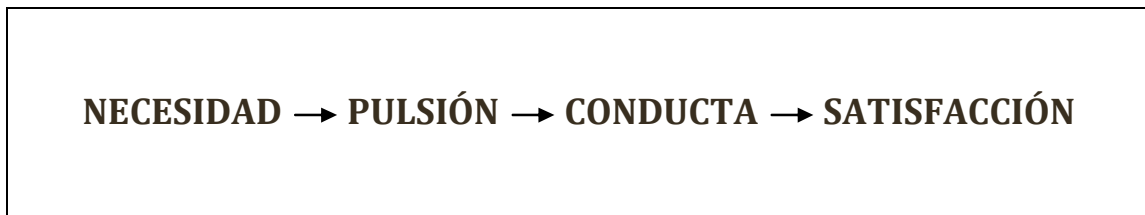


Figura 1.1. Esquema del funcionamiento del comportamiento motivado, según la teoría de las pulsiones de Freud.

Siguiendo este esquema, para Freud la teoría de las pulsiones se concreta en la definición de cuatro componentes: **fuerza** de la pulsión que sería el déficit corporal; **perentoriedad** (fuerza) de la pulsión; **motivación**, o tendencia que dirigiría la conducta hacia un objetivo, el cual, una vez alcanzado, conseguiría la **satisfacción** de la necesidad o fin del proceso de la conducta de las personas. De esta forma, una vez alcanzado el fin, quedaría eliminado el déficit corporal inicial.

Desde el punto de vista del comportamiento socialmente adaptativo, Freud expone que el deseo por liberar la energía (la pulsión) no siempre se podría conseguir; sobre todo desde el punto de vista de las conductas que el organismo tuviera que llevar a cabo para alcanzar sus objetivos y que no estuvieran en concordancia con las normas sociales establecidas. Dichas circunstancias sociales (*superyó*) generarían una tendencia a la acción que sería, de alguna forma, disminuida (reprimida) por aquellas. Y, aunque la acumulación siempre constante de energía del sistema nervioso siguiera estando presente, si no se la conseguía reducir por medio de la consecución de los objetivos y la satisfacción de las necesidades, podría llevar a los sujetos a la enfermedad física y psicológica.

Las críticas fundamentales de esta orientación teórica la expone McClelland (1989) de una forma clarificadora. Por un lado se aprecia, en las teorías psicoanalíticas clásicas de la motivación, que parten de un concepto de la persona tremendamente determinista de carácter interno (innato), no teniendo en cuenta los motivos voluntarios y conscientes para la conducta de los sujetos.

Por otro, también se observa que existe una sobreestimación de la contribución de las fuerzas biológicas a la motivación y, por tanto, una relativa subestimación de los factores relacionados con el aprendizaje y la experiencia. De hecho, se aprecia claramente que para el psicoanálisis freudiano las bases primeras de las motivaciones tienen que ver con aspectos que implican a la supervivencia de las personas (p.ej., el motivo del hambre les permitiría sobrevivir, o bien las motivaciones sexuales incidirían positivamente en la supervivencia de la especie). Por tanto, la clave de la motivación está en los impulsos (las pulsiones) que afectan al organismo y que definitivamente activan la conducta. En ningún momento se aprecia interés en los procesos de aprendizaje de las personas.

Para Freud, la motivación se centraría en el estudio de casos y toda la trama que encierra a la misma, quedando explicada como un conjunto de conductas sintomáticas en el individuo. Por tanto, el psicoanálisis freudiano, no contempla un estudio de la motivación que tenga en cuenta las capacidades humanas de adaptación al medio, aspecto que sí contemplan otros postulados teóricos de corte conductista y también cognitivista, puesto que únicamente se incide en el entendimiento de los comportamientos de las personas como algo interno. Y asimismo, tampoco se considera siquiera la interacción entre ambos factores (los impulsos y el aprendizaje) para explicar el comportamiento humano.

Por último, y una vez observados los hechos previos de esta teoría, se infiere el significado motivacional de los sujetos por medio de aspectos como *el contenido onírico* o *las asociaciones de ideas*, todos ellos con un carácter marcadamente individual. Y, aunque posteriormente se pudiera llegar a alguna generalización, difícilmente se podrían mantener, ya que las conclusiones propias de esta teoría iban cambiando conforme se desarrollaba el mecanismo de obtención de información sobre diferentes contenidos informados por cada sujeto. De esta forma, nunca se llegaba a conclusiones explicativas definitivas y clarificadoras de los aspectos más

complejos de la conducta, por no hablar de la “acientificidad” de los resultados. Esta forma de entender las consecuencias de las motivaciones humanas desembocaba en una manera de explicar las mismas muy poco sistemática y con una carga excesiva de originalidad e individualidad.

1.3.2. LA MOTIVACIÓN HUMANA DESDE EL CONDUCTISMO

Dentro de los enfoques teóricos conductistas, otro conjunto de investigaciones, en el campo experimental de la psicología, se centraron en comprobar cómo se relacionaban la motivación y el aprendizaje, teniendo como referente los hallazgos de Edward Lee Thorndike con animales. Dichas investigaciones tuvieron su momento prominente en las décadas de los años cincuenta y sesenta. El estudio de la motivación se plasmó en una serie de teorías sobre la misma que fueron, entre otras, la *ley del efecto* (Thorndike, 1911), la teoría *de la pulsión* (Hull, 1943, 1952; Bolles, 1975), los estudios sobre los *conflictos de acercamiento-evitación* y la *teoría de los motivos condicionados* de Miller (1948, 1959), la teoría del *nivel óptimo de excitación* (Hebb, 1955), la teoría de los *constructos personales* (Kelly, 1955) y la teoría del *aprendizaje social* (Rotter, 1954). Otros autores, en esta misma línea, enfatizaron en sus investigaciones la idea de considerar los impulsos como medios para asegurar la supervivencia, por lo que se consideró que estaban íntimamente ligados a las necesidades biológicas que conducen a los organismos al aprendizaje y a la adaptación al medio (Richter, 1957; Miller, Galanter y Pribrum, 1960).

La teoría de la pulsión, que ya había sido expuesta por Freud, aunque dentro de los postulados del psicoanálisis, retoma un interés generalizado para la psicología de la época en las ideas de Clark Hull (1943) el cual, desde las posiciones conductistas, consideraba que determinadas carencias o déficits de naturaleza fisiológica daban lugar a estados de desequilibrio que impulsaban al organismos a la acción.

Hull, en su obra *Principios de la conducta* (1943), expone su teoría de la reducción del impulso, basada en el concepto de homeóstasis y de la búsqueda del equilibrio

homeostático, para explicar el estado biológico de los organismos cuando se produce una necesidad (p.ej., el hambre). El desequilibrio interno crea un estado por déficit que hace aparecer el *impulso* que mueve al organismo hacia la satisfacción de la necesidad. Dicho impulso, pulsión o motivación es una fuente o reserva de energía compuesta de las alteraciones fisiológicas presentes en cada momento. Las necesidades particulares de comida, agua, sexo, sueño, etc. se sumarían para constituir una necesidad corporal. Para este autor la motivación (la pulsión) tendría una base puramente fisiológica, al igual que para Freud, y la necesidad corporal sería la responsable fundamental de la motivación, tal y como se expresa gráficamente en la Figura 1.2.

Este postulado es semejante a la teoría general de las pulsiones de Freud, aunque hay una diferencia importante respecto a lo propuesto por éste último. Para Hull las pulsiones poseerían una característica destacable: la motivación podría predecirse a partir de condiciones sociales y ambientales antecedentes (enfoque conductista). Si a un animal o personal se le privaba de alimento, agua, sueño, etc., entonces la pulsión, de forma inevitable, aumentaría de acuerdo a la duración de dicha privación. La pulsión sería entonces una función creciente de la necesidad corporal total, y la necesidad corporal total sería una función creciente del tiempo de privación. La pulsión se conocería, por tanto, a partir de las condiciones ambientales antecedentes que explicarían, en gran medida, el hecho de poder ser identificada como la motivación de los sujetos o animales.

Por otra parte, desde esta teoría, se entiende que la pulsión energiza el comportamiento (Bolles, 1975; Hebb, 1955), aunque no lo controla. El hábito, y no la pulsión, dirige la conducta de los sujetos y, teniendo en cuenta que la pulsión origina la energía, se entiende que los hábitos son adquiridos por medio del aprendizaje y, éste a su vez ocurre como consecuencia del reforzamiento. Para Hull, si a las respuestas les sigue de inmediato una reducción de la pulsión, ocurre el aprendizaje y por tanto el hábito se refuerza. Cualquier respuesta que disminuya la pulsión produce un reforzamiento y se aprendería, por consiguiente, la respuesta que provoca la reducción de la pulsión para dicha situación.

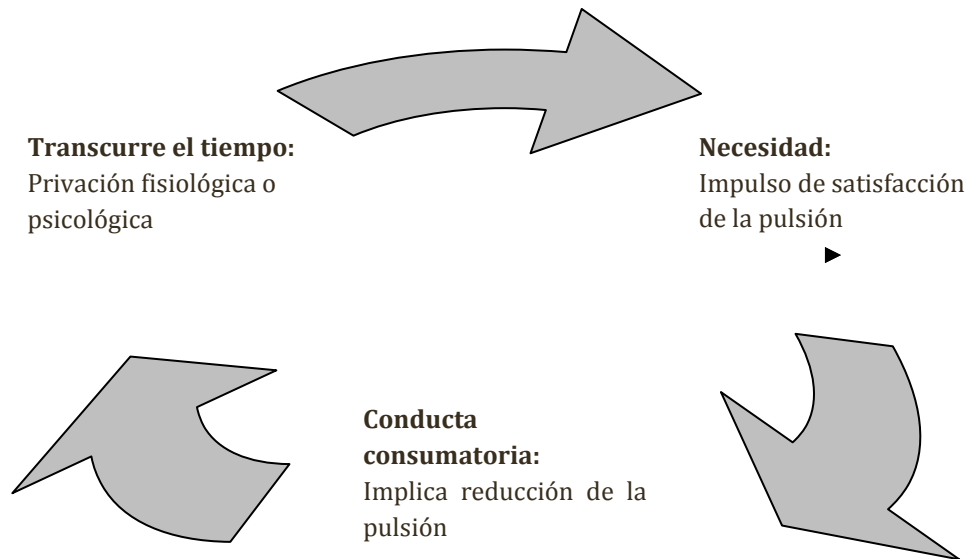


Figura 1.2. El círculo de necesidades de Hull (basado en Hull, 1943).

Asimismo, este autor propone un modelo matemático (véase ecuación 1), que especifica su *Teoría de la reducción del impulso homeostático*, sobre la forma en que los impulsos facilitan la orientación a la acción de los organismos, así como la consecución del equilibrio (u homeóstasis) y los procesos de adaptación y aprendizaje. Este modelo tiene un enfoque cuantitativo con la finalidad de encontrar las variables que determinan la fuerza del impulso así como la forma en que se relacionan. Para Hull, la fuerza de la respuesta potencial de excitación o su equivalente en motivación (E), vendría determinada por el producto del impulso (D), la fuerza del hábito (H) y el valor del incentivo (K):

$$E = D \cdot H \cdot K \quad (1)$$

Hull explica la fuerza del impulso en función de las metas que deben satisfacer las necesidades del organismo de carácter fisiológico. La reducción del nivel tensional que produce la carencia de algo básico, propicia un equilibrio en el organismo como consecuencia de recuperar su estado original. Dicho proceso lo denomina *homeóstasis*. Los organismos buscarían continuamente restablecer los niveles de dicho equilibrio homeostático.

Según este autor, el bienestar de los organismos, así como el de las personas, se encontraría en la búsqueda y satisfacción de aquello que por su carencia desequilibra al organismo y, por tanto, debe ser restablecido.

Los modelos conductistas habían estudiado las conductas manifiestas exclusivamente con animales con la finalidad de demostrar, de forma lo más objetiva posible, que la motivación influía en el aprendizaje. De esta forma, desarrollaron un modelo de motivación que trataron de aplicar a la conducta humana, suponiendo que los motivos humanos complejos tenían que ser explicados en términos de los mismos principios que se habían establecido en sus investigaciones con animales.

Diferentes autores reinterpretaron los hallazgos conductistas sobre la motivación humana, dando lugar a una nueva corriente psicológica: *el cognitivismo*. Esta nueva corriente psicológica trataba de superar una limitación importante de la tradición conductista: el hecho de que, deliberadamente, obviarán todo lo que concierne a la mente de los sujetos durante las investigaciones. Los autores cognitivistas apreciaron que las condiciones experimentales con las que se había trabajado en los animales producían efectos diferentes en los seres humanos, por lo que infirieron que algo debía pasar por la cabeza de éstos que los hacía diferentes a aquellos. Además, se observó que el empleo de seres humanos en la investigación poseía una ventaja importante: era posible averiguar lo que pasaba por su mente en los momentos en los que estaban presentes en la experimentación.

Pero, antes del surgimiento de cognitivismo, el conductismo dio paso al humanismo. De hecho, se considera que los comienzos de los estudios de la motivación desde el enfoque cognitivista tienen un punto de partida en la psicología humanística. Esta nueva corriente psicológica ofreció una visión más amplia (menos reduccionista) de la concepción de la motivación humana. La teoría del impulso se

centraba excesivamente en las necesidades primarias (o de supervivencia), como hambre, sed, evitación del dolor, protección, etc. No se tenían en cuenta otras necesidades (secundarias), derivadas de otros impulsos primarios y que serían menos apremiantes en su consideración. Psicólogos humanistas como Maslow y Allport, entre otros, cambiarían esta concepción, como se verá posteriormente, entendiendo que existen tanto necesidades primarias de carácter biológico, como otras de orden superior independientes de sus orígenes biológicos y que ofrecen una gran importancia a las teorías de la motivación humana.

1.3.3. LA MOTIVACIÓN HUMANA DESDE LA PSICOLOGÍA HUMANISTA

En la década de los años cincuenta del siglo pasado aparece en los Estados Unidos un modelo psicológico planteado como la *Tercera Fuerza*, junto al Psicoanálisis y el Conductismo. Unos años antes, el psicólogo y psiquiatra Kurt Goldstein (1940), considerado el padre de dicha rama de la psicología, junto con otros colegas del campo (Erich Fromm, Fritz Perls, Charlotte Buhler, James. F. Bugental, Ruth Cohn, Iacov Moreno...), inician, a partir de la década de los años cuarenta, las bases de lo que pronto sería considerado como uno de los principales movimientos en psicología en el terreno del paradigma cognitivo, y antecedente claro de la Psicología Humanista. A partir de ésta, se daría pie a futuras investigaciones claves en personalidad, motivación y funcionamiento emocional de las personas, las cuales han servido, en mayor o menor grado, como base para posteriores manifestaciones teóricas que perduran hasta la actualidad.

Las primeras argumentaciones teóricas, llevadas a cabo en la década de los años cincuenta, son los trabajos y publicaciones de autores americanos como Carl Rogers, Abraham Maslow, Rollo May y Gordon Allport, entre otros. Dichos autores construyeron nuevas teorías que contrastaron claramente con las ideas imperantes hasta entonces derivadas del movimiento conductista. La idea clave de partida de

estos nuevos postulados era la consideración del ser humano como una realidad homogénea, integradora, global y única, portadora de valores y tendente a la continua actualización como persona.

Asimismo, el paradigma científico que aquí aparece, intentará unir las ideas filosóficas sobre el ser humano en una teoría general que desembocará en un modelo teórico explicativo e integral. El proceso de puesta en marcha de este movimiento lo podemos situar a comienzos de la década de los años 60, y más concretamente, en el año 1962 en el que se crea la *American Association of Humanistic Psychology* (AAHP), cuyo principal objetivo, tal y como lo describe Sutich en 1961, iría en la línea de aunar esfuerzos para intentar abrir hacia el exterior la vida interna de la persona con la idea de mejorar su desarrollo y potencialidad y, por tanto, lograr el máximo nivel posible de autorrealización". Asimismo, en 1963, Carl Rogers argumentará que la Psicología Humanística conduce a formular teorías que resultarán sorprendentes para los psicólogos convencionales; es decir, conllevará una visión del hombre como arquitecto responsable de sí mismo, subjetivamente libre y con capacidad de decisión y elección.

Un año más tarde, Bugental (1964), consigue agrupar un conjunto de autores e ideas que permitirán, de manera explícita, separarse claramente de la concepción determinista, mecanicista y reduccionista del ser humano, tanto en cuanto se entendiera a éste como determinado por sus bases biológicas (tal y como planteaba el psicoanálisis) o por los mecanismos estímulo-respuesta (tal y como planteaba el conductismo). Este autor enumera cinco principios básicos de esta nueva postura:

1. El ser humano es más que la suma de sus componentes.
2. La existencia se consume en el seno de las relaciones humanas (interpersonales).
3. El hombre vive de forma consciente sus procesos cognitivos, siendo esta la base para la comprensión de la experiencia humana.
4. Desde lo disponible a nivel consciente, el ser humano está en situación de elegir y decidir. No es pasivo, espectador de su existencia, sino protagonista de la misma.
5. La persona vive orientada hacia metas, objetivos y valores que son la base de su identidad y fundamentos de su personalidad.

Rogers (1961) y Maslow (1954, 1968), entre otros, consideran a la persona como una totalidad que supera a la suma de sus partes. En ella coexisten el contexto interhumano junto con ella misma. Por tanto, posee la capacidad de darse cuenta de las cosas de forma consciente, puede elegir, es intencional y, como tal, sería autor y protagonista de su propio proyecto de vida.

De forma esquematizada, las características de la psicología humanística para estos autores, serían las siguientes:

- Toma como centro a la persona.
- Deja de lado la exigencia científica clásica de objetividad.
- Construye su propio modelo de ciencia humana, basado en la experiencia.
- Confiere más importancia al sentido y la significación que a los procedimientos metodológicos.
- Utiliza métodos estadísticos convencionales, pero los subordina al criterio de la experiencia subjetiva.
- Antepone la concepción de la vida entendida como funcionamiento a aquella entendida como experimento.
- Todo conocimiento es relativo, por tanto, se pretende aprovechar las infinitas posibilidades humanas de representación mental y creatividad para ampliar nuestro conocimiento.
- Confluye con el nuevo paradigma denominado *holístico*.

Hasta aquí podemos considerar que el nacimiento de una nueva rama de la psicología: la *psicología humanística*, a principios de la década de los años sesenta del siglo veinte, queda consolidada. Presenta una idea distinta del ser humano, entendido como integrado en un todo separado radicalmente la noción determinista del mismo, aspecto propio de otras concepciones psicológicas predominantes hasta entonces. Se marca un nuevo rumbo en la concepción del ser humano, así como en la terapia psicológica y en otros campos como la educación.

Tanto autores como Kurt Goldstein y Charlotte Buhler primero, y Carl Rogers y Abraham Maslow poco después, dan las primeras pistas de cómo se puede comprender la actualización de las personas en sus contextos de vida, teniendo en cuenta que por principio se persigue el equilibrio personal, entendido en su totalidad

y que, según estas primeras posiciones teóricas, se puede interpretar como consecución del bienestar de aquellas, enfocado en los dos grandes ámbitos: psicológico y fisiológico.

Algunos de los aspectos centrales de las teorías clásicas de estos autores son los siguientes:

Kurt Goldstein (1940), puede ser considerado como un antecedente inicial que desarrolló un concepto holístico de la autorrealización organísmica en los sujetos a lo largo de la década de los años cuarenta y principios de los cincuenta. Para este autor, la autorrealización era un proceso unitario, el cual propiciaba que el organismo funcionara y se moviera como un todo. Pone en marcha su idea de que la autorrealización se entienda como un proceso continuado de satisfacción progresiva y bienestar en el curso de la vida de las personas.

Algo después, a comienzos de la década de los años 60, Carl Rogers (1961) expone que los sujetos son tendentes a la **actualización**, entendida como la tendencia de todo organismo vivo, mediante la acción de los procesos motivacionales, hacia la búsqueda de estímulos y condiciones que le permitan mantener su estructura fisiológica en continuo desarrollo. A esta tendencia actualizante, este autor la divide en dos subsistemas: la capacidad de crecimiento y la autoactualización. La primera, genéticamente determinada, es común a todos los seres vivos, mientras que la segunda es propia del ser humano en tanto que es poseedor de la conciencia de sí mismo. Es a partir de ahí que se entiende a las personas como potencialmente activas para cambiar su autoconcepto y modificar sus actitudes y sus conductas haciéndolas más adecuadas para sí mismas y los demás.

Para Rogers, los sujetos tenderían hacia dicha dinámica autoactualizante, dirigiendo su vida hacia la mejora de tres aspectos claves:

1. Autenticidad, entendida como apertura a sus propios sentimientos y actitudes.
2. Autoaceptación, o autoestima y valoración propia positiva.
3. Empatía, o comprensión del mundo emocional de los demás.

El último precedente histórico es Abraham Maslow (1968), que desarrolla extensamente el concepto de *autorrealización*, relacionándolo con la motivación y las necesidades de las personas. Este autor expone que la autorrealización determina un proceso que depende de la interacción de dos tendencias direccionales, la del crecimiento y desarrollo, por un lado, y la de la conservación y la satisfacción de necesidades, por otro. Este último aspecto será clave en la explicación de las necesidades psicológicas básicas.

El desarrollo de este cuerpo teórico se expone con más detenimiento en el capítulo 2.

1.3.4. LA MOTIVACIÓN HUMANA DESDE EL COGNITIVISMO

Siguiendo en esta línea teórica (humanismo), pero con variaciones y matices en su conceptualización, la psicología cognitivista, intentará explicar los procesos motivacionales humanos desde un enfoque, que sin ser tan personalista (centrado en exceso en el ser humano, como es el humanista), abarca aspectos que tendrán que ver con el propio funcionamiento cognitivo y psicológico de aquellos a la hora de exponer cómo es y cómo interpretan sus actuaciones en relación al contexto en el que se mueven.

La idea que subyace a esta corriente, que sigue con fuerza en la actualidad y proporciona algunas bases teóricas del entramado argumental de la Teoría de la Autodeterminación, y que a su vez, marca la fundamentación teórica de este trabajo, tendríamos que ubicarla en los siguientes precedentes que, desde este paradigma, se han dado a partir de la década de los años 60. Tendríamos que considerar aquí dos postulados teóricos claves: en primer lugar la *teoría de las atribuciones causales* (apartado 1.3.4.1); y en segundo lugar, la *teoría de la motivación de logro* (apartado 1.3.4.2).

1.3.4.1. LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES

Esta macro-teoría de la motivación intenta explicar las causas o el origen de las ideas que nos hacemos del porqué llevamos a cabo nuestras conductas y de las que tenemos sobre el control que llevamos a cabo, o no, de los resultados y consecuencias que nos ocurren, a raíz de aquellas.

Consta de varios puntos de vista teóricos, de los que nos centraremos en los siguientes apartados:

- A. Las investigaciones sobre el locus de causalidad.
- B. Los estudios sobre el locus de control.
- C. La teoría atribucional de Weiner.

A. Las investigaciones sobre el locus de causalidad

Las investigaciones sobre el *locus de causalidad* abordan el estudio de aquellos procesos cognitivos que llevamos a cabo para darnos nuestras propias explicaciones sobre las causas de las cosas, eventos o sucesos que nos suceden; así como, sobre el origen de la realización de nuestras acciones. Dentro de esta línea de investigación se encuentran una serie de trabajos realizados en la década de los años 50. Se trata de los trabajos de Heider (1958) y White (1959) sobre la competencia o efectancia y los de deCharms (1968) sobre el locus de causalidad.

White (1959) propone, dentro de esta línea metodológica, un nuevo concepto: la *efectancia*, que se define como la tendencia a explorar e influir en el entorno de una forma eficiente. En este trabajo también habla de la *competencia*, conceptualizándola como la habilidad para interactuar con eficacia en el entorno, por parte de los sujetos.

A su vez, DeCharms (1968) introduce el término: *locus de causalidad*, para explicar la necesidad de ser agente o sentirse el origen de nuestras propias acciones. Es decir, se refiere al hecho de saber que realizamos una actividad por nosotros mismos en lugar de por razones externas (p. ej., aprobar un examen como

consecuencia de haber estudiado, o del esfuerzo personal). Por tanto, resalta la importancia de que sintamos que somos nosotros quienes decidimos sobre lo que hacemos o no hacemos. Se trata, en definitiva, del sentimiento de ser autónomos en nuestras decisiones y en cualquier ámbito de nuestra vida (Hanrahan y Cerin, 2009).

B. Las investigaciones sobre el locus de control

Respecto al *locus de control*, Rotter (1966) expone el fenómeno por el cual una actividad se puede realizar por iniciativa propia (*locus de control interno*) o por circunstancias externas (*locus de control externo*). Este último implicaría una falta de control del sujeto por decidir el curso de sus actos, así como la percepción de presiones externas que le obligarían a no poder elegir libremente entre diferentes posibilidades conductuales. Un locus de control externo impide a la persona actuar con autonomía.

Por otro lado, este tipo de situación de control (externo), contrasta con el anteriormente denominado *locus de causalidad*; puesto que, aunque el sujeto piense que los resultados no dependen de él, no obstante la decisión de actuar (causa) sí que puede depender de sí mismo. Así, por ejemplo, un estudiante puede estudiar, ir a clase, estar atento, porque quiere o porque le guste, independientemente de que sepa que probablemente los resultados que obtenga puedan no ser todo lo satisfactorios que le gustaría, ya que es consciente de algún hándicap limitador de tipo social o contextual (locus de control externo). Y, aun así, la decisión de participación, implicación y trabajo en clase será propia y personal (locus de causalidad interno), no impuesta o controlada por el exterior.

Otras teorías más actuales avalan los resultados anteriores en relación al *locus de control*. En esta línea podemos reseñar los estudios de Deci y Ryan (2000) sobre orientación al control por parte de los sujetos, que se refiere a las conductas orientadas hacia directrices que establecen el cómo comportarse, quedando relacionadas con la conciencia personal de autocontrol (control interno); o bien, a la tendencia a sentirse controlados externamente, de alguna manera sentirse presionados (control externo). Los resultados de diversas investigaciones muestran

que estas dos tendencias de comportamiento en los sujetos predicen estilos personales de regulación y bienestar (Vallerand, 1997).

C. La teoría atribucional de Weiner

Weiner (1979) explica la motivación desde un punto de vista cognitivo, subrayando la importancia de los factores intrínsecos como influyentes en la activación de un motivo; es decir, como una secuencia de motivación-acción. Este autor considera que algunas teorías de la motivación han dado una importancia excesiva a la activación afectiva, que implica actuar directamente, y no tanto a la comprensión que la persona tiene de lo que está sucediendo durante una secuencia de motivación-acción. Esta secuencia identifica las demandas de activación en clave de indicadores externos o internos, considerándose que hay una serie de contactos de éstos con las disposiciones motivacionales que llevarían a los sujetos a actuar. No obstante, la posibilidad de que dicha motivación se convierta en acción dependerá de las cogniciones (valores y oportunidades) que presente el sujeto y que determinarán si ha de tener lugar, o no, la conducta.

Dichas cogniciones relacionadas con los motivos son las que Weiner y otros autores denominan *atribuciones causales* (Weiner y Frieze, 1971; Meyer, 1980; Weiner, 1980). Se interpretan como variables cognitivas que acompañan, activan los motivos y siguen la conducta asociada a éstos. Así, nos podemos encontrar con un determinado número de razones que los sujetos pueden dar para el éxito o el fracaso de sus acciones en un contexto relacionado, por ejemplo, con el logro. En una investigación se examinaron las condiciones bajo las cuales los sujetos atribuyeron el éxito o el fracaso a la destreza, el esfuerzo, la dificultad de la tarea o la suerte (Weiner, 1985a, 1995). En la Tabla 1.1 se exponen los indicadores que las personas pueden emplear al realizar inferencias respecto a las razones del éxito o del fracaso.

Teniendo en cuenta estas posturas, podríamos decir que las atribuciones causales son las explicaciones que nos damos y las percepciones que tenemos para decir cuáles son las causas que están detrás de aquello que nos pasa o que hacemos. En el ámbito académico, las atribuciones causales serían aquellas justificaciones que los

alumnos se dan o encuentran para explicarse los resultados que obtienen. La importancia de las mismas se debe a que influyen de manera determinante en las expectativas, predisposiciones y posturas que el alumno mantendrá frente a esa situación (asignatura o examen-prueba en un futuro), de modo que estará más o menos motivado para enfrentarse a ellas (Weiner, 1985a, 1995). La importancia de estas explicaciones se debe a que influyen de manera determinante en las expectativas y motivaciones del alumno.

Tabla 1.1. Indicadores inferidos como causas de rendimiento en tareas de logro
(basado en Weiner, 1980)

CAUSAS	INDICADORES
DESTREZA	Porcentaje de éxitos, rendimiento máximo, percepción de dificultad de la tarea.
ESFUERZO	Resultados, rendimiento, persistencia en la tarea, valor del incentivo.
DIFICULTAD DE LA TAREA	Características objetivas de la tarea.
SUERTE	Independencia de los resultados, carácter fortuito, singularidad del hecho.

Las atribuciones surgen de manera espontánea e inevitable frente a cualquier resultado, pero sobre todo, frente a aquellos negativos o inesperados, como una manera de justificar lo ocurrido, y con la esperanza de que, conocida la causa que los ha provocado, puedan predecirse y evitarse.

Weiner explica la existencia de estas cogniciones en lo que ha denominado *teoría atribucional* (Weiner, 1984, 1985b, 1986a), la cual consta de tres dimensiones causales:

- **Internabilidad.** Que hace referencia al lugar o sitio (el locus de causalidad) donde el sujeto cree que se encuentra o proviene la causa: interna o propia de él, o por el contrario, externa y ajena a él mismo.
- **Estabilidad.** Que se refiere al carácter cambiante o permanente de la causa origen del resultado acontecido, tanto en el tiempo como entre diferentes situaciones.
- **Controlabilidad.** Que hace referencia a la posibilidad que hubiera tenido el sujeto de controlar, regular o manipular la causa del suceso (locus de control).

Si aplicamos las consecuencias de las diferentes explicaciones atribuidas a las dimensiones anteriormente identificadas, la relación entre las mismas se podría estructurar de la manera que se expone en la Tabla 1.2.

Desde un punto de vista más cercano a la realidad, podemos pensar que la importancia de las atribuciones causales estriba en que, según sean éstas, así será la motivación del alumno. Como ejemplo, se puede observar la diferente causa atribucional en un alumno que cree que ha suspendido porque no se ha esforzado, frente a otro que cree que no es capaz de hacerlo. Esta última atribución, sin ser incorrecta, sí es inadecuada teniendo en cuenta que existen otras atribuciones posibles más recomendables a efectos motivacionales (p. ej., la persistencia).

Por otra parte, unidas a las atribuciones causales aparecen en el individuo una serie de emociones ligadas a ellas (Weiner, 1983, 1986b; Weiner y Potepan, 1970), que convendría tener en consideración. Algunas de las más comunes se exponen a continuación.

Tabla 1.2. Interrelaciones entre las dimensiones causales
(basado en Weiner, 1986)

	CAUSA INTERNA		CAUSA EXTERNA	
	CONTRO- LABILIDAD	NO CONTROLA- BILIDAD	CONTROLA- BILIDAD	NO CONTROLA- BILIDAD
ESTABILIDAD	Esfuerzo propio	Capacidad	Ayuda de otros planificada	Dificultad de la tarea
INESTABILIDAD	Interés	Estado de ánimo	Ayuda de otros inesperada	Suerte

En principio, cualquier atribución hará que el sujeto, en caso de éxito, se sienta:

- Alegre, satisfecho y confiado, si la atribución es de habilidad.
- Satisfecho, contento y alegre, si es de esfuerzo.
- Satisfecho y seguro de sí mismo, si lo es por dificultad de la tarea.
- Feliz y agradecido, si es por la suerte.

A su vez, en caso de fracaso, se podrá sentir:

- Preocupado y triste, si la atribución es de habilidad.
- Disgustado consigo mismo, si es por falta de esfuerzo.
- Insatisfecho e inseguro, si lo es por dificultad de la tarea.
- Frustrado si es debido a la mala suerte.

También, de todas ellas, cabe recalcar unas pocas por la influencia que tienen para las personas:

- La culpa que se experimenta frente a un resultado negativo que podía haberse evitado o controlado.
- La desesperanza o resignación que se siente cuando un fracaso es atribuido a algo estable.
- La vergüenza cuando un fracaso es atribuido a algo interno o propio.
- El enfado que se experimenta cuando un resultado propio o ajeno podía haber sido controlado por otros.

Casi en paralelo a estas teorías aparece la postura de McClelland sobre motivación humana, con una gran similitud en el aspecto cognitivo de los sujetos, aunque añadiendo otros componentes directores de la conducta: logro/poder/afiliación. En el siguiente apartado se van a exponer algunos de los puntos más importantes de esta teoría.

1.3.4.2. LA TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE MCCLELLAND

McClelland (1989) enfoca su teoría básicamente hacia tres tipos de motivación: logro, poder y afiliación. La *teoría de la motivación* propuesta por este autor es definida y expuesta primeramente a partir de la década de los años cincuenta por Atkinson y McClelland entre otros (véase McClelland y Atkinson, 1953; Atkinson, 1964; Atkinson y Feather, 1966; McClelland y Winter, 1969; Atkinson y Birch, 1970, 1978; Atkinson y Raynor, 1976; Heckhausen, 1967, 1981, 1984, 1991; McClelland, 1972, 1985a, b).

Dicha teoría de la motivación se enmarca dentro de las explicaciones cognitivas que apelan a la necesidad de los individuos de superar las tareas difíciles, de dar lo mejor de sí mismos, de alcanzar altas metas y de destacar por encima de los demás.

En su teoría McClelland (1989) va argumentado y definiendo diferentes motivos y necesidades humanas y las va relacionando entre sí. Expone que las diferentes

necesidades miden, de forma más o menos clara, una serie de motivos que van apareciendo en la misma dirección, y que en la medida que se satisfacen cubren una serie de necesidades (véase Tabla 1.3).

A continuación, completaremos los argumentos teóricos de este autor respecto a los tres tipos fundamentales de motivaciones.

A. La motivación de logro

La motivación de logro es aquella que empuja y dirige a la consecución exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido socialmente (McClelland, 1961). Se podría decir que es el impulso de sobresalir y de tener éxito, que llevaría a los individuos a imponerse a ellos mismos una serie de metas más o menos elevadas por alcanzar.

Las personas con una alta motivación de logro son personas con una gran necesidad de desarrollar actividades, pero con muy poca para afiliarse con otras personas. Así, este tipo de personas son personas que actúan por el deseo de la excelencia, apuestan por el trabajo bien realizado, aceptan responsabilidades y necesitan retroalimentación constante sobre su actuación.

B. La motivación de poder

La motivación de poder sería aquella que nos impulsa a manifestar un interés aceptable por ejercer un impacto de seguridad en las personas y en las cosas. Se entiende como una necesidad de influir y controlar a otras personas y grupos obteniendo, a su vez, reconocimiento por parte de ellos.

A las personas que están motivadas de esta forma les gusta que se las considere importantes y desean adquirir progresivamente prestigio y status. Habitualmente luchan porque predominen sus ideas y suelen tener una mentalidad directa hacia las cosas y personas que les interesa.

Tabla 1.3. Tipos de necesidades y motivación (basado en McClelland, 1989)

Necesidades básicas	Tipo de motivación	Necesidades básicas satisfechas
Necesidad de logro	Motivo de rendimiento	Autoeficacia
	Motivo de resultados positivos	Éxito
	Motivo de actuar bien	Satisfacción intrínseca
	Motivo de implicación	Retroinformación sobre el rendimiento
Necesidad de poder	Motivo energizante	Autodominio
	Motivo de investigación	Experimentar
	Motivo competitivo	Autocontrol
	Motivo asertivo	Autoimagen
	Motivo de reconocimiento	Prestigio
	Motivo de asunción de riesgos	Autoconfianza
Necesidad de afiliación	Motivo de interacción social	Afiliación, estar con otras personas
	Motivo de intimidad	Amor
	Motivo de empatía y ayuda	Satisfacción emocional
	Motivo de cooperación	Aprobación social

C. La motivación social (la motivación de afiliación)

El interés fundamental de los motivos afiliativos estaría en querer llevar a cabo conductas recurrentes de estar con otros. Podría decirse que la motivación de afiliación se define como el impulso o el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas, y formar parte de un grupo.

Las personas que poseen un alto nivel de motivación afiliativa tienen un deseo básico de estar con otros, de conseguir adhesiones interpersonales de carácter emocional que pueden desarrollarse a partir de los incentivos de contacto interpersonal, los cuales tienen una gran importancia en el sentido de ofrecer una carga de equilibrio y bienestar para la vida y para la salud.

Los motivos afiliativos pueden ser clasificados en dos grupos (McClelland, 1989):

1. Motivos afiliativos que van dirigidos al miedo al rechazo, con lo que se intenta no estar sólo y poder encontrarse con otros para hacer actividades sociales.
2. Motivos que implican intimidad, que supone la satisfacción de la necesidad de compartir con otros, vivir en un ambiente social cordial, sincero, apreciativo y cariñoso.

Como conclusión a todo lo anteriormente expuesto en este capítulo, se podría decir que, en lo referente a motivación humana y más concretamente a la Teoría de la Autodeterminación (TAD), que es la que da sustento teórico al este trabajo y a su investigación, son las bases teóricas de los modelos humanistas, en lo que se refiere a los conceptos de *autorrealización* y *autoactualización*, de Maslow y Rogers respectivamente, los que marcan la pauta de lo que en la TAD se va a denominar como proceso de *autodeterminación*. Y, por otro lado, los argumentos cognitivistas sobre *locus de control* de Rotter y *atribuciones* de Weiner; así como, los conceptos de *poder social*, *metas de logro* y *afiliación*, en la línea de lo expuesto por McClelland y otros autores dan cabida a la miniteoría de la TAD denominada *orientación de causalidad*, por un lado; y asimismo, a la definición de los tres constructos que miden el propio concepto de conducta autodeterminada: *competencia*, *logro* y *afiliación*.

1.4. REFERENCIAS

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. y Feather, N. T. (Eds.) (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W. y Birch, D. (1978). The dynamics of achievement-oriented activity. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (Eds.), *Personality, motivation, and achievement motivation* (pp. 143-197). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Atkinson, J. W. y Raynor, J. O. (Eds.) (1976). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bolles, R. C. (1975). *A theory of motivation* (2ª ed). New York: Harper and Row.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection*. London: Murray.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goldstein, K. (1940). *Human Nature in the light of psychopathology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hanrahan, S.J., & Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 12:508-512.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the CNS (conceptual nervous system). *Psychological review*, 62(4), 243.

- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Heckhausen, H. (1981). Developmental precursors of success and failure experience. En G. d'Ydewalle y W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 15-32). Hillsdale: Erlbaum.
- Heckhausen H. (1984). Emergent achievement behavior: Some early developments. En M. W. Steinkamp y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (v.2) Greenwich: JAI Press.
- Heckhausen H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer Verlag.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven: Yale University Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (2 vols.)*. New York: Henry Holt.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lorenz, K. (1965). *Evolution and modification of behavior: A critical examination of the concepts of the learned and the innate elements of behavior*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand. Italia traslation. Ubaldini Ed. Roma.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1972). What is the effect of achievement motivation training in the schools? *Teachers College Record*, 74(2), 129-146.
- McClelland, D. C. (1985a). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825.
- McClelland, D. C. (1985b). *Human motivation*. Glenview: Scott-Foreman.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.

- McClelland, D. C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. y Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- McDugall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen.
- McDugall, W. (1933). *The energies of men*. New York: Scribner.
- Meyer, J. P. (1980). Causal attribution for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(5), 704-718.
- Miller, N. E. (1948). Studies of fear as an acquirable drive: I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning on new responses. *Journal of Experimental Psychology*, 38,89-101.
- Miller, N. E. (1959). Liberalization of basic S-R concepts: Extensions to conflict behavior, motivation, and social learning. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 196-292). New York: McGraw Hill.
- Miller, G. A., Galanter, E.H. y Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª ed.) México: McGraw-Hill.
- Ritcher, C. P. (1957). On the phenomenon of sudden death in animals and man. *Psychosomatic Medicine*, 19, 191-198.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1963). Toward a science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72-92
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28.
- Sutich, A. J. (1961). Introduction. *Journal of Humanistic Psychology*, 1(1), 6-9.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal Intelligence*. Boston: Houghton-Miffling.

- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pineda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. y Thill, E. E. (1993). Introducción au concept de motivation. En R. J. Vallerand y E. E. Thill (Eds.), *Introducción à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval: Éditiones Études Vivantes.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1983). Some thoughts about feelings. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevens (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 165-178). Hillsdale: Erlbaum
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: student motivation*(15-38). Orlando: Academic Press.
- Weiner, B. (1985a). Spontaneous causal thinking. *Psychological bulletin*, 97(1), 74-84.
- Weiner, B. (1985b). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986a). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986b). Attribution, emotion, and action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of a social behavior* (pp. 281-312). New York: Guilford.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundational for a theory of social conduct*. New York: Guilford.

Weiner, B. y Potepan, P. A. (1970). Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students. *Journal of Educational Psychology*, 61,144-151.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. A. y Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.

Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.

CAPÍTULO 2

LAS NECESIDADES BÁSICAS

EN EL SER HUMANO

2.1. LA TEORÍA DE LA JERARQUÍA DE NECESIDADES DE MASLOW

Es fundamental, de cara al presente trabajo, definir los argumentos teóricos que han sido más significativos a nivel científico y que suponen la posibilidad de interpretar estados de satisfacción de las necesidades de las personas denominadas generalmente básicas. En los diferentes apartados se apreciarán las posiciones de Maslow y la jerarquía de necesidades básicas (punto 2.1.1), como aspecto más influyente en la propia estructura del concepto de la TAD y del modelo jerárquico de Vallerand; aspectos estos que se verán en los temas 4 y 5, respectivamente.

El siguiente apartado tendrá en cuenta la idea de que una vez alcanzadas estas necesidades se llega a niveles más altos de bienestar y salud mental en los individuos.

Y por último, el apartado 2.1.3, analizará cómo puede influir dicha satisfacción de las necesidades en los contextos escolares. Aspecto éste que tiene gran importancia en la población de los jóvenes escolares; sobre todo, teniendo en cuenta que, dentro de esta tesis, ha sido el aspecto tratado en cuestión, pues se ha realizado la investigación posterior con jóvenes escolarizados en la etapa de ESO.

A continuación, y dentro de lo que es la propia jerarquía de necesidades de Maslow, se va a comenzar en el siguiente apartado con la exposición de esta teoría desglosando los diferentes niveles que configuran la jerarquía clásica de las necesidades básicas del ser humano.

2.1.1. LAS DIFERENTES TEORÍAS DE LA JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES BÁSICAS (NB) DEL SER HUMANO

En 1954 Maslow propone su primera teoría de la jerarquía de las necesidades, siendo ésta, quizá, su teoría más conocida popularmente. En ella identifica cinco niveles distintos de necesidades. Para Maslow estos niveles se sitúan jerárquicamente de modo que las necesidades inferiores se encuentran en la base y las superiores en la cúspide de su pirámide. Asimismo, la activación de las necesidades se hace de manera progresiva. De tal forma que, únicamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores, se activan otras más superiores y así sucesivamente.

Según esta primera teoría de la jerarquía de las Necesidades Básicas (NB) de Maslow (1954), los cinco niveles, ordenados jerárquicamente desde los más inferiores a los más superiores, son:

Las necesidades fisiológicas. Dentro de estas NB se encuentran las relacionadas con la supervivencia del individuo: el hambre, la sed, el sexo, la respiración, el sueño, el mantenimiento de la temperatura corporal, etc. Implican la consecución de un equilibrio en el organismo mediante el mecanismo de la homeostasis (Hull, 1943),

que se refiere a los esfuerzos automáticos del cuerpo por mantener un estado de equilibrio normal y constante del mismo.

Las necesidades de seguridad. Si las necesidades fisiológicas están relativamente bien gratificadas, entonces surgirá esta nueva serie de necesidades. Éstas se pueden clasificar dentro del contexto de necesidades de seguridad, estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad, y caos, y de una estructura, de orden, de ley, de límites, de fuerte protección, etc.

Otros aspectos más amplios del intento de buscar seguridad y estabilidad en el mundo se ven en la preferencia por las cosas familiares más que por las que no lo son, o por lo conocido más que por lo desconocido. Así como, por la tendencia a tener alguna religión o filosofía del mundo que organice el universo y a la gente dentro de él, en algún marco de referencia significativo y coherente.

Las necesidades de amor y de pertenencia. En tanto que las necesidades fisiológicas y las de seguridad estén bien satisfechas, surgirán estas otras. Son de tipo afectivo e incluyen las necesidades de amor, afecto y sentimiento de pertenencia a un grupo social, de contacto social, de unión con amigos y, en definitiva, de conseguir un grupo estable de amistades. La frustración de estas necesidades podría derivar en problemas de inadaptación social.

Las necesidades de estima. Estas necesidades se pueden clasificar en dos categorías. En la primera categoría están las que se refieren al amor propio, al respeto a sí mismo, a la propia autoestima y a la autoevaluación. Así, esta categoría incluiría el deseo de fuerza, logro, adecuación, maestría y competencia, confianza ante el mundo, independencia y libertad. En la segunda categoría están las que se refieren al respeto o estima de las otras personas. Dentro de ella estaría el deseo de reputación o prestigio; así como, el estatus, la fama y la gloria, la dominación, el reconocimiento, la atención, la importancia, la dignidad o el aprecio.

Cuando se satisfacen estas necesidades de estima, surgen sentimientos de autoconfianza, fuerza, capacidad, suficiencia y de ser útil y necesario. Mientras que cuando se frustran, se generan sentimientos de inferioridad, debilidad y desamparo.

Las necesidades de autorrealización. Maslow entiende que se alcanza este último escalafón una vez que están satisfechas todas las necesidades anteriores. Se refiere al deseo de las personas por sentirse satisfecho con uno mismo. De llegar a ser cada vez mejor persona, de acuerdo con la propia idiosincrasia de cada uno. De intentar ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser. La autorrealización se entiende como el grado máximo de satisfacción personal.

En teorías posteriores, Maslow (1970a, b) añade a su jerarquía tres nuevas necesidades que son:

Las necesidades de saber y comprender. Estas necesidades, también llamadas cognitivas o intelectuales, están relacionadas con la curiosidad, la búsqueda del conocimiento, la verdad y la sabiduría. Se basan en la necesidad del ser humano por conocer el mundo que le rodea y por explorar lo desconocido.

Maslow considera estas necesidades como precondiciones para la satisfacción de las necesidades básicas. Argumenta que las capacidades cognitivas son mecanismos de adaptación que tienen la función de contribuir de forma importante en la satisfacción de las necesidades básicas. Por ello, cualquier peligro, privación o bloqueo de aquellas, podrá suponer una amenaza para las mismas. De ahí la importancia que tienen la educación y la cultura para este autor.

Las necesidades estéticas. Maslow considera que en algunos individuos hay una necesidad estética verdaderamente básica. Se ponen enfermos (de una manera especial) con la fealdad, y se curan con los entornos hermosos. Estas necesidades tienen que ver con la búsqueda de orden y de belleza, tanto de lo que lo rodea como de sí mismo.

Las necesidades de trascendencia. Estas necesidades se relacionan con la búsqueda del sentido de trascendencia que consiste en experimentar la vida, o nuestros actos por sí mismos, como parte de una totalidad más amplia que va más allá del universo físico. La experiencia de la trascendencia implica la vivencia de que la vida plena se inserta en procesos más amplios, en espacio y tiempo, a la luz de los cuales adquiere sentido de dirección, goce y liberación. Se consigue contribuyendo a la humanidad con algo beneficioso que perdure más allá de la vida de uno mismo.

Esto hace que nuestras vidas adquieran un significado de misión, de la cual brota un sentido de responsabilidad, pero también de armonía, de paz y de entusiasmo.

La integración de estas nuevas NB dentro de su primera teoría da lugar a una nueva jerarquía de las mismas que son, ordenadas desde los niveles inferiores a los niveles superiores, las siguientes:

1. Necesidades fisiológicas
2. Necesidades de seguridad
3. Necesidades de amor y de pertenencia
4. Necesidades de estima
5. Necesidades de saber y comprender
6. Necesidades estéticas
7. Necesidades de autorrealización
8. Necesidades de transcendencia

Maslow agrupa estas ocho necesidades en dos categorías: necesidades de **deficiencia**, en la que se incluyen las necesidades de los cuatro primeros niveles (necesidades fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y de estima), y necesidades de **ser**, que recoge las necesidades de los cuatro niveles superiores (necesidades de saber y comprender, estéticas, de autorrealización y de transcendencia). Las necesidades de deficiencia se caracterizan porque, cuando no son atendidas, se incrementa la motivación del sujeto para hallar la forma de satisfacerlas, dominan por completo la conducta y no dejan lugar a que aparezca ningún otro tipo de necesidad (Maslow, 1968). Por el contrario, cuando son satisfechas, se extinguen y dan paso a que aparezcan las necesidades de ser; es decir, de saber y comprender, de apreciación estética, de autorrealización y de transcendencia. Éstas, si son correctamente atendidas, aumentan.

2.1.2. LAS CONSECUENCIAS DE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS

La consecuencia más inmediata de saciar cualquier necesidad es que ésta desaparece y surge una necesidad nueva y superior. Sin embargo, las NB superiores pueden llegar a ser, después de una larga gratificación, independientes tanto de sus más poderosos prerequisites como de sus propias satisfacciones. Por ejemplo, un adulto que fue satisfecho de amor en los primeros años de su vida llega a ser más independiente que el término medio, con respecto a la gratificación de seguridad, de pertenencia y de amor. Es la persona autónoma, sana y fuerte la que es más capaz de soportar la pérdida de amor y popularidad. Pero esta fortaleza y salud se producen normalmente en nuestra sociedad por la gratificación habitual temprana de las necesidades de seguridad, amor, pertenencia y estima. Lo que equivale a decir que estos aspectos de la persona se han hecho funcionalmente autónomos, o sea, independientes de las mismas gratificaciones que las crearon.

Además de la autonomía de las necesidades inferiores, la larga gratificación de las necesidades superiores también supone una ayuda para la formación de la personalidad, así como para el perfeccionamiento y el desarrollo sano del individuo. Es decir, la gratificación continua de las necesidades provoca un movimiento en la dirección del equilibrio emocional y personal. Así, cualquier satisfacción de necesidades específicas es un paso hacia la consecución de un nivel de salud mental adecuado del sujeto.

2.1.3. LA INFLUENCIA DE LA TEORÍA DE LA JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES BÁSICAS EN LA ESCUELA

La aplicación de la teoría de la jerarquía de las necesidades en la escuela implica que el maestro pueda, de alguna manera, revisar todas las necesidades de los alumnos y comprobar si se gratifican o no. Para ello, se podrían seguir los siguientes pasos:

1. El maestro comprobará si se satisfacen las necesidades fisiológicas. Esto implica comprobar que el alumno esté bien alimentado e hidratado. En caso contrario, debería proporcionarle la comida y la bebida necesaria. También debe comprobar si viste ropa adecuada en función de la estación del año, de modo que el alumno no pase ni frío ni calor. Así como asegurar una temperatura adecuada de la clase. Las sillas y las mesas deben ser cómodas para el trabajo que los alumnos van a realizar. La iluminación de la clase debe ser la adecuada: ni muy intensa, ni muy débil. Además, la escuela debe disponer de aseos a los cuales el alumno pueda acudir cuando los necesite.
2. La siguiente necesidad a observar serían las necesidades de seguridad. Para ello, el maestro debe conseguir que el alumno se sienta física y psicológicamente libre del peligro. Esto requiere que el entorno físico de la escuela sea seguro y que el maestro evite la aparición de violencia física y psicológica en la escuela. No debe existir violencia, ni del profesor al alumno, ni entre los propios alumnos.
3. A continuación, el maestro debe asegurar las necesidades de amor y pertenencia. Esto se consigue haciendo que muestre aceptación y afecto hacia sus alumnos. Además, el maestro debe fomentar las buenas relaciones sociales entre los compañeros de clase. Con este propósito, aquel debe identificar a los alumnos que no son queridos y aceptados para ayudarles a integrarse en clase.
4. Seguidamente, debe procurar las necesidades de estima. El profesor puede satisfacer estas necesidades desarrollando en sus alumnos sentimientos positivos hacia sí mismos. Además y con el fin de promover el sentimiento de auto-estima y

de auto-valía, el maestro debe fomentar los sentimientos de auto-confianza proporcionando una retroalimentación positiva cuando los alumnos intervengan en clase.

5. Solo cuando se han satisfecho todas las necesidades anteriores, debe cubrir las necesidades de saber y comprender. Estas necesidades no se gratifican con una enseñanza que ofrezca una visión única de la realidad, sino con una enseñanza que favorezca que cada alumno desarrolle su propia visión de la realidad.
6. El maestro no solo debe procurar la gratificación de necesidades intelectuales. Además, debe encargarse de cubrir las necesidades estéticas. Por ello, debe trabajar en el aula tanto las ciencias como las artes.
7. Para conseguir la autorrealización de los alumnos, debe crear un ambiente creativo en los que los alumnos puedan abordar sus intereses y alcanzar su máximo potencial, de modo que estos se sientan satisfechos con sí mismos.
8. Finalmente, las necesidades de trascendencia se consiguen satisfacer enseñándoles que sus conductas tienen un impacto duradero en todas las personas. Y animándoles a embarcarse en proyectos que dejen una huella positiva en la humanidad y en el futuro.

2.2. REFERENCIAS

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand. Italia Traslacion.
Ubaldini Ed. Roma.

Maslow, A. H. (1970a). *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.

Maslow, A. H. (1970b). *Religions, values, and peak experiences*. New York: Penguin.

CAPÍTULO 3

EL BIENESTAR HUMANO

3.1. EL BIENESTAR HEDÓNICO VERSUS EL BIENESTAR EUDAIMÓNICO

Desde un punto de vista teórico, los conceptos tradicionales de *hedonía* y *eudaimonía* a menudo se han entendido como dos perspectivas opuestas que hacen referencia al bienestar humano. El enfoque hedónico define el bienestar como la ocurrencia de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos (Kahneman et al., 1999). Mientras que el concepto de la eudaimonía generalmente ha venido definido como vivir una vida humana completa, o la consecución de potenciales humanos valiosos (Ryan y Deci, 2001).

Según Ryan et al. (2008), la distinción de ambos conceptos tendría que ver con que las concepciones eudaimónicas se centrarían en contemplar el bienestar, como algo referido a la vida íntegra de uno mismo, así como a los propios procesos que intervienen en el “vivir bien”. Por otro lado, las concepciones hedonistas de bienestar

se centrarían en la consecución de afecto positivo y la ausencia de dolor. Por lo tanto, las perspectivas hedónica y eudaimónica no se distinguirían tanto porque concibieran diferentes tipos de bienestar, entendidos como estados psicológicos de los sujetos o resultados de sus conductas, sino más bien porque tienen diferentes perspectivas y objetivos de estudio. El foco de la investigación eudaimónica es identificar las consecuencias esperadas de tal estado de las personas, que aunque pueden incluir satisfacciones hedonistas, por lo general más bien se centran en los resultados indicativos de una “buena vida”, tales como la vitalidad, la intimidad, la salud y el sentimiento de una vida con significado.

Por el contrario, la investigación hedónica se centra en un estado delimitado de los sujetos: la obtención del placer. Y aunque el placer está a menudo degradado como objetivo de la actividad humana, puede resultar muy significativo y merecer los esfuerzos de las personas para la consecución del mismo. El placer y el afecto positivo son experiencias importantes de la actividad humana, no sólo porque representan intrínsecamente estados preferidos, sino también porque pueden facilitar y apoyar otras funciones humanas como la salud psicológica y el funcionamiento óptimo (King et al., 2006). En consecuencia, tanto el afecto positivo como el placer serían dos consecuencias del “vivir bien”, entendida como vida eudaimónica. Así, una persona que dedica sus esfuerzos en actualizar sus potenciales de vida, estaría funcionando para alcanzar un estado de plenitud y experimentaría asimismo estados de felicidad y de placer (Ryan y Deci, 2001). Por el contrario, aunque existen diversas rutas que permiten la obtención del placer, no todas ellas implican vivir eudaimonicamente. Así, por ejemplo, una vida hedónica puede incluir metas y estilos de vida antitéticos de acuerdo con las concepciones eudaimónicas, como sería el vivir una vida de valores superficiales, la codicia, o la explotación de los demás.

De hecho, desde el punto de vista hedonista, el objetivo de los sujetos apuntaría más directamente a maximizar el placer y evitar el dolor, lo que podría derivar en alcanzar una vida carente de profundidad personal y de significado para la comunidad. Las acciones basadas en maximizar el placer, con demasiada frecuencia, quedan unidas a un callejón sin salida de cara al propio bienestar, ya que pueden venir asociadas a consecuencias tales como el egoísmo, el materialismo, o la destrucción ecológica. Por el contrario, el funcionamiento derivado de llevar a cabo

una vida eudaimónica podría, no sólo ser de valor como una guía para una vida más completa y significativa, sino que, a su vez, también puede dar la felicidad hedónica más estable y duradera a las personas (Huta y Ryan, 2006). La distinción entre eudaimonía y hedonía, a su vez, también puede llevar a alcanzar metas significativas a nivel social; ya sea en el campo de la salud, la economía, la educación o la política, entre otros.

Como conclusión de lo dicho hasta aquí, podemos apreciar que la distinción entre lo hedónico y lo eudaimónico, no parece ni trivial ni simple. Por ello, es necesario revisar brevemente las raíces germinales de estos conceptos, tal y como se exponen en la tradición filosófica aristotélica, con la finalidad de entender la conceptualización formulada por la misma.

3.1.1. LA CONCEPCIÓN ARISTOTÉLICA DE LA EUDAIMONÍA

La tradición eudaimónica del bienestar se deriva de los estudios filosóficos de Aristóteles sobre la felicidad, especialmente en lo que expone dentro de su obra *Ética a Nicómaco* (traducido por Broadie y Rowe, 2002). Ahí, se establece una definición de la felicidad humana que se centra en lo que significa vivir una “buena vida”, una vida que representa la excelencia humana. Sin embargo, Aristóteles no sugiere una definición de eudaimonía totalmente definitiva. Aristóteles tenía su propia forma de entender la idea de las excelencias humanas y de los procesos que determinan la obtención de las mismas.

La vida eudaimónica para Aristóteles es el principal bien de la humanidad. Él define la eudaimonía como una forma de ser y de actuar de las personas que conlleva vivir la vida de acuerdo con la razón y la moderación, y saber encaminarla hacia la excelencia y el logro de una vida humana completa. Esta definición es bastante más compleja de lo que parece, habiendo sido interpretada de diversas formas por diferentes investigadores. Podemos resumir, a continuación, alguna de sus características esenciales.

En primer lugar, Aristóteles diferenciaba dos formas de vivir: la “buena vida” y el “vivir bien”. A su vez, y derivado de estas dos concepciones, también distinguía entre la felicidad como experimentación de placer (es decir, hedonía), y la felicidad como vivir bien (es decir, eudaimonía). Broadie y Rowe (2002), al comentar sobre el estado de *Ética a Nicómaco*, exponen que incluso el uso de Aristóteles de la palabra eudaimonía implica dicha distinción, ya que, según el propio filósofo griego, un ciudadano griego antiguo, a sabiendas de que alguien pudiera estar en un estado de placer, no estaría por ello en situación de aplicársele el término eudaimonía. Eudaimonía no sería un sentimiento, sino que es, más bien, una descripción de la persona, un adjetivo que sugiere una vida ejemplar. Dicha persona tendría cualidades que la caracterizarían como propia de llevar una excelente vida humana: “sentirse bien”. Eudaimonía, por lo tanto, no sería concebida como un estado mental, un sentimiento positivo, o una evaluación cognitiva sobre la propia satisfacción, sino más bien como una forma de vivir. Para Aristóteles la vida eudaimónica requiere de un correcto ajuste de las capacidades humanas para perseguir activamente las virtudes y excelencias de la persona.

En segundo lugar, podríamos decir que este punto de vista derivaría en que la gente podría perseguir la excelencia en un continuo proceso de actualización de la propia naturaleza humana en los aspectos más elevados (*daimon*), al contrario de intentar alcanzar la búsqueda única del placer momentáneo (*hedon*). Por otra parte, Aristóteles también sugiere que la búsqueda de estas excelencias es intrínsecamente valiosa para el ser humano, que sería un fin en sí misma. Por el contrario, se mostró especialmente crítico con la búsqueda de la riqueza o el poder, ya que estos son considerados como aspectos extremos a la persona sin valor inherente. Así, mientras que la riqueza y el poder tienen valor extrínseco, la búsqueda de la excelencia humana y la virtud son, por sí mismas, intrínsecamente valiosas. Llegó a sugerir que tal elevación de los procesos externos, ya sean el poder, la influencia, o los bienes materiales, pone en compromiso y distrae la vida eudaimónica de la gente. No obstante, Aristóteles también llegó a considerar que la búsqueda del placer en sí mismo, también pudiera ser, de alguna forma vida eudaimónica, porque el placer a veces puede ser un fin en sí mismo. Sin embargo, evidenció que, a su juicio, por lo general no lo es, ya que su modelo de eudaimonía incluía una lista de virtudes específicas y excelencias que constituyen la forma de una buena vida, tales como los

atributos del valor, la generosidad, la sabiduría, y el de ser justo y equitativo en relación con los demás.

Por último, reseñar que, para Aristóteles, el concepto de eudaimonía va unido a la vida contemplativa o reflexiva, entendida como el más grande de los atributos considerados exclusivamente humanos y el de mayor valor intrínseco. Desde el punto de vista filosófico, la visión de Aristóteles sobre la vida eudaimónica representa un precedente claro de otras posturas posteriores referidas a la autorrealización, autoafirmación, autodeterminación o autoactualización. Corrientes, todas ellas, que se contemplan dentro de la psicología cognitiva actual y que tienen que ver con las ideas de autoconocimiento y autoconciencia de las personas.

En resumen, la visión aristotélica de eudaimonía no considera el bienestar como un estado de placer contra el dolor, sino como algo intrínseco al ser humano. Vivir bien implica activa y explícitamente el esfuerzo por conseguir lo que realmente vale la pena y es inherente a aquél. Algo que contrastaría con el desarrollo de otras metas a conseguir, tales como el materialismo o la búsqueda del placer temporal. La eudaimonía se caracteriza por la reflexividad y razón, teniendo la facultad de expresarse como algo voluntario y personal, en vez de ser consecuencia de un control externo, definiéndose entonces por el compromiso activo y reflexivo de la toma de decisiones propia y por poder llevar a cabo aquellos comportamientos que representan los actos más elevados de nuestra naturaleza humana.

3.2. LA VIDA EUDAIMÓNICA Y LAS FORMAS DE BIENESTAR

En los múltiples estudios que se han llevado a cabo sobre el bienestar, este constructo ha sido definido de diferentes maneras, por lo que Ryan y Deci (2001) propusieron una organización de las diferentes perspectivas en dos grandes concepciones: una relacionada fundamentalmente con la felicidad y el bienestar hedónico, denominada *bienestar subjetivo*, y otra ligada al desarrollo del potencial humano y el bienestar eudaimónico, conocida como *bienestar psicológico*.

A continuación se expondrán las características fundamentales de ambos tipos de concepciones.

3.2.1. EL BIENESTAR SUBJETIVO

Esta forma de bienestar fue definido por Diener et al. (1999, p. 280) como el “balance afectivo, que se obtiene restando la frecuencia de emociones positivas a la frecuencia de emociones negativas, respecto a la satisfacción vital percibida”. Por tanto, se pueden distinguir dos componentes básicos del bienestar subjetivo: el cognitivo, constituido por la percepción de la satisfacción vital, y el afectivo, formado por el afecto positivo y la ausencia de afecto negativo (Veenhoven, 1991, 1994).

A continuación, se detalla en qué consiste cada uno de estos dos componentes:

- **El componente cognitivo**, que está constituido por la percepción de la satisfacción con la vida. Veenhoven (1991) define la satisfacción con la vida como el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva. En otras palabras, cuánto le gusta a una persona la vida que lleva.
- **El componente afectivo**, que, a su vez, incluye los aspectos afectivos, definidos como una agregación de experiencias positivas y negativas, las cuales incluirían los estados de humor y las emociones (Diener et al., 1999).

3.2.2. EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

Ante la perspectiva hedónica del bienestar subjetivo, se ha desarrollado una concepción de bienestar complementaria, el bienestar psicológico, relacionado con la perspectiva del bienestar eudaimónico. Este tipo de bienestar presentaría una mejora

psicológica en los sujetos que incluiría indicadores de crecimiento personal, de dominio del medio ambiente, de relaciones sociales positivas, de auto-aceptación, y de autonomía personal, entre otros (Ryff y Singer, 1998).

Las dimensiones de esta forma de bienestar (satisfacción con la vida, vitalidad, autoaceptación, autonomía, autoestima, afecto positivo...) no se interpretan como una medida de la eudaimonía *per se*, sino más bien como indicadores de que uno ha vivido bien. Es decir, este bienestar no define la vida eudaimónica, sino que configura una medida de un conjunto de resultados de vida eudaimónica. En este sentido, Huta y Ryan (2006) han demostrado que las medidas de eudaimonía, que evalúan los esfuerzos de los sujetos por ser mejores, implican altos niveles de desarrollo de las potencialidades personales y notables inquietudes por mejorar el bien común. Además, es importante tener en cuenta que el bienestar psicológico, a su vez, mejora el rendimiento de las personas en otros aspectos, tales como el funcionamiento psicológico y físico y la ausencia de psicopatología y enfermedades.

Es esperable que existan otras clases adicionales de beneficios a los que ésta podría estar vinculada. La vida eudaimónica a menudo produce estados y resultados que son sutiles o no totalmente apreciados directamente por el bienestar psicológico: niveles altos de la paz interior, experiencias frecuentes de elevación moral, un profundo agradecimiento a la vida, tener un sentido de cuál es su lugar en la vida, o ser capaces de apreciar las cosas desde diferentes ópticas o perspectivas. Una vida hedónica queda, en la mayoría de los casos, ajena a estos resultados.

Para finalizar señalar que aunque el bienestar hedónico se ha relacionado con el bienestar subjetivo y el bienestar eudaimónico con el bienestar psicológico, muchas actividades, tanto eudaimónicas como no eudaimónicas, pueden conducir a alcanzar niveles de bienestar subjetivo (Ryan y Deci, 2001). Es decir, los procesos de vida eudaimónica conducen a situaciones de “sentirse bien”, pero no son exclusivos. De hecho, la búsqueda directa de actividades hedónicas también puede ser una manera de alcanzar placer, sobre todo a muy corto plazo. Por ejemplo, una persona que gana dinero fácilmente, o que consume vorazmente bienes, o incluso que realiza una actividad divertida, puede no ser considerado como sujeto de vida eudaimónica, aunque dichas actividades puedan derivarle placer mientras las realiza. Según esto, podríamos considerar que entre los beneficios de las actividades eudaimónicas estaría

aquél que puede dar un sentido más perdurable a su bienestar y en contraposición, las situaciones puntuales, momentáneas o temporales de tipo placentero, implicarían un bienestar breve y subjetivo.

3.3. REFERENCIAS

- Broadie, S. y Rowe, C. (Eds.) (2002). *Nicomachean Ethics: Translation, Introduction, and Commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., Such, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Huta, V. M. y Ryan, R. M. (2006). Pursuing pleasure versus virtue: Links with different aspects of well-being. *University of Rochester, unpublished manuscript*.
- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L. y Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of personality and social psychology*, 90(1), 179.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52, pp. 141–166) Palo Alto: Annual Reviews Inc.
- Ryff, C. D. y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.

Veenhoven-, R. (1991). Question on happiness. Classical topics, modern answers, blind spots. En M. Argyle, N. Schwarz y F. Strack (Eds.), *Subjective wellbeing, an interdisciplinary perspective* (pp. 7-26). London: Pergamon Press.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 4(3), 87-116.

CAPÍTULO 4

LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una macro-teoría general de la motivación y de la personalidad humana, desarrollada fundamentalmente a lo largo de las tres últimas décadas (Deci y Ryan, 1985, 1991). Está referida al desarrollo y al rendimiento de las personas dentro de sus propios contextos sociales, y está basada en la idea de que el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás. Dichos aspectos son esenciales para la facilitación del óptimo funcionamiento de las personas de cara a su crecimiento, desarrollo e integración social. Son indicadores claros del bienestar (Deci y Ryan, 2000 y 2002; Ryan y Deci, 2000).

La TAD se enmarca dentro de una perspectiva organísmica-dialéctica. Así, considera que los humanos son organismos activos con tendencias naturales hacia el crecimiento y el desarrollo psicológico, que se esfuerzan para vencer nuevos desafíos e integrar sus experiencias en un sentido coherente con uno mismo. En otras palabras, la TAD sugiere que el diseño adaptativo del organismo humano le lleva a

involucrarse en actividades interesantes para ejercitar sus capacidades, para sentirse conectado con grupos sociales, y para integrar experiencias intrapsíquicas e interpersonales en una única unidad.

Esta tendencia humana natural de integración no funciona automáticamente, sino que, por el contrario, requiere nutrientes y ayuda del ambiente y la sociedad para funcionar con eficacia. La TAD entiende que los nutrientes esenciales para el continuo crecimiento personal, la integración y el bienestar son tres necesidades psicológicas básicas que son: la competencia, la autonomía y las relaciones. Estas tres necesidades básicas son consideradas como nutrientes universales. Asimismo, se considera que no son aprendidas, sino que son aspectos inherentes de la naturaleza humana y, por tanto, operan entre géneros, culturas y tiempo (e.g., Chirkov, Ryan, Kim y Kaplan, 2003). Para la TAD el funcionamiento óptimo y la salud psicológica de las personas va a estar determinado por el grado en el que los contextos sociales y las diferencias individuales apoyen la satisfacción de estas tres necesidades básicas.

Un entorno favorable a las mismas es el que involucra, nutre y satisface la necesidad de autodeterminación de los sujetos. Este ambiente favorable incita a la gente a tomar sus propias decisiones, establecer sus metas, elegir sus propias formas de desarrollo, resolver los problemas de manera personal y poder seguir sus propios caminos en sus vidas. Se entiende que dichos contextos favorecedores no deben propiciar las líneas del tipo *laissez-faire*, es decir, excesivamente permisivos o indulgentes. En su defecto, cuando las personas se esfuerzan en crear ambientes favorables a la autonomía, luchan de manera constante para identificar y apoyar los intereses, necesidades y afanes de las mismas, de forma que, el estilo con el que la gente se enfrente a la tarea de crear y establecer dichos ambientes, incidirá en el incremento de su propia autonomía.

Por otra parte y en esta línea de mejora de la autodeterminación de los sujetos, la TAD distingue dos tipos de motivación, en función del origen de la fuerza que impulsa al individuo: la *motivación intrínseca* y la *motivación extrínseca*. La primera es una inclinación innata de compromiso con los intereses propios y un ejercicio de las capacidades personales para la búsqueda y dominio de los desafíos máximos (Deci y Ryan, 1985). Es, por tanto, una motivación que el individuo lleva consigo, que no depende del exterior y que la pone en marcha cuando lo considera oportuno. En

cuanto al segundo tipo de motivación, nos encontramos con que tiene una proveniencia externa. Es aquella que es provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente. Es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o de que haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.

La TAD no concibe el constructo de motivación desde un punto de vista dicotómico, es decir, por un lado la motivación intrínseca y por otro la motivación extrínseca. Más bien, lo entiende como un continuo que va desde un ámbito propiamente extrínseco hasta el ámbito intrínseco. El punto en el que se sitúa una persona en este continuo va a depender del grado de internalización alcanzado por ella. Cuanto mayor sea el grado de internalización, más cercano se encontrará de una motivación intrínseca. Para la TAD, la internalización es un proceso natural y activo en el que los individuos asimilan y reconstruyen las normas sociales en valores propios y personales auto-regulados.

De esta forma, la TAD también distingue entre dos tipos de metas: las *metas intrínsecas* y las *metas extrínsecas* (Kasser y Ryan, 1993, 1996). Las metas intrínsecas están relacionadas con aquello que se refiere a aspectos tales como la afiliación, crecimiento personal, contribución a la comunidad, etc. Por el contrario, las metas extrínsecas tienen que ver con temas tales como la obtención de riqueza, fama, imagen, etc.

Desde la TAD se argumenta que la persecución y el logro de metas intrínsecas proporcionan mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que las metas extrínsecas que no están tan directamente conectadas con las necesidades psicológicas básicas. Las metas extrínsecas pueden incluso resultar perjudiciales para dichas necesidades al desviar el foco de la satisfacción de las mismas. Así, al proporcionar las metas intrínsecas una mayor satisfacción de aquellas, se asociarán más fuertemente con el bienestar.

Por último, añadir que esta teoría se ha destacado por su aplicabilidad en diferentes dominios, tales como el mundo del trabajo, las relaciones sociales, la educación, los entornos culturales, el deporte, la salud y la psicoterapia, entre otros (Moreno Murcia, J.A., y otros, 2007).

4.2. LAS MINI-TEORÍAS DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Formalmente, la TAD se compone de cuatro mini-teorías, cada una de las cuales ha sido desarrollada para explicar un conjunto de fenómenos relacionados con la motivación y que han emergido de la investigación de laboratorio y de campo, (Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Por tanto, cada una se dirige a una faceta de la motivación y del funcionamiento de la personalidad. A continuación se expondrá, con más detalle, cada una de dichas cuatro mini-teorías.

4.2.1. LA TEORÍA DE LA EVALUACIÓN COGNITIVA

La mini-teoría de la evaluación cognitiva de los sujetos es presentada por Deci y Ryan en 1985 como integrante de la TAD. Viene enfocada, en un principio, hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía, quedando así formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, así como de otros aspectos externos en la motivación intrínseca.

Diferentes autores exponen que esta miniteoría teoría se compone de cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca óptimo de una persona (Mandigo, Nicholas y Holt, 1999). Estos cuatro puntos se pueden resumir de la siguiente forma:

1. Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá.

2. En relación con la competencia, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da, por ejemplo, a los estudiantes mayor control y capacidad de elección, dentro del ambiente de su actividad en cuestión que conlleva a alcanzar sus metas perseguidas, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
3. Los factores extrínsecos que se perciban como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promoverán la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciba como elementos de control, o la propia desmotivación percibida como incompetencia, disminuirán la motivación intrínseca (Mandigo, Nicholas y Holt, 1999).
4. En aquellos individuos que estén motivados hacia la *tarea*, tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que la llevarán a cabo por el propio goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el *ego* (hacia sí mismos), probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sentirán mayor presión y control externos para mantener su autoestima (Mandigo, Nicholas y Holt, 1999).

Con posterioridad Deci y Ryan (2002), completan esta miniteoría añadiendo una clasificación de la motivación de logro de la gente. Según estos autores, en los contextos de logro de las personas existen dos orientaciones principales: una dirigida hacia la *tarea*, entendida como aprendizaje, en la que el término meta tiene que ver con una mejora de la competencia personal. En este sentido, los sujetos orientados a la tarea perciben las diferentes situaciones a las que se enfrentan como actividades que mejoran de forma positiva su capacidad de cooperación, de responsabilidad, de participación social, así como su motivación intrínseca. Dicha orientación incrementa el interés por el aprendizaje y por el propio esfuerzo personal. Los resultados redundan en beneficio del grupo al que pertenecen (Vansteenkiste y otros, 2010; Holgado y otros, 2010).

Por otra parte, las personas orientados el *ego* perciben que sus actuaciones deben contribuir a la consecución del mayor reconocimiento social posible, con lo que disminuye el criterio de motivación intrínseca dirigida a la tarea. Los resultados

obtenidos tienen la finalidad del éxito individual y la competencia respecto a los demás.

Desde el exterior, y según esta teoría, fomentar un clima motivacional dirigido a la tarea iría en beneficio de un incremento de la motivación intrínseca, en la línea de mejora del nivel de autodeterminación de las personas.

4.2.2. LA TEORÍA DE LA INTEGRACIÓN ORGANÍSMICA

Deci y Ryan (1985) introdujeron esta mini-teoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de aquella en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Asimismo, estos autores establecen una taxonomía (véase Tabla 4.1) donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no autodeterminada hasta la conducta más autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura, quedando regulada por el sujeto de forma interna o externa (Vansteenkiste, y Deci, 2006). Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc.

A continuación (Tabla 4.1), se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002), así como la explicación de los mismos en relación al conjunto de conductas asociadas a ellos.

Desmotivación. En un extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la desmotivación. Se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Sería al grado más bajo de autodeterminación (García Calvo, 2004). La desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand y Carducci, 1996) y se produce cuando el

individuo no valora una actividad (Ryan, 1995), no sintiéndose competente para hacerla (Bandura, 1986) o no esperando la consecución del resultado (Seligman, 1975).

Las personas que están desmotivadas actúan sin propósito, además experimentan efectos negativos como apatía, incompetencia o depresión, y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Vallerand, 2001). En este sentido, Pelletier et al. (1998) consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación. Un tipo de desmotivación que se relaciona con las creencias de capacidad/habilidad (por lo que la desmotivación sería el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta). Un segundo tipo, que tendría que ver con el resultado de las propias creencias del individuo (que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado). Una tercera variante estaría relacionada con las creencias de esfuerzo (la conducta requiere demasiado esfuerzo y el individuo no quiere implicarse en el mismo). Y, por último, un cuarto tipo de desmotivación estaría relacionada con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, al sopesar la dificultad de la tarea que debe realizar, aspecto éste fundamental en cualquier ámbito de la educación (Shen, Sun y Rukavina, 2010).

Motivación extrínseca. Está determinada por recompensas o agentes externos. Dentro de la Teoría de la Integración Organísmica, la investigación ha determinado cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (véase Tabla 4.1).

El primer tipo de motivación extrínseca es la *regulación externa*. Es la forma menos autodeterminada de motivación, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa constituye el típico caso de motivación por la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo (realizo la tarea porque me lo exigen desde fuera). Así, sería el caso de aquellos individuos que llevan a cabo alguna actividad porque “los demás

me dicen que debo hacerlo”, “los amigos, la familia, mi pareja, etc. me presionan para que la realice”, “por los beneficios que presentan las consecuencias que se obtienen de la realización de la actividad”, etc.

Tabla 4.1. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002).

CONDUCTA:						
	←		→			
	NO AUTODETERMINADA		AUTO-DETERMINADA			
TIPO DE MOTIVACIÓN	DESMOTIVACIÓN		MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA			MOTIVACIÓN INTRÍNSECA
TIPO DE REGULACIÓN	SIN REGULACIÓN	REGULACIÓN EXTERNA	REGULACIÓN INTROYECTADA	REGULACIÓN IDENTIFICADA	REGULACIÓN INTEGRADA	REGULACIÓN INTRÍNSECA
LOCUS DE CAUSALIDAD	NO TIENE: IMPERSONAL	EXTERNO	ALGOEXTERNO	ALGOINTERNO	INTERNO	INTERNO
PROCESOS REGULADORES	NO INTENCIÓN, NO VALORADO, PÉRDIDA DE CONTROL	OBEDIENCIA, PREMIOS/ CASTIGOS EXTERNOS	AUTO-CONTROL: “EGO” PREMIOS/ CASTIGOS INTERNOS	AUTO-VALORACIÓN PERSONAL CONSCIENTE	AUTO-CONCIENCIA: CONGRUENCIA CONSIGO MISMO	INTERÉS, DISFRUTE, SATISFACCIÓN PERSONAL INHERENTE

El segundo tipo de motivación extrínseca es la *regulación introyectada*, también llamada *introyección* o *regulación autoejecutada*. Este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejorar el ego. Es importante en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). La regulación de la conducta sigue teniendo todavía un locus de control externo, como en el nivel anterior. Los motivos de participación en una actividad son principalmente: el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García Calvo, 2004). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento. En este estadio encontraríamos a aquellas personas que muestran

opiniones o sensaciones tales como “me siento mal si no realizo la actividad”, o “siento que fallo, si no realizo con éxito la actividad”.

El tercer nivel de regulación, dentro del continuo de la motivación propuesto por Deci y Ryan, es la *regulación identificada*. La conducta es altamente valorada y el individuo la juzga como importante, por lo que la realizará libremente aunque la actividad no sea agradable. Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). Por ejemplo, probablemente un estudiante no encuentre demasiado agradable el trabajo sistemático diario, pero sabe que le ayudará a mejorar su rendimiento a largo plazo, así como la posibilidad de asimilar nuevos conocimientos.

El último nivel de regulación es el de la *regulación integrada*. En este caso, la conducta se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades. Sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la práctica de cualquier tipo de manifestación cultural porque forma parte de su estilo de vida, Taylor, I.M., 2008). Estaríamos en el nivel más próximo a la motivación intrínseca.

Motivación intrínseca. Se puede definir como aquella relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. El desarrollo de la actividad, en sí, constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta. Autores como Vallerand et al. (1993, 2007), plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca: *motivación intrínseca hacia el conocimiento* (el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender), *motivación intrínseca hacia la ejecución* (el sujeto se compromete en la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo), *motivación intrínseca hacia la estimulación* (el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

Desde la perspectiva de la *mini-teoría de la integración organísmica*, tienen una gran importancia los procesos de interiorización y de integración. Las personas interiorizan las distintas regulaciones y las asimilan a través del ego, experimentando mayor autonomía en la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el llamado PLOC (Perceived Locus Of Causality), o locus percibido de causalidad, relacionado con el locus de control (externo o interno). Se puede observar, normalmente, a través de los diferentes tipos de razones (o motivos) para comprometerse en la conducta social (Deci y Ryan, 1985). Es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta, como veremos en la *mini-teoría de las necesidades psicológicas básicas*.

4.2.3. LA TEORÍA DE LAS ORIENTACIONES DE CAUSALIDAD

Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación y el grado de libre determinación de su conducta. Deci y Ryan (1985) describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos.

La orientación de control. Se refiere a las conductas de las personas que se dan como consecuencia de un control del entorno o de ellas mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985).

La orientación de autonomía. Incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados, (Gómez López y otros, 2013).

La orientación impersonal. Incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ellos experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad, (Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M., y Contreras, O., 2004).

4.2.4. LA TEORÍA DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (NPB)

Uno de los conceptos fundamentales de la TAD es el de *Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)*, definidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). Es decir, las necesidades psicológicas básicas (i.e., las necesidades de autonomía, competencia y relación) son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas satisfacciones, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. En la TAD, las necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos y el bienestar psicológico (Champaign, y otros, 2006).

La necesidad de competencia. Tiene que ver con el sentimiento de eficacia en las diferentes interacciones que el individuo mantiene con su ambiente social; así como, con la experimentación con las diferentes oportunidades que se le brindarán para ejercer sus capacidades. La necesidad de competencia lleva a las personas a

buscar desafíos, lo más óptimos posibles, respecto a sus capacidades y a intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda, sino un sentido de confianza y efectividad en la acción.

La necesidad de autonomía. Se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno mismo. La autonomía involucra interés e integración de los valores. Cuando son autónomos, los individuos experimentan su conducta como una expresión del ego. Podemos poner el ejemplo de aquellas personas que realizan ejercicio físico y quieren tomar sus propias decisiones sobre qué ejercicios quieren realizar, conociendo sus propias necesidades y mostrando un mayor control de la conducta que realizan.

La necesidad de relación. Se identifica con un sentimiento de conexión con los otros y de ser aceptado por los otros. Esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad.

4.3. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN Y LA VIDA EUDAIMÓNICA

Desde la TAD, se plantea que la vida eudaimónica se asocia con cuatro aspectos motivacionales. El primero, hace referencia a la consecución de metas y valores intrínsecos (que incluyen el crecimiento personal, las relaciones, la comunidad y la salud), en lugar de metas y valores extrínsecos (tales como la riqueza, la fama, la imagen y el poder). Respecto al segundo, se refiere a llevar a cabo un comportamiento autónomo, en vez de un comportamiento heterónimo. El tercero, consideraría a los sujetos como reflexivos a la hora de alcanzar las metas y valores que uno persigue en su vida. Y el cuarto, que tendría que ver con la propia satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Estos aspectos motivacionales están interrelacionados entre sí. Así, la TAD explica que la razón por la cual metas y valores intrínsecos se asocian con una vida

eudaimónica es porque satisfacen más las NPB en comparación con metas y valores extrínsecos. Asimismo, la consideración reflexiva que uno persigue en su vida sobre las metas y valores apoya el desarrollo de una conducta autónoma, la cual se asocia con mayor bienestar eudaimónico. En este sentido, Taylor y otros (2007) llevan a cabo un estudio interesante, sobre el papel de los maestros y las estrategias que pueden aplicar para favorecer el bienestar y la autodeterminación en los escolares. Asimismo, en otros ámbitos de las personas se están realizando estudio sobre orientaciones de meta y bienestar (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, y Abrales, 2013).

En esta línea y de cara a la investigación posterior, será un aspectos importante a tener en cuenta la consecución del bienestar eudaimónico en las personas; por lo que, más adelante se analizará la incidencia de la satisfacción de dichas necesidades en el grado general de bienestar en alumnos de contextos educativos.

4.4. REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*. 16: 104-109.
- Champaign, I. L., Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.

- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination perspective on internalization of cultural orientations, gender, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Deci, E. L. y Olson, B. C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J. H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and plays* (pp. 83-110). Hillsdale: Erlbaum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991): "A motivational approach to self: integration in personality". En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990: perspectives on motivation*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press, v. 38.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- Gómez López, M., Granero-Gallegos, A., Abraldes, J. A., y Rodríguez-Suárez, N. (2013). Analysis of self-determined motivation in basketball players through goal orientations. *Collegium Antropologicum*.37 (3): 707-715.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., y Abraldes, J.A. (2013). Goal orientation effects on elite handball players motivation and motivational climate. Paper en evaluación.
- Holgado, F., Navas, L., & López-Núñez, M. (2010). Goal orientations in sport: causal model. *European Journal of Education and Psychology*. 3:19-32.

- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T. y Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J. y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Mandigo, J. L., Nicholas, L. y Holt, M. (1999). Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments. *Documento inédito*. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la Autodeterminación. *Apuntes de Psicología*. Vol. 25, nº 1, 35-51.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K. y Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment? The Motivation Towards the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437-468.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., y Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher to student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417-432.

- Taylor, I., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 747-760.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A Self-determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 30: 75-94.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3^a ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J. y Thill, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En R. J. Vallerand y E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval: Éditiones Études Vivantes.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: The decade a head (pp.105-166). U K.: Emerald Publishing.

CAPÍTULO 5

EL MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN DE VALLERAND

5.1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA (MJMIE)

En 1997, y dentro de la línea de lo expuesto por Deci y Ryan en las mini-teorías de la TAD, Vallerand expone un modelo jerárquico de la motivación humana, en el que define a la misma como un complejo constructo cuyo estudio requiere tener en cuenta tres manifestaciones fundamentales de las personas: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. Sin embargo, a pesar de esta coincidencia, el modelo de Vallerand concibe la motivación de manera diferente a como se plantea desde la TAD. Así, por ejemplo, dicho modelo jerárquico considera que los tres tipos de estados motivacionales están presentes en los sujetos en tres niveles distintos de generalización. Esta característica configura al modelo de Vallerand en una organización **vertical** que va desde el nivel general o global de las

personas en cualquier ámbito de su vida, hasta el situacional, pasando por el contextual. De acuerdo con este modelo, las motivaciones en cada uno de los niveles tienen influencia directa en el inmediato superior y/o inferior.

Por otra parte, en el modelo de Vallerand hay una segunda estructura organizativa de tipo **horizontal** que hace referencia a las relaciones entre los distintos elementos que conforman cada nivel. En estos se dan una serie de consecuencias importantes en las conductas y respuestas de las personas que vendrán determinadas, en primer lugar, por los antecedentes sociales, que inciden directamente en las necesidades psicológicas básicas, los cuales, a su vez, configurarán los diferentes tipos de motivación que presentarán los sujetos. Dichas consecuencias desembocarían, en el caso de la motivación intrínseca, en una conducta más autodeterminada (Standage, Duda, Ntoumanis, 2006).

5.2. LOS POSTULADOS Y LOS COROLARIOS DEL MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN

A continuación, se expondrá un conjunto de postulados y corolarios que configuran el MJMIE de Vallerand (1997, 2001, 2007), y en el que se sitúan los factores implicados en la motivación y sus interrelaciones, tanto de manera vertical entre los diferentes niveles, como de manera horizontal dentro de cada nivel. En la Tabla 5.1 se muestra el modelo de este autor de manera gráfica.

En dicha Tabla se pueden apreciar las líneas directoras de actuación de los sujetos; es decir, si a nivel global, la persona actúa por ejemplo de forma autónoma, ello implicará mejores niveles de motivación, intrínseca y ésta a su vez mejores consecuencias y conductas de aquella. Todo esto se aprecia en la direccionalidad de las flechas en cada nivel de forma horizontal. Por otra parte, dichas conductas serán previsibles que las realice en cualquier nivel dentro de la jerarquía vertical; es más, las actuaciones en niveles inciden mutuamente unos con otros (flechas de

direccionalidad vertical). Si por ejemplo, un sujeto generalmente se comporta de forma abierta, alegre y amigable en cualquier ámbito de su vida (nivel global), se podrá entender que hará lo mismo en los diferentes contextos en los que se mueva (centro escolar, trabajo, instituciones de ocio, grupos de amigos,...); y asimismo, podrá tener una conducta amigable y abierta en situaciones concretas: una reunión, el aula de clase, una entrevista de trabajo, en un partido de fútbol, etc.

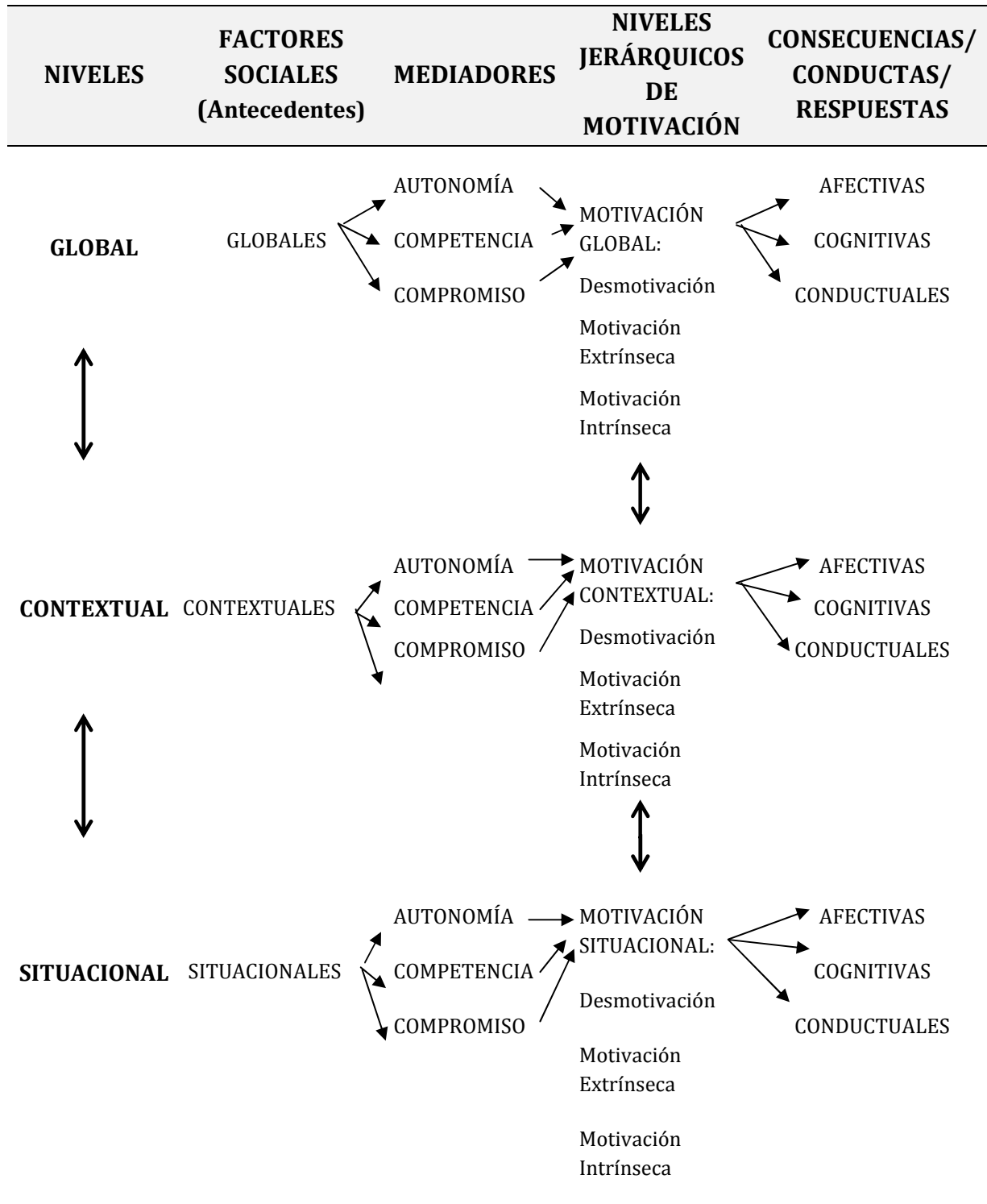
A continuación, se exponen los diferentes aspectos que contempla esta teoría, que en referencia a la Tabla 5.1, quedan explicados en los diferentes postulados y corolarios.

5.2.1. POSTULADO 1: UN ANÁLISIS COMPLETO DE LA MOTIVACIÓN DEBE INCLUIR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, EXTRÍNSECA Y LA DESMOTIVACIÓN

Cualquier tipo de análisis que pretenda explicar los procesos motivacionales de las personas de una forma completa, tendría que contemplar la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, así como la desmotivación (véase Tabla 5.1).

La motivación intrínseca tiene que ver con la implicación personal en una actividad por el placer inherente de su propia práctica. Por el contrario, la motivación extrínseca implica realizar una actividad por los beneficios que podamos obtener de ella. Por último, la desmotivación hace referencia a todas aquellas conductas que no están motivadas, ni intrínseca, ni extrínsecamente. Son actividades que acabarán por no ser realizadas.

Tabla 5.1. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007)



5.2.2. POSTULADO 2: LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EXISTEN EN TRES NIVELES DE GENERALIDAD: LOS NIVELES GLOBAL, CONTEXTUAL Y SITUACIONAL

Vallerand y Ratelle (2002) exponen que la motivación sigue una jerarquía de niveles en lo referente a su generalidad. Dicha jerarquía es la siguiente (véase Tabla 5.1):

Nivel global. Se trata de la orientación más general que tienen las personas a la hora de interactuar con el entorno. Según dichos autores correspondería al nivel con mayor grado de estabilidad. Se consideraría, por ejemplo aquí, el interés por el trabajo, el estudio, el deporte (Gómez-López y otros, 2013; Granero y otros, 2012), la música, actividades de ocio, etc.

Nivel contextual. Por contexto se entiende los diferentes campos de la actividad humana tales como la escuela o el aula, el puesto de trabajo, el equipo deportivo, el grupo de gente que realiza actividades sistemáticas en la naturaleza (Taylor y otros, 2008), etc. De entre ellos, los contextos que han demostrado tener una mayor importancia han sido: el educativo, el contexto de ocio y el de las relaciones interpersonales (Vallerand y Ratelle, 2002). La importancia de este nivel radica en que la motivación de las personas puede variar radicalmente de un contexto a otro. Así, por ejemplo, en una investigación llevada a cabo por Graef, Csikszentmihalyi y Gianinno (1983) se informó que en contextos tales como el laboral o en las tareas de casa se hallaban mayores niveles de motivación extrínseca, mientras que en otros tales como las reuniones entre amigos se encontraban mayores niveles de motivación intrínseca. En este nivel, los factores del entorno tendrían una mayor importancia que en el nivel global.

Nivel situacional. Este nivel se refiere a la motivación que tienen los sujetos cuando están realizando una actividad determinada, como la tarea en una clase de matemáticas, un partido de fútbol, una marcha senderista con el grupo de amigos, etc.

Podríamos considerarlo el nivel más inestable de los tres y, a su vez, el más importante a la hora de entender la vida de las personas (Vallerand, 1997).

5.2.3. POSTULADO 3: LA MOTIVACIÓN ESTÁ DETERMINADA POR FACTORES SOCIALES Y EFECTOS ARRIBA-ABAJO, EN EL NIVEL PROXIMAL SUPERIOR EN LA JERARQUÍA

En este postulado se tendrían en cuenta los factores sociales como determinantes de la motivación, así como la incidencia de los niveles motivacionales superiores hacia los inferiores y todo ello dentro de la propia jerarquía (véase Tabla 5.1). Este postulado queda, a su vez, subdividido en los siguientes tres corolarios:

Corolario 3.1. La motivación puede resultar de factores sociales que son globales, contextuales o situacionales, dependiendo de los niveles de generalidad.

Los factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional determinan la motivación (Vallerand y Ratelle, 2002). Por factor social se entienden todos aquellos aspectos, tanto humanos como no humanos, que afectan a la motivación. Los primeros se refieren a comentarios e indicaciones interpersonales, mientras que los segundos corresponden a instrucciones u observaciones reseñadas en documentos, carteles, normativas o lecturas. En el ámbito educativo, un factor social de tipo global podría ser la influencia que ejerce el profesorado de un centro escolar en sus alumnos, a lo largo del conjunto de las clases de un curso académico; Sebire y otros (2009) realizan un estudio sobre metas de logro en escolares en este sentido. Uno de tipo contextual, la influencia del profesor en las clases de

matemáticas. Y por último, un factor situacional, la incidencia de dicho profesor en un examen determinado.

Corolario 3.2. El impacto de los factores sociales en la motivación está mediado por las percepciones de competencia, autonomía y relación.

Se han realizado muchas investigaciones que confirman que la percepción del grado de satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y de relación, media el efecto de los factores sociales (tanto a un nivel global, como contextual y situacional) sobre la motivación (Guay y Vallerand, 1997; Ratelle, Vallerand, Chantal y Provencher, 2004; Vallerand, Fortier y Guay, 1997). Más específicamente, cuando los factores sociales favorecen la satisfacción de dichas NPB, ello desemboca en que los procesos motivacionales de los sujetos van a ser más autónomos. Por el contrario, cuando los factores sociales dificultan la gratificación de estas mismas necesidades, la motivación se vuelve más extrínseca. Por ejemplo, en el ámbito educativo, si un profesor proporciona al alumno las competencias necesarias para afrontar los estudios, deja al alumno la libertad para que realice sus tareas escolares a su manera, y genera en el aula unas buenas relaciones entre los alumnos, conseguirá que el alumno se perciba competente, autónomo y con buenas relaciones con sus compañeros, lo que redundará en una motivación intrínseca. Por el contrario, si el profesor no dota al alumno de las habilidades y destrezas necesarias para la superación de los estudios, impone la forma en que se tienen que realizar las tareas escolares, y no consigue crear un ambiente escolar positivo, el alumno no se sentirá ni competente, ni autónomo, ni percibirá que mantiene buenas relaciones con sus compañeros. Como consecuencia, el alumno tenderá a una motivación más extrínseca.

Corolario 3.3. La motivación resulta de efectos arriba-abajo de la motivación en el nivel superior proximal en la jerarquía.

Este corolario trata sobre el efecto que tiene el tipo de motivación de un nivel determinado en el inmediato inferior. Es decir, la motivación, en un nivel global, debe

tener un efecto más fuerte en la motivación contextual que en la motivación situacional. Un ejemplo en el ámbito deportivo sería el del deportista que se entusiasma y disfruta con cualquier actividad deportiva, por lo que en este caso podríamos decir que tiene una motivación intrínseca global, la cual incidirá, por ejemplo, en la práctica del tenis. Y, por otra parte, si está motivado por dicho deporte, estará motivado de forma intrínseca para jugar un partido determinado.

5.2.4. POSTULADO 4: HAY UNA RELACIÓN RECURSIVA ABAJO-ARRIBA ENTRE LA MOTIVACIÓN EN UN NIVEL DADO Y LA MOTIVACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR EN LA JERARQUÍA

En este postulado Vallerand (1997) expone que la motivación de un nivel inferior proporciona efectos en la de un nivel superior (efecto recursivo). Es decir, la motivación del nivel situacional influye en el nivel contextual, y éste a su vez, en el nivel global (véase Tabla 5.1). Este postulado es complementario al anterior corolario, aunque invierte el significado del tipo de las conductas según su generalidad. Gráficamente se entendería como la dirección de las flechas hacia arriba (ver Tabla 4.2, en contraposición a la dirección hacia abajo del corolario 3.3).

5.2.5. POSTULADO 5: LA MOTIVACIÓN CONDUCE A CONSECUENCIAS IMPORTANTES

La motivación acarrea una serie de consecuencias importantes. Así, cuando la motivación es intrínseca conducirá a la persona a un rendimiento y bienestar óptimo; mientras, que si es extrínseca, el rendimiento y el bienestar serán menores. Y éstos, a su vez, serán peores si existe desmotivación. Estas consecuencias serán más globales o más específicas según el nivel de generalidad considerado (véase Tabla 5.1). Este postulado se divide en los siguientes dos corolarios:

Corolario 5.1. Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

Como se comentó anteriormente, la motivación intrínseca conduce hacia las mejores consecuencias, mientras que la desmotivación a los peores. Numerosos estudios han demostrado los efectos positivos de la motivación intrínseca desde la perspectiva de la TAD. Por ejemplo, Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher (2009) observaron que la motivación más autodeterminada predecía mayor satisfacción y emociones positivas en un contexto educativo.

Corolario 5.2. Las consecuencias motivacionales existen en los tres niveles de la jerarquía y el grado de generalidad de las consecuencias depende del nivel de motivación que las ha producido.

Es decir, las consecuencias de la motivación situacional solo se producirían en esa situación, mientras que la motivación contextual y global tendrá sus efectos en sus correspondientes niveles. Aunque habría que tener en cuenta que dichas consecuencias afectarían, no obstante, a los diferentes niveles en función de las influencias hacia abajo y sus correspondientes recursivas (hacia arriba), tal y como se ha dicho anteriormente.

Como conclusión del análisis sobre la importancia que tiene este modelo de Vallerand descrito en las páginas anteriores, se podría decir que observamos que, en educación por ejemplo, sería importante destacar el hecho de que en los contextos escolares, el grado de motivación alcanzado por los alumnos, tendría repercusiones tanto en situaciones puntuales y concretas, como sería un examen por ejemplo, como en general en cualquier ámbito de sus vidas. En este sentido sería posible destacar conductas manifestadas por los mismos en cualquier situación en la que se encuentren (ámbito familiar, social, deportivo, de ocio y tiempo libre, etc.) El grado de

motivación autodeterminada desembocaría en mayor o menor nivel de bienestar; ya que a su vez, éste sería un indicador de necesidades satisfechas.

Este MJMIE podría indicarnos la realización previsible de conductas autónomas y competentes de los alumnos en diferentes situaciones, cuando se observan en los contextos de los centros escolares y aulas, cuya finalidad sería el disfrute en lo que están haciendo (Moreno y González, 2006).

De cara al presente trabajo, y en lo referente a la investigación posterior, éste va a ser un elemento de análisis empírico de las relaciones direccionales entre motivación intrínseca, necesidades psicológicas básicas y bienestar en dicha población de sujetos. Este modelo, a su vez, va a ser contrastado con el correspondiente sobre necesidades psicológicas básicas expuesto en la TAD, en el capítulo 4; y de lo que se obtendrán los resultados que nos permitan realizar un análisis más detallado como conclusiones finales de esta tesis.

5.3. REFERENCIAS

- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J. y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, Coach's Interpersonal Style and Psychological Needs: Their Effects on Self-Determination and Athletes Subjective Well-being, *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Abraldes, J.A., & Rodríguez-Suárez, N. (2013). Analysis of self-determined motivation in basketball players through goal orientations. *Collegium Antropologicum*. 37(3):707-715.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M. y Giannino, S. M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Abraldes, J.A., & Rodríguez-Suárez, N. (2012). La motivación autodeterminada en el balonmano

- amateur. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 33:147-171.
- Guay, F. y Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*. 25:35-51.
- Moreno, J.A., & González-Cutre, D. (2006). Predicción del disfrute en el ejercicio físico según la orientación disposicional y la motivación autodeterminada. *Análisis y Modificación de Conducta*. 32:767-780.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Chantal, Y. y Provencher, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health: A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology*, 34(4), 459-476.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 31, 189-210.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

Vallerand, R. J. y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In Deci y Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-69). Rochester: University of Rochester Press.

CAPÍTULO 6

LOS MODELOS DE ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES Y EL PAPEL DE LA TERCERA VARIABLE

6.1. INTRODUCCIÓN

En relación a la parte práctica, que se desarrollará después, el presente capítulo pretende servir de puente entre la parte teórica ya expuesta y el estudio empírico llevado a cabo.

En este sentido, servirá como nexo relacional entre dichas partes generales de este trabajo. Para ello, se introducirá la teoría de lo que son los modelos de Análisis de Ecuaciones Estructurales, que será el empleado para trabajar y analizar los datos obtenidos; y también, el papel de las terceras variables, tanto de mediación como de confundido, que tendrán un papel determinante en los resultados finales la investigación acometida.

Añadir que, en este capítulo 6 se hablará de los diferentes tratamientos estadísticos con los que se opera en investigación, entendiéndose que una vez establecida una relación entre la variable independiente X y la variable dependiente Y, una cuestión de interés para el investigador va a ser el considerar el papel que juegan las terceras variables en tal relación. Las terceras variables pueden operar en conjunción con las variables X e Y de diversos modos. Algunos de los efectos que las terceras variables pueden ejercer sobre la relación entre X e Y son los efectos de covariación, de mediación, de moderación, de espuriedad o confundido, y de supresión.

En este capítulo, en función del tratamiento estadístico que se va a llevar a cabo posteriormente, se tratará de explicar el efecto de mediación, así como el de espuriedad o de confundido. El resto de efectos que se han nombrado no serán tratados al no estar presentes en las relaciones de mediación que se han realizado en el presente trabajo.

6.2. ¿QUÉ ES UN MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES?

El *Modelo de Ecuaciones Estructurales* (*Structural Equation Model*; en adelante SEM), es una técnica estadística que integra diferentes modelos estadísticos que tiene como finalidad el proporcionar al investigador una prueba cuantitativa del ajuste de un modelo teórico previo a los datos recogidos de la muestra. El modelo teórico es aquel en el que se hipotetizan cómo son las relaciones entre las variables que se quieren analizar. Si los datos de la muestra son compatibles con el modelo teórico de base, significa que los datos apoyan el modelo teórico propuesto. No obstante, si los datos de la muestra no son compatibles con el modelo teórico; o bien el modelo original debe ser modificado hasta dar lugar a un nuevo modelo que resulte compatible con los datos, o bien el modelo teórico es rechazado por otro que sí sea compatible con los

datos. En consecuencia, el SEM queda integrado dentro del método científico al posibilitar el contraste de diferentes modelos teóricos, avanzando en la comprensión de las relaciones complejas entre las variables.

De entre conceptos entendidos como sinónimos del término SEM, tenemos: modelos de análisis de la estructura de covarianza, modelo estructural de covarianza, análisis de estructuras de covarianza, o modelo causal.

Esta técnica estadística ha sido muy utilizada, y continúa siéndolo, en numerosos campos de la investigación, tales como: economía, marketing, ciencias sociales, ciencias del comportamiento, educación, psicología, biología o medicina.

Existen numerosos programas que están disponibles para la realización de los SEM, tales como el *AMOS (Analysis of Moment Structures)* de Arbuckle y Wotheke (1999), el *EQS* (abreviatura de *Equations*) de Bentler (2004), el *Mplus* de Muthén y Muthén (2004), o el *RAMONA* de Browne y Mels (2005), entre otros.

6.3. LOS TIPOS DE VARIABLES UTILIZADAS EN LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

El SEM trabaja con dos clases de variables. Por un lado, estarían las observadas y, por otro, las latentes. Las variables observadas abarcan a todos aquellos datos recogidos directamente por el investigador mediante la aplicación de test, cuestionarios, escalas, inventarios, o bien por la observación directa de conductas manifiestas en los sujetos. Otro término utilizado para las variables observadas es el de *variables manifiestas*.

Las variables latentes tienen que ver con constructos hipotéticos o factores que no son observables directamente, sino que son inferidos a partir del conjunto de variables observadas. A las variables que se utilizan para medir indirectamente un constructo latente, se les denominan *indicadores*. Un ejemplo de variable latente es la

inteligencia. No existe una única medida para apreciar la capacidad intelectual en las personas. Por el contrario, se usan diferentes tareas (verbales, lógicas, matemáticas, espaciales...), que son sus indicadores, para evaluar las diferentes facetas de la misma. Es precisamente la posibilidad de analizar las variables latentes lo que distingue a los SEM de otras técnicas estadísticas.

Esta técnica también opera con otras dos clases de variables: las variables independientes y las dependientes. Una variable independiente es aquella que influye en otras variables. Por el contrario, una variable dependiente es la que está influenciada por una o varias variables independientes. En el SEM a estas variables se las puede denominar de forma distinta. Así, a las variables independientes también se las puede llamar *variables exógenas*, mientras que a las variables dependientes se las puede llamar *variables endógenas*.

6.4. LOS TIPOS DE MODELOS ESTADÍSTICOS

Existen diferentes tipos de modelos estadísticos en función de si las variables analizadas son observadas o latentes, y de la relación entre las variables independientes y las dependientes. Veremos a continuación brevemente las características de los distintos tipos de modelos estadísticos.

Los modelos de regresión. Consisten en la existencia de una única variable dependiente observada y de una o más variables independientes, asimismo, también observadas que la predicen o la explican.

Los modelos de camino (path-model). Al igual que el modelo de regresión, está especificado enteramente por variables observadas, aunque permite tanto múltiples variables independientes como diversas variables dependientes. Se trata de un modelo mucho más flexible que el modelo de regresión al posibilitar relaciones complejas entre variables, como por ejemplo relaciones de mediación.

Los modelos factoriales confirmatorios. Están formados por una o varias variables latentes relacionadas con una serie de variables observadas que las miden. A este tipo pertenecen los SEM, cuya configuración es similar al modelo de caminos, pero que en lugar de utilizar variables observadas utilizan variables latentes que son definidas por medio de modelos factoriales confirmatorios. Una ventaja del empleo de los SEM, sobre los modelos de caminos, es que al utilizar variables latentes permite corregir el error de medida de todas las variables analizadas, ya que tienen en cuenta un dato importante, como es: la fiabilidad de constructo. Esto es, tanto de las variables independientes como de las dependientes.

6.5. LAS FASES DE ELABORACIÓN DE LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

La elaboración de los modelos de ecuaciones estructurales se realiza siguiendo una serie de fases (Hair, Anderson, Tathan y Black, 1999), las cuales se detallan a continuación.

- 1. Desarrollo de un modelo basado en la teoría.** Se trataría de incluir todas las variables que teóricamente se cree que explican el fenómeno objeto de estudio en un modelo, indicando la relación existente entre las mismas. Este modelo será el que se tratará de confirmar, o rechazar, mediante los sucesivos pasos del análisis.
- 2. Construcción de un diagrama de relaciones causales.** Se representan las relaciones entre las variables en un diagrama causal, en el que se incluyen las variables que miden cada constructo de interés, así como sus relaciones. En él se utilizan un tipo de símbolos particulares. Así por ejemplo, las variables observadas se representan con cuadrados o rectángulos, mientras que las variables latentes con círculos o elipses. En cuanto a las relaciones, las flechas rectas unidireccionales representan la influencia de las variables independientes sobre las dependientes, mientras que las flechas curvadas bidireccionales indican la correlación entre variables.

- 3. Conversión de un diagrama de relaciones en un conjunto de modelos de ecuaciones estructurales (especificación del modelo estructural).** En esta fase el modelo teórico del que se parte se expresa en términos formales; es decir, a través de una serie de ecuaciones, lo que posibilita poder realizar la estimación y el contraste de significación de las relaciones entre las variables establecidas.
- 4. Elección del tipo de matriz de entrada y estimación del modelo propuesto.** La matriz de entrada que se utiliza para realizar la estimación de los parámetros puede ser o bien una matriz de covarianzas, o bien una matriz de correlaciones. Se debe elegir una de estas dos matrices.
- 5. Identificación del modelo estructural.** Para poder estimar los parámetros del modelo es necesario que el modelo esté identificado. Un modelo está identificado si el número de variables observadas y el número de parámetros a estimar mantiene una relación concreta. En el caso de que el modelo no esté identificado, los parámetros del modelo no pueden ser estimados y habría que modificar el modelo reduciendo el número de parámetros.
- 6. Evaluación de criterios de calidad del ajuste del modelo.** Si el modelo está bien establecido (correctamente estimado e identificado) se debe evaluar el conjunto completo de relaciones causales estudiadas de los modelos estructurales y de los de medida obtenidos mediante los estadísticos de bondad de ajuste y los criterios de referencia.
- 7. Interpretación y modificación del modelo.** Cuando se considera que el modelo es aceptable se deben examinar los resultados y el grado de correspondencia con la teoría de base. Se trata de comprobar si los resultados están en la dirección de la hipótesis propuesta de partida. Si el ajuste del modelo no es bueno, entonces se introducirán modificaciones en el modelo hasta alcanzar niveles adecuados en el ajuste.

6.6. LA EVALUACIÓN DE LOS MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES MEDIANTE UN PASO O DOS PASOS

Los modelos estructurales se componen de dos partes: un modelo de medida y un modelo estructural. El modelo de medida especifica las variables observadas o indicadores que se utilizan para medir las variables latentes. El modelo estructural especifica las relaciones entre las variables latentes.

Se han planteado dos formas distintas de evaluar los SEM. La primera consiste en evaluar el modelo de medida y el modelo estructural conjuntamente en un único paso. La segunda lo hace mediante dos pasos. En el primer paso se evalúa el modelo de medida. Una vez que se obtienen valores adecuados de índice de ajuste para dicho modelo de medida, se pasa al segundo paso. En este se valora el modelo estructural propiamente dicho.

Algunos autores (Hair, Black, Babin y Anderson, 2010) abogan por la aproximación de dos pasos porque una evaluación con un solo paso no permite determinar si el mal ajuste de un modelo se debe a que las relaciones establecidas en el modelo están mal especificadas (esto es, a un mal modelo estructural) o a que las variables latentes (los constructos) están mal medidas; esto es, a un mal modelo de medida.

6.7. LA TERCERA VARIABLE COMO VARIABLE MEDIADORA

En ocasiones, el efecto causal de una variable independiente (p.ej., X) sobre una variable dependiente (p.ej., Y) puede estar mediado por una tercera variable (p.ej., Z). Si ésta se inserta entre la variable independiente X y la variable dependiente Y origina

la cadena causal X-Z-Y. Al modelo resultante se le denomina *modelo de mediación simple*, donde la variable Z juega el papel de variable mediadora.

A efectos prácticos, el modelo de mediación simple puede, por ejemplo, analizar la relación que se da entre la inteligencia de los alumnos (X) y sus resultados académicos (Y). Aquí, cabría la posibilidad de introducir alguna variable mediadora (Z) que podría ser, por ejemplo, la motivación académica o las horas de estudio de aquellos. Dicha variable podrá hacer variar los resultados finales, y no únicamente podríamos explicarlos en función de la variable indicada como inteligencia de dichos estudiantes.

En este caso podríamos concluir con que dicha mediación haría variar los datos, en relación a lo que sería de no estar incluida.

6.8. EL DIAGRAMA Y LAS ECUACIONES DE REGRESIÓN DE UNA MEDIACIÓN SIMPLE

El análisis del efecto de mediación simple requiere de tres ecuaciones de regresión (una de cada variable), que se pueden representar en dos diagramas de modelos. A continuación, se presentan los diagramas de los dos modelos, se detallan los símbolos de los que constan y se proporcionan las ecuaciones de regresión que describen estos modelos analíticamente.

La Figura 6.1 muestra el modelo más simple posible en el que se relacionan dos variables. Este modelo consiste en una variable independiente (X) prediciendo una variable dependiente (Y). Nótese que la manera de representar que la variable X predice la variable Y es a través de una flecha que parte de la variable X y acaba en la variable Y. El símbolo c que hay junto a esa flecha representa el coeficiente de regresión entre X e Y. El valor de c recoge el efecto total entre la variable X y la variable Y, al obtenerse de un modelo en el que no se considera el mediador. La flecha pequeña sobre la variable dependiente simboliza la existencia del término de error en

el modelo, el cual informa de la parte de Y que no es explicada por X. El símbolo e_1 representa el valor de ese término de error.

El modelo que acabamos de describir se puede recoger analíticamente en una única ecuación de regresión:

$$Y = i_1 + cX + e_1$$

Todos los símbolos que contienen esta ecuación de regresión ya han sido comentados anteriormente, excepto el símbolo i_1 . Este símbolo representa el intercepto.

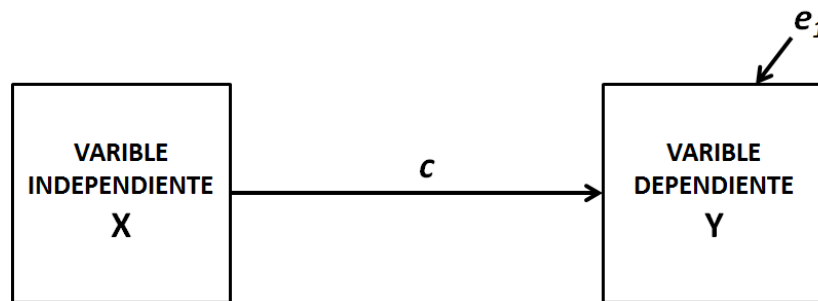


Figura 6.1. El modelo más simple en el que se relacionan dos variables.

La Figura 6.2 muestra el modelo de mediación simple. En esta figura, la variable independiente (X) predice el mediador (M), el cual, a su vez, predice la variable dependiente (Y). La variable independiente (X) también predice la variable dependiente (Y) de manera directa, sin pasar por el mediador. Al igual que antes, el sentido de la predicción entre las variables se representa con flechas. A cada una de las flechas le corresponde un símbolo distinto que representa el coeficiente de regresión entre las correspondientes variables. A la flecha entre X y M le corresponde el símbolo a , a la flecha entre M e Y le corresponde el símbolo b , y a la flecha entre X e Y le corresponde el símbolo c' . El símbolo c' recoge el coeficiente de regresión de la relación directa entre X e Y. Pero a diferencia de c , esta relación directa ha sido ajustada por el mediador. Dicho en otras palabras, es el valor del coeficiente de regresión de la relación directa entre X e Y cuando se ha incorporado la relación indirecta entre X e Y a través del mediador M. En este otro modelo hay dos términos

de error, e_2 y e_3 . El término e_2 representa la parte de Y que no es explicada por X y M, mientras que el término e_3 representa la parte de Y que no es explicada por X. El modelo recién detallado se representa analíticamente por medio de dos ecuaciones de regresión:

$$Y=i_2+c'X+bM+e_2$$

$$M=i_3+aX+e_3$$

Al comentar la Figura 6.2, se ha explicado el significado de los símbolos que contienen estas dos ecuaciones, con excepción de i_2, i_3 . Estos símbolos constituyen los interceptos de cada una de las ecuaciones.

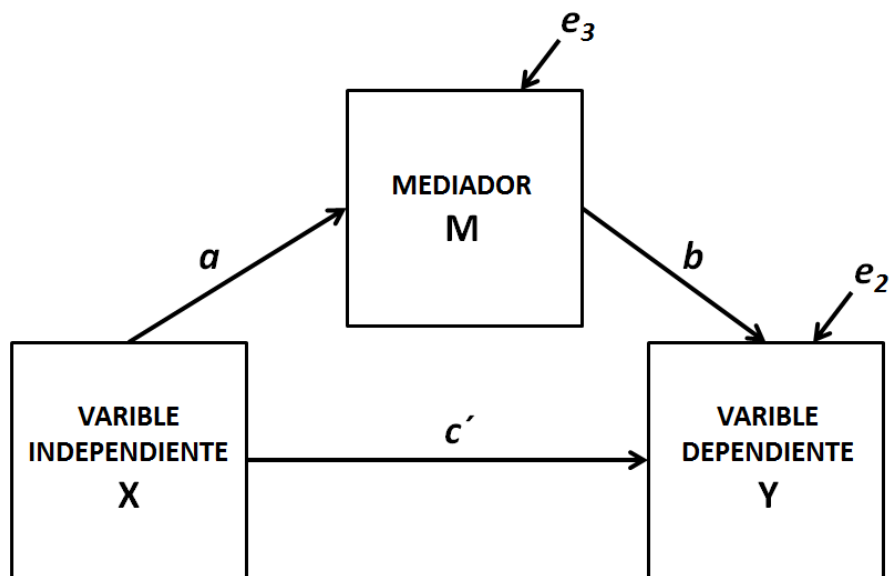


Figura 6.2. El modelo de mediación simple

6.9. EL EFECTO MEDIADO SIMPLE

Existen varias maneras de cuantificar el efecto mediado del modelo más simple de mediación que hemos visto arriba. Una de ellas es por medio del producto de los

coeficientes a y b , es decir, $a \cdot b$. Puesto que X afecta Y indirectamente a través de M , este efecto mediado también es conocido como efecto indirecto. Otra manera es por medio de la diferencia entre los coeficientes c y c' , esto es, $c - c'$. En el caso de ecuaciones de regresión múltiples, $a \cdot b$ es siempre igual a $c - c'$.

6.10. LAS PRUEBAS DE SIGNIFICACIÓN PARA EL EFECTO MEDIADO SIMPLE

A los investigadores, además de cuantificar el efecto mediado, les suele interesar conocer si el efecto mediado calculado es estadísticamente diferente de cero. Un modo de probar la significación del efecto mediado es calcular los intervalos confidenciales del efecto mediado y determinar si el cero está o no incluido en él. Si el cero está fuera del intervalo confidencial, entonces el efecto mediado es estadísticamente significativo. Si, por el contrario, el cero está dentro del intervalo confidencial, entonces el efecto mediado no es estadísticamente significativo.

Existen varias maneras de calcular el intervalo confidencial del efecto mediado. Una manera es a través del error típico. Son varias las fórmulas que se pueden utilizar para calcular el error típico de $a \cdot b$ y de $c - c'$. A partir del cálculo del error típico se puede construir los límites confidenciales para el efecto mediado en base a las siguientes ecuaciones:

$$\text{Limite confidencial inferior} = \text{efecto mediado} - Z_{\alpha/2} \cdot S_{\text{efecto mediado}}$$

$$\text{Limite confidencial superior} = \text{efecto mediado} + Z_{\alpha/2} \cdot S_{\text{efecto mediado}}$$

Los límites confidenciales del efecto mediado descrito arriba son simétricos ya que los límites inferior y superior se distancian la misma cantidad de la estimación

puntual del efecto mediado. Se puede obtener límites confidenciales más exactos con procedimientos que establecen límites confidenciales asimétricos, es decir, límites confidenciales en los que la distancia de los límites inferior y superior respecto de la estimación puntual del efecto mediado no es la misma. Los límites confidenciales asimétricos son más exactos que los simétricos porque normalmente el efecto mediado no sigue una distribución normal, y los límites confidenciales asimétricos no asumen normalidad mientras que los simétricos sí la asumen.

Existen dos métodos que emplean límites confidenciales asimétricos. Un método consiste en el empleo de la distribución del producto de dos variables para crear los límites confidenciales. El otro método consiste en utilizar el procedimiento bootstrapping.

Las distintas formas de cuantificar el efecto mediado, así como de probar su significación estadística, descritas arriba se pueden aplicar tanto a las ecuaciones de regresión como a los modelos de ecuaciones estructurales.

6.11. EL PROCEDIMIENTO DE LAS ETAPAS CAUSALES

Además del producto de los coeficientes a y b , y de la diferencia entre los coeficientes c y c' , existe un tercer procedimiento para probar el efecto de mediación que se ha denominado *etapas causales*. Los autores de este procedimientos son Baron y Kenny (1986; véase también Judd y Kenny, 1981, 2010; Kenny, Kashy y Bolger, 1998). De ahí, que a este procedimiento también se le llame etapas de Barón y Kenny.

Se trata de uno de los procedimientos más empleados para probar efectos de mediación. Prueba de ello es que el artículo de Baron and Kenny (1986) es uno de los artículos más citados en el ámbito de las ciencias sociales. Las etapas de este procedimiento son distintas en función de si el análisis estadístico se realiza por medio de ecuaciones de regresión o de ecuaciones estructurales. Puesto que este trabajo evaluará la mediación únicamente por medio del efecto indirecto, no se

detallarán las etapas de este procedimiento. El lector interesado en el estudio de mediación por medio del procedimiento de las etapas causales puede dirigirse los trabajos de Holmbeck de 1997 y de 2002.

6.12. LA TERCERA VARIABLE COMO VARIABLE ESPURIA O DE CONFUNDIDO

“Una variable espuria o de confundido es una variable que se relaciona con otras dos atenuando o acentuando la verdadera relación entre ellas” (Meinert, 1986, p. 285).

Una variable espuria explica parcial o completamente la relación entre la variable independiente y la variable dependiente. De manera que para obtener la verdadera relación entre ellas es necesario tenerla en cuenta. Al contrario que en una relación de mediación, la variable espuria o de confundido no implica necesariamente una relación causal entre las variables independientes y dependientes. Las variables pueden simplemente covariar.

Por ejemplo, en los niños el tamaño del pie y el desarrollo cognitivo se relacionan. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta la edad, esta relación desaparece. Esto es así porque la edad es una variable espuria que explica completamente la relación entre el tamaño del pie y el desarrollo cognitivo: a mayor edad mayor tamaño de pie y mayor desarrollo cognitivo.

La Figura 6.3 muestra un modelo de espuriedad simple. Esta figura es similar a la Figura 6.2 que representaba un modelo de mediación simple, con la excepción de que la relación entre la variable independiente y la tercera variable se invierte. En el modelo de mediación simple la flecha va desde la variable independiente hacia la tercera variable (la variable mediadora). Por el contrario, en el modelo de espuriedad simple la flecha va desde la tercera variable (variable espuria) hacia la variable independiente. Como consecuencia de esta inversión de la flecha, la tercera variable

deja de tener error, al no ser ya predicha, y ahora es la variable independiente la que pasa a tener error, al ser predicha por la tercera variable.

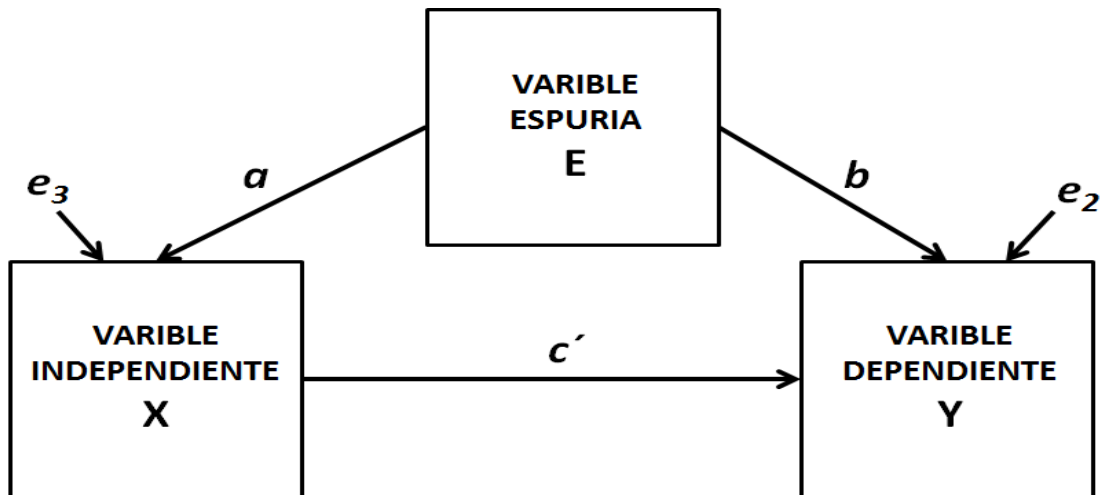


Figura 6.3. El modelo de espuriedad simple

MacKinnon, Krull y Lockwood (2002) demostraron que el efecto de espuriedad se puede estimar con los mismos análisis estadísticos que se utilizan en el efecto de mediación. Si bien esto es cierto, no se debe olvidar que conceptualmente ambos efectos son diferentes. El efecto de mediación evalúa en qué medida el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente está mediado por una tercera variable. En contraste con esto, el efecto espurio va enfocado a examinar en qué medida la relación entre la variable independiente y la variable dependiente resulta distorsionada por una tercera variable.

El efecto que produce una variable espuria en la relación entre dos variables puede ser de dos tipos: la variable espuria puede reducir el grado de asociación entre las variables o puede aumentarlo. Breslow y Day (1980, p. 95) denominaron *variable de confundido positiva* a la primera y *variable de confundido negativa* a la última.

En relación al presente trabajo, es preciso hacer constar que, el efecto espurio o de confundido, así como sus pruebas de significatividad, va a tener un papel crucial en los análisis posteriores que se van a realizar en el estudio que se llevará a cabo. En este sentido, la motivación intrínseca de los estudiantes se va a situar como variable mediadora entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar de los mismos, tal y como lo expone el modelo de la jerarquía horizontal de Vallerand. Estos tres constructos se entenderán como variables latentes. A su vez, se intentará contrastar los resultados en función de lo expuesto en el modelo de la teoría de las NPB, para comprobar aquí, si la variable latente (las necesidades) puede funcionar como espuria o de confundido.

Respecto a las variables mediadoras también, en el estudio empírico, se analizará la incidencia de dos nuevas variables que mediarán entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar. Dichas variables serán: la soledad y el estrés percibido.

Por último, añadir que el modelo de ecuaciones estructurales va a ser el elegido para contrastar nuestro modelo empírico sujeto a prueba, en relación a los modelos teóricos previos: el de la miniteoría de la TAD y el ya comentado de Vallerand. Para su tratamiento estadístico se utilizará, como más adelante se expondrá, el programa Mplus de Muthén y Muthén (2004).

6.13. REFERENCIAS

Arbuckle, J. y Wothke, W. (1999). *Amos user's guide*. Chicago: Small Waters.

Baron, R. M. y Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Bentler, P. M. (2004). *EQS structural equations program manual*. Encino: Multivariate Software, Inc.

- Breslow, N. E. y Day, N. E. (1980). *Statistical Methods in Cancer Research: Vol. 1 - The Analysis of Case-Control Studies*. Lyon: IARC Scientific Publications.
- Browne, M. W. y Mels, G. (2005). Path Analysis (RAMONA). En *SYSTAT 11: Statistics III* (pp. 1-61). Richmond: SYSTAT Software Inc.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis. A global perspective*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Holmbeck, G. N. (2002). Post-hoc probing of significant moderational and mediational effects in studies of pediatric populations. *Journal of pediatric psychology*, 27, 87-96.
- Judd, C. M. y Kenny, D. (1981). Process analysis: estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.
- Judd, C. M. y Kenny, D. (2010). Data analysis in social psychology: recent and recurrent issues. En S. T. Fiske, D.T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 115-139). New York: Wiley.
- Kenny, D. Kashy, D. A. y Bolger, N. (2006). Data analysis in social psychology. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Linzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 233-265). New York: Oxford University Press.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L. y Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1, 173-181.
- Meinert, C. L. (1986). *Clinical trials: Design, conduct, and analysis*. New York: Oxford University Press.
- Muthén, B. O. y Muthén, L. (2004). *Mplus User's guide*. Los Ángeles: Muthén y Muthén.

PARTE METODOLÓGICA Y EMPÍRICA

CAPÍTULO 7

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. INTRODUCCIÓN

La TAD es una macro-teoría de la motivación humana y de la personalidad que aborda el estudio de las tendencias inherentes al crecimiento y de las necesidades psicológicas innatas de las personas. La TAD comprende cuatro mini-teorías, cada una de las cuales se enfoca en una faceta de la motivación o del funcionamiento de la personalidad (Deci y Ryan, 1985). Posteriormente estos mismos autores incluirían una 5ª que hace referencia a los contenidos de metas de logro, como se ha visto en el capítulo 4. (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

Una de estas mini-teorías es la *Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas* (TNPB), la cual, como su nombre indica, se centra en el concepto de las necesidades y de cómo se relacionan con la salud psicológica y el bienestar de la gente. De acuerdo con la TNPB (Deci y Ryan, 1991), las necesidades se definen como los nutrientes esenciales para el crecimiento, la integridad y la salud de los seres vivos. Deci y Ryan han argumentado que en los humanos, existen al menos tres tipos de nutrientes esenciales o necesidades a nivel psicológico. Éstas son la

autonomía, la competencia y las relaciones. Estas necesidades son universales entre las personas y en las culturas, y aplicables a todos los aspectos de la vida. Esta mini-teoría plantea que los factores que facilitan la autonomía, la competencia y las relaciones incrementan el bienestar, mientras que los que la dificultan lo reducen. La necesidad de competencia se satisface mediante la experiencia de que uno puede producir los efectos y consecuencias deseadas. La necesidad de autonomía incide en la percepción de que las actividades de uno son respaldadas y congruentes con su *self*. Finalmente, la necesidad de relaciones se satisface con el sentimiento de que se está cerca y conectado con los otros significativos.

De acuerdo con la TNPB, hay un cuerpo creciente de evidencia que apoya la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar. Esta relación ha sido documentada mediante estudios sobre variaciones de rasgos entre la gente (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan y Reis, 1996), en fluctuaciones intra-persona en el día a día (La Guardia, Ryan, Couchman y Deci, 2000; Reis et al., 2000; Sheldon et al., 1996), así como en datos obtenidos en estudios longitudinales (Sheldon y Elliot, 1999). La relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar también ha sido hallada en una variedad de contextos (Vallerand, 2007). Por ejemplo, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas informada por los empleados en el puesto de trabajo ha estado relacionada positivamente con la autoestima y la salud general (Ilardi, Leone, Kasser y Ryan, 1993); también, en la práctica de la actividad físico-deportiva (Moreno y Martínez, 2006). En otros estudios, la satisfacción de las necesidades también ha sido relacionada positivamente con la vitalidad y negativamente con la ansiedad y la somatización (Baard, Deci y Ryan, 2004). Este resultado no solo se encontró en Estados Unidos, sino también en Bulgaria (Deci et al., 2001). Por otra parte, en contextos como en residencias de ancianos, la satisfacción de las necesidades estuvo positivamente relacionada con el bienestar y la salud percibida entre los residentes de las mismas (Kasser y Ryan, 1999; Vallerand y O'Connor, 1989).

Aparte de las consecuencias positivas que la satisfacción de las necesidades tiene en el bienestar, las investigaciones también han encontrado consecuencias beneficiosas en la motivación de las personas. Así, en el contexto de trabajo, se ha

hallado que las satisfacción de las necesidades básicas predice la motivación hacia la tarea (Baard et al., 2004; Deci et al., 2001).

Por otra parte, la *Teoría de las Metas de Logro* es otra mini-teoría de la TAD que aborda el impacto de las metas intrínsecas y extrínsecas en la motivación y el bienestar. Esta mini-teoría afirma que las personas son organismos activos con tendencias inherentes hacia el crecimiento y el desarrollo psicológico. Esto se pone de manifiesto en lo que se conoce como motivación intrínseca (i.e., la tendencia natural a buscar retos, novedades y oportunidades para aprender) la cual a su vez promueve el bienestar (Ryan, 2009). Sin embargo, aunque las tendencias hacia el crecimiento que subyacen a la motivación intrínseca son naturales, estas requieren de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Así, la motivación intrínseca resulta facilitada cuando las condiciones que conducen a la satisfacción de las mismas son las adecuadas.

La *Teoría de la Integración Organísmica*, tercera mini-teoría de la TAD, focaliza su atención sobre los procesos de internalización de los motivos y sus consecuencias. Ésta distingue entre cuatro estilos de regulación: la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada (Deci y Ryan, 2000). Estos estilos de regulación varían en el grado de autonomía percibida de las personas, siendo la regulación externa la menos autónoma y la integrada la más autónoma. Esta mini-teoría sugiere que la internalización e integración están facilitadas por el apoyo contextual a la autonomía, la competencia y la relación. En línea con esto, una considerable cantidad de investigaciones muestran que una mayor internalización de las prácticas culturales se asocia con un mayor grado de bienestar (Ryan y Deci, 2000, 2002).

Basado en las mini-teorías de la TAD propuestas por Deci y Ryan (1985), Vallerand (1997, 2001) desarrolló el Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE), en el cual se postula la siguiente secuencia de procesos: *Factores Sociales* → *Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas* → *Motivación* → *Consecuencias*. De acuerdo con dicho autor, esta secuencia de eventos ocurre, en las personas, en todos los niveles de generalidad (global, contextual y situacional). Las consecuencias incluyen aspectos cognitivos, afectivos y

conductuales de la persona. Esta secuencia ha sido apoyada, por ejemplo, en el contexto deportivo teniendo como consecuencia el bienestar, medido por medio de la autoestima y la satisfacción con la vida (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

Aunque tanto la TAD como el MJMIE de Vallerand son dos propuestas que han recibido una cantidad considerable de evidencia empírica, proponen procesos motivacionales diferentes. Así, mientras que la TNPB establece que la motivación autodeterminada y el bienestar son consecuencias de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el MJMIE de Vallerand postula que la relación entre las necesidades psicológicas básicas y el bienestar está mediada por la motivación autodeterminada.

7.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se ha marcado dos objetivos fundamentales, los cuales se exponen a continuación:

El primero, se centra en examinar la relación entre las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y el bienestar en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, se contrastarán tres modelos diferentes. El primero de ellos basado en el MJMIE de Vallerand (1997, 2001). El segundo modelo basado en la TNPB de Deci y Ryan (1991). Y el último es un modelo mixto que integra las relaciones postuladas en los dos modelos anteriores.

El segundo objetivo consiste en que, partiendo del modelo que mostró mejor ajuste de los tres contrastados a priori, se va a evaluar el Estrés Percibido y la Soledad como posibles mediadores entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar.

7.3. PARTICIPANTES

Los participantes fueron un total de 673 adolescentes (334 chicos y 339 chicas) con una edad media de 14,0 años ($DT = 1,4$). Concretamente, eran adolescentes que asistían a clases en uno de los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (22,0% en 1º, 18,6% en 2º, 32,1% en 3º y 27,3% en 4º). Todos ellos pertenecían a cinco Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Teruel. De estos cinco institutos, tres estaban situados en la ciudad de Teruel (IES Salvador Victoria, IES Francés de Aranda e IES Segundo de Chomón), mientras que los otros dos restantes pertenecían a localidades rurales próximas a dicha ciudad (IES Sierra Palomera de Cella, e IES de Albarracín).

Respecto a su procedencia por contexto social, el alumnado pertenece, en general, a un nivel socioeconómico medio. La población circunscrita a los IES, tanto de la zona urbana como de la zona rural presenta situaciones sociales y laborales similares. En concreto, es alumnado que sus familias pertenecen a ámbitos de trabajo de los sectores de servicios, funcionariado y mundo agrario. Los padres poseen, a nivel general, estudios que se encuadran dentro de lo que son enseñanzas básicas (graduado en ESO o similar) y bachillerato o universidad, lo que facilita que los jóvenes tengan unos niveles culturales sobre hábitos de estudio y apoyo académico normales; siendo además, el índice de absentismo o abandono escolar prácticamente inapreciable. No hay escolares provenientes de barrios marginales y la situación laboral de las familias, respecto al paro, no es muy frecuente.

Por otra parte, y por lo que hace referencia a la procedencia familiar, hay alumnado procedente de otros países, aunque no es mayoritario. Podríamos situarlo en un 10 % aproximadamente. De ellos hay un porcentaje mucho menor de escolares que provienen de una incorporación tardía o que sus niveles educativos de partida son más limitados.

En general, y para este estudio, la población escogida presenta unas características que se resumirían en: alumnos de un nivel socioeconómico y

cultural medio, procedentes en mayor proporción de una zona urbana, habiendo un porcentaje menor procedentes de zona rural (535 alumnos de institutos urbanos y 138 del ámbito rural), y con unas características definitorias sobre hábitos de estudios y niveles culturales medios y similares. Sobre otras características académicas no se ha tenido en cuenta para este estudio el rendimiento académico obtenido por los escolares en calificaciones y notas. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales e inmigrantes sin idioma no se han incluido en la realización de los cuestionarios aplicados.

7.4. PROCEDIMIENTO

La investigación fue realizada de acuerdo con los estándares éticos de la American Psychological Association. En primer lugar, se obtuvo permiso del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte para realizar el estudio. En segundo lugar, se contactó con la dirección de cada instituto para explicar el objetivo de la investigación y solicitar su participación en el estudio. A continuación, se obtuvo consentimiento pasivo de los padres de los estudiantes. Esto es, los padres recibieron notificación escrita de los centros indicando que sus hijos participarían en una encuesta y se les invitó a contactar con los mismos en el caso de que no quisieran que sus hijos participasen. La administración de las encuestas en los distintos institutos se realizó durante el curso académico 2012/2013. La aplicación de las mismas fue llevada a cabo personalmente con ayuda de algunos componentes del grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza (licenciados o doctores en Psicología o Pedagogía) y algunos alumnos becarios.

Los días de la aplicación de las encuestas, los estudiantes fueron invitados a participar y se les aseguró que las mismas eran anónimas y voluntarias, con el propósito de reducir en la medida de lo posible el efecto de la deseabilidad social. Se les informó que los investigadores estaban interesados en conocer sus

pensamientos y sentimientos y que no existían respuestas buenas o malas. Los estudiantes completaron los cuestionarios en aulas grandes (tipo multiusos o similar) de su instituto.

En cuanto a su realización, al menos un investigador cualificado (investigador con título de Doctor) estuvo presente durante la administración de los instrumentos para proporcionar a los alumnos el apoyo necesario en la cumplimentación de los cuestionarios, junto con el resto personas pertenecientes al equipo de investigación.

7.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

La selección de los instrumentos ha estado fundamentada en función de las diferentes variables escogidas para la realización de la investigación en cuestión; en este sentido, se han tenido en consideración las siguientes variables: Necesidades Psicológicas Básicas Motivación Intrínseca (académica), Bienestar (con las variables: Autoestima y Satisfacción con la Vida), Estrés percibido y Soledad. Dicha selección quedaría justificada por la relación que se va establecer entre las mismas y que quedará plasmada en los diagramas finales de los análisis de ecuaciones estructurales que se van a llevar a cabo. La idea fundamental del estudio, como se verá con posterioridad, va a ser analizar cómo influyen unas con otras en relación a la población que se ha escogido.

A continuación, se describen los test elegidos para cada una de dichas variables (versiones de los originales traducidos al castellano), teniendo en cuenta sus características técnicas (procedencia y autores, estructura y dimensiones que miden, nº de ítems; y, escala de medida), así como sus características psicométricas (grado de consistencia interna, estabilidad temporal y validez).

7.5.1. ESCALA DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Las necesidades psicológicas básicas se midieron con la *Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Contexto Educativo* (León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo, 2011) basada en la *Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques* de Gillet, Rosnet y Vallerand (2008). Esta escala consta de 15 ítems que miden tres dimensiones: **percepción de autonomía** (p.ej., “Me siento libre en mis decisiones”); **competencia percibida** (p.ej., “A menudo me siento muy competente”); y la **relación social** (p.ej., “Considero mis amigos a las personas con las que me relaciono normalmente”).

León et al. (2011) confirmaron la estructura original de tres factores y los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) encontrados fueron similares a los del estudio original (Gillet et al., 2008): 0,77, 0,87 y 0,88 para percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de relación, respectivamente. También encontraron evidencia de validez concurrente al hallar, de acuerdo con anteriores estudios, que las tres necesidades psicológicas básicas eran predichas por el clima motivacional orientado a la tarea. Las respuestas fueron evaluadas de acuerdo a una escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo).

7.5.2. ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

La Escala de Motivación Académica mide el nivel de motivación en contextos educativos. Fue desarrollada por primera vez por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989). Esta escala consta de 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro elementos cada una. Estas siete subescalas miden tres tipos de motivación intrínseca: motivación intrínseca hacia el **conocimiento** (p.ej., “Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas”), hacia el **logro** (p.ej., “Por el placer que siento cuando me supero en los estudios”) y hacia la realización de **actividades estimulantes** (p.ej., “Porque me estimula leer sobre los temas que me

interesan”). También mide tres tipos de motivación extrínseca: **identificada**, **introyectada** y **externa**; así como la falta de motivación (**amotivación**).

En este estudio se utilizó la versión española desarrollada por Núñez, Martín-Albo y Navarro (2005). Esta versión ha encontrado niveles de consistencia interna adecuados (con valores que variaban de entre 0,67 y 0,84), y ha demostrado estabilidad temporal durante un período de siete semanas (con correlaciones test-retest que variaban entre 0,69 y 0,87). Las respuestas se expresaron en una escala Likert de 7 puntos, que van de 1 (no estoy de acuerdo en absoluto) a 7 (totalmente de acuerdo), con una calificación intermedia de 4 (más o menos de acuerdo).

7.5.3. ESCALA DE AUTOESTIMA

La autoestima se midió con el cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1989), mediante la versión española de Echeburúa (1995). Esta escala de autoestima, que ha sido ampliamente utilizada, se compone de 10 ítems que evalúan el sentido de dignidad y la autovaloración personal de los sujetos (p.ej., “En general estoy satisfecho conmigo mismo”).

La versión española presenta buenas propiedades psicométricas. Así, se ha encontrado una elevada consistencia interna (alfa de Cronbach de entre 0,80 y 0,87) y una fiabilidad test-retest de 0,72 (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Baños y Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). Y, respecto a la validez, presenta correlaciones positivas con otras medidas de autoestima tales como el Health Self Image Questionnaire (Silber y Tippett, 1965) y con la medida de autoestima global del Harter's Self Perception Profile for Adolescents (Hagborg, 1993). Además, correlaciona de modo negativo con medidas de depresión (Vázquez et al., 2004). Las diferentes cuestiones que conforman los ítems fueron contestadas en una escala Likert de 7 puntos.

7.5.4. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA

La satisfacción con la vida se evaluó mediante la versión española de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) validada por Núñez, Martín-Albo y Domínguez (2010). Esta escala consta de cinco ítems que dan una medida general de bienestar subjetivo y de satisfacción con la vida. Las respuestas se expresaron en una escala Likert de 1 a 7.

La validación de la escala de la versión española ha hallado propiedades psicométricas aceptables. Así, la consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach de la escala fue de 0,85, mientras que la correlación test-retest fue de 0,69. Con respecto a la validez predictiva, se comprobó que la motivación intrínseca y el autoconcepto físico predecían positivamente y significativamente la satisfacción con la vida.

7.5.5. ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO

El estrés percibido se midió mediante la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), por medio de la versión española de Herrero y Meneses (2006). Esta versión consta de cuatro ítems que evalúa el nivel de estrés percibido durante el último mes (p.ej., “En el último mes, he sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida”).

La versión española ha encontrado evidencia de unidimensionalidad, así como una consistencia interna aceptable (alfa de Cronbach = 0,72). Esta escala se ha relacionado con el clima familiar, el clima comunitario, el clima escolar, la autoestima, la satisfacción con la vida, la sintomatología depresiva y la conducta violenta (Gutiérrez y Lehalle, 2012). Las respuestas se expresaron en una escala Likert de 7 puntos.

7.5.6. ESCALA DE SOLEDAD

La soledad fue evaluada mediante la Escala de Soledad del UCLA Versión 3 (Russell, 1996). Esta escala consta de 20 ítems. Incluye 9 ítems negativos y 11 ítems positivos, distribuidos al azar en todo el instrumento. La mayoría de los estudios que han analizado la estructura factorial de esta escala han obtenido una solución de tres factores (p.ej., Austin, 1983; Dessault, Fernet, Austin y Leroux, 2009; Hartshore, 1993; Hawkey, Browne y Cacioppo, 2005). Tal y como los describe Dessault et al. (2009), el primer factor, está compuesto por ítems con palabras negativas y etiquetado como **aislamiento** (p.ej., “Me siento aislado de los demás”). El segundo factor, compuesto por ítems con palabras positivas y etiquetado como **conectividad relacional**. Los ítems de este segundo factor hacen referencia a sentimientos de intimidad (p.ej., “Me siento vinculado y unido a otra gente”). El último factor, consiste en ítems con palabras positivas que abordan los sentimientos de Identificación Grupal (p.ej., “Siento que formo parte de un grupo de amigos”). Este factor ha sido etiquetado como **conectividad colectiva**. En este estudio solamente se utilizó la subescala de **aislamiento**, ya que el foco del presente trabajo buscaba examinar el sentimiento de soledad.

Respecto a la fiabilidad, la escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre 0,74 y 0,94, en función de la población a la que se aplique el cuestionario (Cramer y Barry, 1999; Ireland y Power, 2004; Russell, 1996). La fiabilidad test-retest, en el periodo de un año, es también satisfactoria y toma valores de entre 0,73 y 0,92 (Cramer y Barry, 1999). Además, correlaciona de manera significativa con el apoyo social (Segrin, 2003) y el rasgo de extraversión-introversión (Russell, 1996). También se ha relacionado negativamente con la cantidad de tiempo pasado con la familia y con los amigos (Segrin, 2003) y positivamente con el bullying (Ireland y Power, 2004).

En este estudio se utilizó la versión española de la Escala de Soledad del UCLA Versión 3 validada por Expósito y Moya (1999). En esta validación al español los autores encontraron un coeficiente de fiabilidad de 0,91 y demostraron la existencia de una relación de esta escala con la depresión, los estilos

atribucionales, la conducta social, los sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento. El formato de respuesta utilizado fue de una escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 7 (muy de acuerdo).

En relación a la utilización de las diferentes escalas a efectos prácticos, se llevó a cabo su aplicación en el mismo orden establecido en la exposición anterior de las mismas. A los alumnos se les fue explicando el procedimiento concreto de cada prueba, una por una, y la finalidad del por qué se aplicaba con ellos. Se les informó asimismo del objetivo final del estudio que se estaba llevando a cabo y de la conveniencia de obtener respuestas de la tipología de la población de alumnos que se había seleccionado. Se informó que los resultados finales se entregarían con posterioridad a cada centro para que tuviesen, en su momento, conocimiento de los mismos el profesorado, los padres y los propios alumnos sujetos a la aplicación de las pruebas.

7.6. REFERENCIAS

- Atienza, L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). An analysis of the dimensionality of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of Valencian adolescents. *Universitas Tarraconensis*, 22, 34-45
- Austin, B. A. (1983). Factorial structure of the UCLA Loneliness Scale. *Psychological Reports*, 53, 883-889.
- Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.

- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, 17(1), 123-139.
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274.
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cramer, K. M. y Barry, J. E. (1999). Conceptualization and measures of loneliness: A comparison of subscales. *Personality and Individual Differences*, 27, 491-502.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Dussault, M., Fernet, C., Austin, S. y Leroux, M. (2009). Revisiting the factorial validity of the revised UCLA Loneliness Scale: a test of competing models in a sample of teachers. *Psychological reports*, 105(3), 849-856.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social*, 2-3, 319-339.
- Gillet, N., Rosnet, E. y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contextes sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(4), 230-237.
- Gutiérrez, T. I. J. y Lehalle, H. (2012). La Violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.
- Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem scale and Harter's Self-Perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30(2), 132-136.
- Hartshore, T. S. (1993) Psychometric properties and confirmatory analysis of the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 61, 182-195.
- Hawkley, L. C., Browne, M. W. y Cacioppo, J. T. (2005). How can I connect with thee? *Psychological Science*, 16, 798-804.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web based versions of the Perceived Stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-846.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.

- Kasser, V. y Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology, 29*, 935-954.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. y Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology, 79*(3), 367-384.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología, 27*(2), 405-411.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6* (2), 39-54.
- Núñez J. L., Martín-Albo J. y Domínguez, E. (2010). Propiedades Psicométricas de la escala de Satisfacción con la Vida en sujetos practicantes de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte, 19*(2), 291-304.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Education. *Psicothema, 17*(2), 344-349.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. y Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 66*, 20-40.
- Ryan, R. (2009). Self-determination theory and wellbeing. *Social Psychology, 84*, 822-848.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482-497.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M. y Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 29(3), 317-342.
- Silber, E. y Tippett, J. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3^a ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J. y O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30, 538-550.
- Vázquez, J.A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.

CAPÍTULO 8

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo los análisis de datos, en primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos univariados de las variables de los modelos (media y desviación típica) y bivariados (correlaciones).

A continuación, se realizaron los análisis inferenciales multivariados usando los modelos de ecuaciones estructurales. Se han llevado a cabo dos análisis, siendo ambos realizados por medio del software Mplus 6.0. (Muthén y Muthén, 1998-2010). Para todos los análisis se empleó un nivel de significación de 0,05. Los datos fueron analizados usando el estimador de Máxima Verosimilitud, el cual no requiere de una distribución normal de las variables observadas, puesto que el estimador emplea errores típicos robustos. Los valores perdidos fueron tratados con el procedimiento de Máxima Verosimilitud de Información Completa, el cual

resulta en estimaciones de parámetros más eficientes y menos sesgados que los procedimientos tradicionales (Schafer y Graham, 2002).

Por otra parte, los datos fueron analizados usando la aproximación de dos pasos sugerida por Anderson y Gerbing (1988). En el primer paso, se calcularon los modelos de medida por medio de análisis factoriales confirmatorios para determinar si la fiabilidad de las variables medidas reflejaban las variables latentes hipotetizadas. En el segundo paso, se probaron los modelos estructurales.

Con respecto a los análisis factoriales confirmatorios, la métrica de las variables latentes fueron establecidas fijando arbitrariamente en cada uno de los factores una de las cargas a una unidad (véase Long, 1983, pp. 49-55). Además, todas las variables latentes fueron intercorrelacionadas libremente sin atribuirles ningún orden causal. Para definir las variables latentes, se realizaron análisis factoriales de primer y segundo orden, dependiendo de si las escalas eran uni- o multi-factoriales. En el análisis factorial confirmatorio se utilizó la estrategia de parcelamiento de ítems, la cual consiste en combinar ítems individuales para formar un indicador compuesto y crear los constructos de interés. Esta técnica se utilizó con el propósito de reducir el número de parámetros estimados en los modelos (Hull, Tedlie y Lehn, 1995; Landis, Beal y Tesluk, 2000; Marsh, Antil y Cunningham, 1989; Rindskopf y Rose, 1988), lo que redundaba en un incremento de la potencia estadística. La técnica de parcelamiento se usó para crear las variables latentes de primer orden, las cuales siempre consistieron de dos parcelas. Cada parcela fue formada promediando aproximadamente la mitad de los ítems correspondientes (los ítems empleados en cada parcela pueden encontrarse en la Tabla 8.1). Por el contrario, las variables de segundo orden fueron formadas cargando sobre sus correspondientes variables latentes.

Se calculó la fiabilidad de todas las variables latentes. Cuando las variables latentes constan de dimensiones múltiples, como es nuestro caso, el Coeficiente Omega de McDonald (1985, 1999) estima la verdadera fiabilidad mejor que el Coeficiente Alfa de Cronbach, estimador de fiabilidad ampliamente usado, puesto que probablemente subestima en gran medida la verdadera fiabilidad (Kamata, Turhan y Darandari, 2003). El nivel de fiabilidad mínimo aceptado para las variables latentes fue de 0,70, tal y como sugiere Nunnally y Berstein (1994).

Con respecto a la evaluación de la bondad de ajuste de los modelos, siguiendo las recomendaciones de Marsh, Balla y Hau (1996), se utilizaron una variedad de índices de ajuste para evaluar los modelos de medida y los modelos estructurales. De hecho, Jaccard y Wan (1996) recomendaron usar índices de diferentes clases para superar las limitaciones de cada índice individualmente. En este estudio, se informaron de los siguientes índices de bondad de ajuste: Prueba Chi-cuadrado de ajuste del modelo (χ^2), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Tucker Lewis Index (TLI) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR).

Los índices χ^2 , RMSEA y SRMR son medidas de ajuste absolutas, mientras que los índices CFI y TLI son medidas de ajuste incrementales. Un modelo se considerará que tiene buen ajuste cuando el RMSEA, SRMR, CFI y TLI conjuntamente tengan valores apropiados. Si bien, aunque también se proporcionó la Prueba Chi-cuadrado de ajuste del modelo, no se llegó a utilizar para interpretar el ajuste del modelo. La razón se debe a que la prueba Chi-cuadrado es sensible al tamaño muestral y todos los modelos propuestos son rechazados con tamaños muestrales grandes, como es nuestro caso. Siguiendo las indicaciones de Browne y Cudeck (1993), valores de RMSEA menores que 0,05, cercanos a 0,08 y mayores que 0,1 indican un ajuste bueno, razonable y malo, respectivamente. Asimismo, el límite superior del intervalo confidencial del RMSEA no debería exceder de 0,08 (Hu y Bentler, 1998).

Para el SRMR, valores iguales o menores que 0,08 son interpretados como buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). Un valor de CFI y TLI igual o mayor que 0,95 indica un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

Cuando los modelos evaluados eran modelos anidados, se realizó una Prueba de Diferencias χ^2 de Máxima Verosimilitud para examinar si el modelo no restringido (modelo general) explica una cantidad significativamente mayor de variabilidad que el modelo restringido.

A lo largo de todo el estudio, los coeficientes de regresión proporcionados fueron valores estandarizados, y las magnitudes de los efectos fueron interpretadas de acuerdo a las directrices ofrecidas por Cohen (1988, 1992).

Por último, añadir que, como los modelos evaluados implicaban efectos indirectos, los intervalos confidenciales de estos efectos indirectos fueron calculados utilizando el método bootstrap con 2000 muestras, como modo de obtener una prueba de significación. Cuando el efecto indirecto de una variable sobre otra se transmitía por varios caminos, se calcularon todos los efectos indirectos específicos.

8.2. RESULTADOS

En este punto se van a exponer con detalle los diferentes resultados que se han obtenido a lo largo de la parte de investigación de esta tesis, así como las tablas y los gráficos correspondientes. En concreto, se detallarán los resultados que hacen referencia a cada uno de los dos objetivos que se plantearon al principio del capítulo 7. Dichos objetivos aparecerán en los puntos 8.2.1., y 8.2.2., y en ellos se exponen tanto los modelos de medida como los modelos de ecuaciones estructurales llevados a cabo en este trabajo.

8.2.1. RESULTADOS DEL OBJETIVO 1

En primer lugar, aparecerán los resultados del primer objetivo que comprende el primer modelo de medida (punto 8.2.1.1.), el cual facilita la información necesaria para llevar a cabo los modelos estructurales que comprenden este primer objetivo. Dichos modelos estructurales van a ser tres: el primero que tiene que ver con el esquema básico de la teoría jerárquica de Vallerand; el segundo, que hace referencia a la teoría de las necesidades psicológicas básicas de la TAD, de Deci y Ryan. Y por último, un modelo mixto que comprenderá a los dos anteriores. Estos tres modelos vienen reseñados, definidos y explicados en el punto 8.2.1.2.

8.2.1.1. MODELO DE MEDIDA 1

El primer modelo de medida involucra a tres variables latentes. En primer lugar, se creó una variable latente que medía la **motivación autodeterminada**. Siguiendo las directrices de Vallerand (2001), se calculó un Índice de Auto-Determinación (IAD) para la Escala de Motivación Académica con el propósito de medir la motivación autodeterminada de los estudiantes según el continuo postulado por la TAD. Concretamente, la puntuación de cada escala fue multiplicada por el peso asignado de acuerdo con su posición en el continuo de autodeterminación. Las otras dos variables latentes fueron: las **Necesidades Psicológicas Básicas** y el **Bienestar**

La Tabla 8.1 muestra los resultados de los estadísticos descriptivos univariados y bivariados.

Cuando se calcula el IAD sin la subescala de Regulación Integrada, Vallerand (2001) recomienda ponderar de la siguiente manera: 2 para la Motivación Intrínseca, 1 para la Regulación Identificada, -1 para el promedio de la Regulación Introyectada y Externa, y -2 para la Amotivación. A continuación, las puntuaciones resultantes se suman para formar el IAD. El Coeficiente Omega de McDonald para este índice fue de 0,30, lo que indica una fiabilidad muy baja.

Tabla 8.1. Correlaciones bivariadas, medias y desviaciones típicas de las parcelas

Ítems	Parcela	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1, 10, 13	1 Auto.1										
4, 7	2 Auto.2	0,60†									
6, 15	3 Comp. 1	0,47†	0,43†								
3, 9, 12	4 Comp. 2	0,46†	0,40†	0,71†							
2, 11	5 Relac. 1	0,29†	0,28†	0,33†	0,33†						
8, 5, 14	6 Relac. 2	0,36†	0,37†	0,46†	0,41†	0,60†					
9, 23	7 Conoc. 1	0,31†	0,22†	0,40†	0,30†	0,23†	0,26†				
2, 16	8 Conoc. 2	0,33†	0,26†	0,40†	0,30†	0,22†	0,28†	0,86†			
4, 25	9 Estim. 1	0,29†	0,20†	0,32†	0,21†	0,16†	0,16†	0,76†	0,74†		
11, 18	10 Estim. 2	0,26†	0,20†	0,30†	0,20†	0,18†	0,21†	0,64†	0,62†	0,70†	
6, 27	11 Logro 1	0,30†	0,20†	0,38†	0,32†	0,25†	0,25†	0,78†	0,78†	0,72†	0,59†
13, 20	12 Logro 2	0,32†	0,26†	0,37†	0,34†	0,26†	0,25†	0,75†	0,77†	0,67†	0,60†
8, 10	13 Estrés 1	-0,16†	-0,21†	-0,31†	-0,21†	-0,21†	-0,32†	-0,14†	-0,16†	-0,10**	-0,09*
9, 11	14 Estrés 2	-0,22†	-0,22†	-0,28†	-0,23†	-0,17†	-0,26†	-0,18†	-0,22†	-0,16†	-0,13†
11, 12, 13, 14, 17, 18	15 Soledad 1	-0,15†	-0,19†	-0,20†	-0,18†	-0,29†	-0,45†	-0,03	-0,08*	0,02	-0,01
2, 3, 4, 7, 8	16 Soledad. 2	-0,16†	-0,19†	-0,27†	-0,20†	-0,31†	-0,49†	-0,11**	-0,14†	-0,05	-0,06
1, 4, 3	17 Sat. Vida 1	0,19†	0,20†	0,26†	0,25†	0,21†	0,42†	0,16†	0,20†	0,13†	0,14†
2, 5	18 Sat. Vida 2	0,24†	0,23†	0,24†	0,22†	0,20†	0,36†	0,19†	0,23†	0,18†	0,13†
6, 10, 3, 4, 1	19 Autoest. 1	0,37†	0,33†	0,62†	0,55†	0,28†	0,47†	0,26†	0,29†	0,22†	0,18†
7, 8, 5, 2, 9	20 Autoest. 2	0,23†	0,20†	0,40†	0,34†	0,22†	0,40†	0,07	0,11**	0,05	0,00
	Media	4,39	4,70	5,05	4,70	5,50	5,36	4,52	4,40	3,54	3,38
	DT	1,08	1,19	1,06	1,04	1,05	0,93	1,51	1,52	1,48	1,44

Auto. = Necesidad Psicológica Básica-Autonomía; Comp. = Necesidad Psicológica Básica-Competencia; Relac. = Necesidad Psicológica Básica-Relaciones; Conoc. = Motivación Intrínseca-Conocimiento; Estim. = Motivación Intrínseca-Estimulación; Logro = Motivación Intrínseca-Logro; Estrés = Estrés Percibido; Soledad del UCLA = Soledad; Sat. Vida = Satisfacción con la Vida; Autoest. = Autoestima de Rosenberg; DT = Desviación Típica.

*p < 0,05; **p < 0,01; †p < 0,001.

Tabla 8.1. Correlaciones bivariadas, medias y desviaciones típicas de las parcelas. (Continuación)

Ítems	Parcela	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
13, 20	12 Logro 2	0,83†									
8, 10	13 Estrés 1	-0,13†	-0,14†								
9, 11	14 Estrés 2	-0,19†	-0,20†	0,64†							
11, 12, 13, 14, 17, 18	15 Soledad 1	-0,04	-0,04	0,40†	0,39†						
2, 3, 4, 7, 8	16 Soledad 2	-0,09*	-0,09*	0,46†	0,42†	0,71†					
1, 4, 3	17 Sat. Vida 1	0,17†	0,19†	-0,48†	-0,44†	-0,46†	-0,51†				
2, 5	18 Sat. Vida 2	0,20†	0,21†	-0,43†	-0,41†	-0,40†	-0,43†	0,67†			
6, 10, 3, 4, 1	19 Autoest. 1	0,25†	0,25†	-0,44†	-0,40†	-0,40†	-0,45†	0,44†	0,39†		
7, 8, 5, 2, 9	20 Autoest. 2	0,06	0,09*	-0,42†	-0,37†	-0,45†	-0,47†	0,45†	0,40†	0,69†	
	Media	4,12	4,37	3,25	3,30	2,28	2,01	5,08	4,91	5,58	5,13
	DT	1,54	1,55	1,28	1,29	0,95	1,00	1,26	1,26	0,91	0,96

Auto. = Necesidad Psicológica Básica-Autonomía; Comp. = Necesidad Psicológica Básica-Competencia; Relac. = Necesidad Psicológica Básica-Relaciones; Conoc. = Motivación Intrínseca-Conocimiento; Estim. = Motivación Intrínseca-Estimulación; Logro = Motivación Intrínseca-Logro; Estrés = Estrés Percibido; Soledad del UCLA = Soledad; Sat. Vida = Satisfacción con la Vida; Autoest. = Autoestima de Rosenberg; DT = Desviación Típica.

*p < 0,05; **p < 0,01; †p < 0,001.

El uso de este índice requiere que las correlaciones entre los distintos tipos de motivación exhiban un patrón simplex. Este patrón aparece cuando los extremos del continuo motivacional (esto es, la Motivación Intrínseca y la Amotivación) correlacionan fuertemente de manera negativa. Además, cuanto más cerca estén los tipos de motivación a lo largo de continuo, mayores deberían ser sus correlaciones. El examen de la matriz de correlación mostró que, tal y como se encontró en estudios previos (Cokley, 2000; Fairchild, Horst, Finney y Barron, 2005; Otis, Grouzet y Pelletier, 2005; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1993) que usaron la misma escala, las correlaciones estimadas se desviaron del patrón simplex. Concretamente, la Amotivación correlacionó más fuertemente con la Regulación Identificada que con la Motivación Intrínseca, cuando se esperaba lo opuesto. Asimismo, la Regulación Introyectada/Externa correlacionó más fuertemente con la Motivación Intrínseca que con la Regulación Identificada, y no al revés como se esperaba.

Como consecuencia de la baja fiabilidad del IAD y de la desviación mostrada por las correlaciones estimadas del patrón simplex, se descartó el uso de este índice en el análisis. En su lugar, se usó exclusivamente la Motivación Intrínseca como medida de la motivación más autodeterminada.

Para la variable latente de la Motivación Intrínseca, al igual que para las otras variables latentes (Necesidades Psicológicas Básicas y Bienestar), se realizó un análisis factorial confirmatorio de segundo orden. La variable latente Motivación Intrínseca fue creada para explicar la varianza común de los tres tipos de motivación: *Motivación Intrínseca al Conocimiento*, *Motivación Intrínseca hacia el logro* y *Motivación Intrínseca a Experiencias Estimulantes*. Además, los diferentes tipos de motivación intrínseca fueron asociados, a su vez, a sus correspondientes parcelas de ítems. En cuanto a la variable latente Necesidades Psicológicas Básicas, esta recibió cargas libres de los tres tipos de necesidades psicológicas básicas: *Autonomía*, *Competencia* y *Relaciones*. A su vez, estos tipos de necesidades fueron especificadas por sus correspondientes parcelas de ítems. Finalmente, la variable latente Bienestar recibió cargas libres de la *Satisfacción con la Vida* y de la *Autoestima* de Rosenberg, las cuales fueron definidas, a su vez, por sus correspondientes parcelas de ítems.

Las cargas factoriales y los Coeficientes Omega de McDonald para las variables latentes de primer y de segundo orden se presentan en la Tabla 8.2.

Las cargas factoriales para este modelo de medida fueron positivas, significativas y variaron entre 0,57 y 0,98. A su vez, todos los Coeficientes Omega de McDonald fueron adecuados al ser valores superiores a 0,70.

Por último, añadir que todas las covarianzas estandarizadas entre las variables latentes (no presentada en la Tabla 8.2) fueron positivas, significativas y mayores de 0,31.

Tabla 8.2. Cargas factoriales y coeficientes omega de McDonald para las variables latentes de primer y segundo orden de cada modelo de medida

Modelo de Medida	Parcela	Primer Orden			Segundo Orden			
		Carga Factorial	Variable Latente	Coef. Omega	Carga Factorial	Variable Latente	Coef. Omega	
1	1	0,82 [†]	Autonomía	0,79	0,71 [†]	Necesidades Psicológicas Básicas	0,92	
	2	0,74 [†]						
	1	0,89 [†]	Competencia	0,85	0,90 [†]			
	2	0,79 [†]						
	1	0,66 [†]	Relaciones	0,87	0,66 [†]			
	2	0,92 [†]						
	1	0,93 [†]	Conocimiento	0,86	0,98 [†]			
	2	0,93 [†]						
	1	0,91 [†]	Estimulación	0,73	0,90 [†]			Motivación Intrínseca
	2	0,77 [†]						
	1	0,93 [†]	Logro	0,83	0,93 [†]			
	2	0,89 [†]						
	1	0,86 [†]	Satisfacción con la Vida	0,77	0,57 [†]			Bienestar
	2	0,77 [†]						
1	0,95 [†]	Autoestima	0,86	0,95 [†]				
2	0,72 [†]							
2	1	0,83 [†]	Estrés Percibido	0,76	-	-	-	
	2	0,77 [†]						
3	1	0,80 [†]	Soledad	0,90	-	-	-	
	2	0,88 [†]						

[†]p < 0,001

Los índices de ajuste para el Modelo de Medida 1 se proporcionan en la Tabla 8.3. Sus valores indicaron que el Modelo de Medida 1 tenía un buen ajuste.

Tabla 8.3. Índices de bondad de ajuste del modelo de medida 1 y de los modelos estructurales 1, 2 y 3.

Modelo	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	RMSEA	IC 90%		CFI	TLI	SRMR
					Li	Ls			
Modelo de medida 1	246,59	93	0,000	0,05	0,04	0,06	0,97	0,96	0,05
Modelo estructural 1 (Modelo de Vallerand)	496,42	94	0,000	0,08	0,07	0,09	0,92	0,90	0,11
Modelo estructural 2 (Modelo de la TNPB)	254,87	94	0,000	0,05	0,04	0,06	0,97	0,96	0,05
Modelo estructural 3 (Modelo Mixto)	246,59	93	0,000	0,05	0,04	0,06	0,97	0,96	0,05

Nota. X^2 = Estadístico Chi-cuadrado; *gl* = Grados de libertad; *p* = Probabilidad asociada al estadístico Chi-cuadrado; RMSEA = Root mean square error of approximation; IC 90% = Intervalo confidencial al 90% del RMSEA; Li = Límite inferior; Ls = Límite superior; CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = Standardized root mean square residual.

De los datos obtenidos en dicha Tabla 8.3, se desprende que, tal y como exponen Browne y Cudeck (1993) y Hu y Bentler (1998), respecto a que los valores de RMSEA deben ser menores que 0,05, o bien cercanos a 0,08; y a su vez, para el SRMR, los valores deben ser iguales o menores que 0,08; y además, los valores de CFI y TLI ser iguales o mayores que 0,95, lo cual todo ello indicaría un buen ajuste, podemos apreciar que, en dicha tabla, todos los valores del modelo de medida 1 cumplen dichos requisitos, por tanto son indicadores de un buen nivel de bondad de ajuste.

Por otro lado, y respecto a los índices de ajuste de los tres modelos estructurales; tal y como se aprecia en la Tabla 8.3, los modelos 2 y 3 ajustan bien, ya que de los cuatro índices de bondad de ajuste, todos los índices son buenos o muy buenos. No obstante, el modelo estructural 1 presenta unos índices medios o malos, por lo que podemos entender que no ajusta bien, o al menos no tan bien como los otros dos modelos estructurales. A continuación se explica con más detalle los resultados obtenidos en dichos tres modelos estructurales.

8.2.1.2. MODELOS ESTRUCTURALES 1, 2 Y 3

La especificación del Modelo 1 estuvo guiada por el *Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca-Extrínseca* (MJMIE) de Vallerand (1997), el cual propone la siguiente secuencia causal: *Factores Psicológicos* → *Necesidades Psicológicas Básicas* → *Motivación Autodeterminada* → *Consecuencias*. De acuerdo con su propuesta, las Necesidades Psicológicas Básicas predecían la Motivación Intrínseca, la cual a su vez predecía el Bienestar. La estructura del Modelo 2 estuvo basada en la *Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas* (TNPB). Esta mini-teoría postula que la satisfacción de dichas necesidades tiene consecuencias psicológicas positivas. Por tanto, en este modelo las Necesidades Psicológicas Básicas predecían tanto la Motivación Intrínseca como el Bienestar. Finalmente, el Modelo 3 consistió en la acumulación de las relaciones contempladas en los modelos previos. Este modelo integró la secuencia causal considerada en el Modelo 1, más la relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar

(Modelo 2). Esto es, este modelo asume que la variable Necesidades Psicológicas Básicas juega el papel de variable de confundido o espuria.

Un examen de los coeficientes de correlación del Modelo 1 (véase Figura 8.1) mostró que todas las relaciones predictivas hipotetizadas fueron significativas y en la dirección esperada de acuerdo con el MJMIE de Vallerand (1997). Así, las Necesidades Psicológicas Básicas estuvieron positivamente asociadas con la motivación Intrínseca ($\beta = 0,54$), la cual a su vez estuvo positivamente asociada con el Bienestar ($\beta = 0,36$). La magnitud de estos efectos varió de medio a fuerte.

La Tabla 8.4 proporciona un resumen de los efectos totales, directos, totales indirectos e indirectos específicos de las relaciones mediadas de los diferentes modelos estructurales. Esta tabla revela que el efecto indirecto de las Necesidades Psicológicas Básicas sobre el Bienestar a través de la Motivación Intrínseca fue positivo y significativo ($\beta = 0,20$). La magnitud de este efecto indirecto es pequeña-media.

Los resultados del Modelo 2 (véase Figura 8.2) coinciden con la TNPB, puesto que en este modelo las relaciones predictivas también fueron positivas y en la dirección esperada. De acuerdo con las expectativas de la TNPB, las Necesidades Psicológicas Básicas estuvieron positivamente asociadas con la Motivación Intrínseca ($\beta = 0,49$), al igual que con el Bienestar ($\beta = 0,81$). En este caso, la magnitud de los efectos varió de fuerte a muy fuerte.

En el Modelo 3, el cual incluyó todas las posibles asociaciones entre las variables (véase Figura 8.3), todas las asociaciones fueron significativas. La asociación positiva entre las Necesidades Psicológicas Básicas y la Motivación Intrínseca, así como entre las Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar, halladas en el Modelo 2 se mantuvieron ($\beta = 0,52$ y $\beta = 0,89$, respectivamente). Sorprendentemente, la asociación positiva entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar encontrado en el Modelo 1, se transformó en negativa ($\beta = -0,14$). Como consecuencia de esto, el efecto indirecto entre las Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar se convirtió en negativo ($\beta = -0,08$), aunque sin llegar a alcanzar los niveles de significación (véase Tabla 8.4). Como este modelo considera la variable Necesidades Psicológicas Básicas como una variable espuria (de confundido), se

realizó una prueba de significación para evaluar esta posibilidad. MacKinnon, Krull y Lockwood (2000) demostraron que la mediación y el confundido pueden ser estimadas con los mismos análisis estadísticos. En consecuencia, se calculó el efecto indirecto de la Motivación Intrínseca sobre el Bienestar (véase Tabla 8.4). Los resultados revelaron que este efecto indirecto fue positivo y significativo ($\beta = 0,46$). Así, el sesgo que la variable Necesidades Psicológicas Básicas produce sobre la relación entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar es grande.

Tabla 8.4. Efecto total, directo, indirecto total e indirecto específico de las relaciones mediadas de los diferentes modelos estructurales.

Modelo	Relación	Estimador	IC 95%	
			Li	Ls
Modelo estructural 1 (Modelo de Vallerand)	NPB-BIEN			
	<i>Efecto indirecto a través de MI</i>	0,20*	0,12	0,28
Modelo Estructural 3 (Modelo Mixto)	NPB-BIEN			
	<i>Efecto indirecto a través de MI</i>	-0,08	-0,14	-0,01
	MI-BIEN			
	<i>Efecto indirecto a través de NPB</i>	0,46*	0,35	0,58
Modelo estructural 4 (Mediación Estrés)	MI-BIEN			
	<i>Efecto indirecto a través de EP</i>	-0,01	-0,07	0,04
Modelo estructural 5 (Mediación Soledad)	MI-BIEN			
	<i>Efecto indirecto a través de SOL</i>	-0,09*	-0,14	-0,04

Nota. IC 95% = Intervalo confidencial al 95% del estimador; Li = Límite inferior; Ls = Límite superior; NPB = Necesidades psicológicas básicas; MI = Motivación intrínseca; EP = Estrés percibido; SOL = Soledad; BIEN = Bienestar; * $p < 0,05$.

Los índices de ajuste se proporcionan en la Tabla 8.3. Los valores obtenidos en los Modelos 2 y 3 fueron buenos. Sin embargo, los valores del Modelo 1 no fueron adecuados: el valor del RMSEA fue marginal, 0,08, el valor del límite superior del RMSEA y el valor del SRMR excedió el punto de corte crítico de 0,08, y los valores de CFI y de TLI no alcanzaron el punto de corte mínimo de 0,95.

Prueba de diferencia de Chi-cuadrado (χ^2) Log Verosimilitud, para el grado de significatividad del modelo 3

El hecho de que el Modelo 1 y el Modelo 2 sean modelos anidados del Modelo 3 permite realizar una prueba de significación de la diferencia de ajuste de los datos entre el Modelo 1 y el Modelo 3, y entre el Modelo 2 y el Modelo 3. La prueba de diferencia de Chi-cuadrado de Log Verosimilitud reveló que el Modelo 3 explicó las relaciones observadas significativamente mejor que el Modelo 1 ($\chi^2 (1) = 8,31$, $p < 0,001$) y el Modelo 2 ($\chi^2 (1) = 248,45$, $p < 0,001$). La razón de esto es que ambos modelos, Modelo 1 y 2, fracasan en integrar una relación significativa. El modelo 1 no integra la relación significativa entre las Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar ($\beta = 0,89$), mientras que el Modelo 2 no integra la relación predictiva entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar ($\beta = -0,14$).

El porcentaje de variabilidad explicada por el Bienestar fue de 13,3%, 65,4% y 67,6% para el Modelo 1, 2 y 3 respectivamente.

Estos datos exponen, en relación al estudio llevado a cabo, que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las personas produce un efecto directo sobre el bienestar; y asimismo, sobre la motivación intrínseca, al menos en los contextos académicos que ha sido el foco poblacional estudiado.

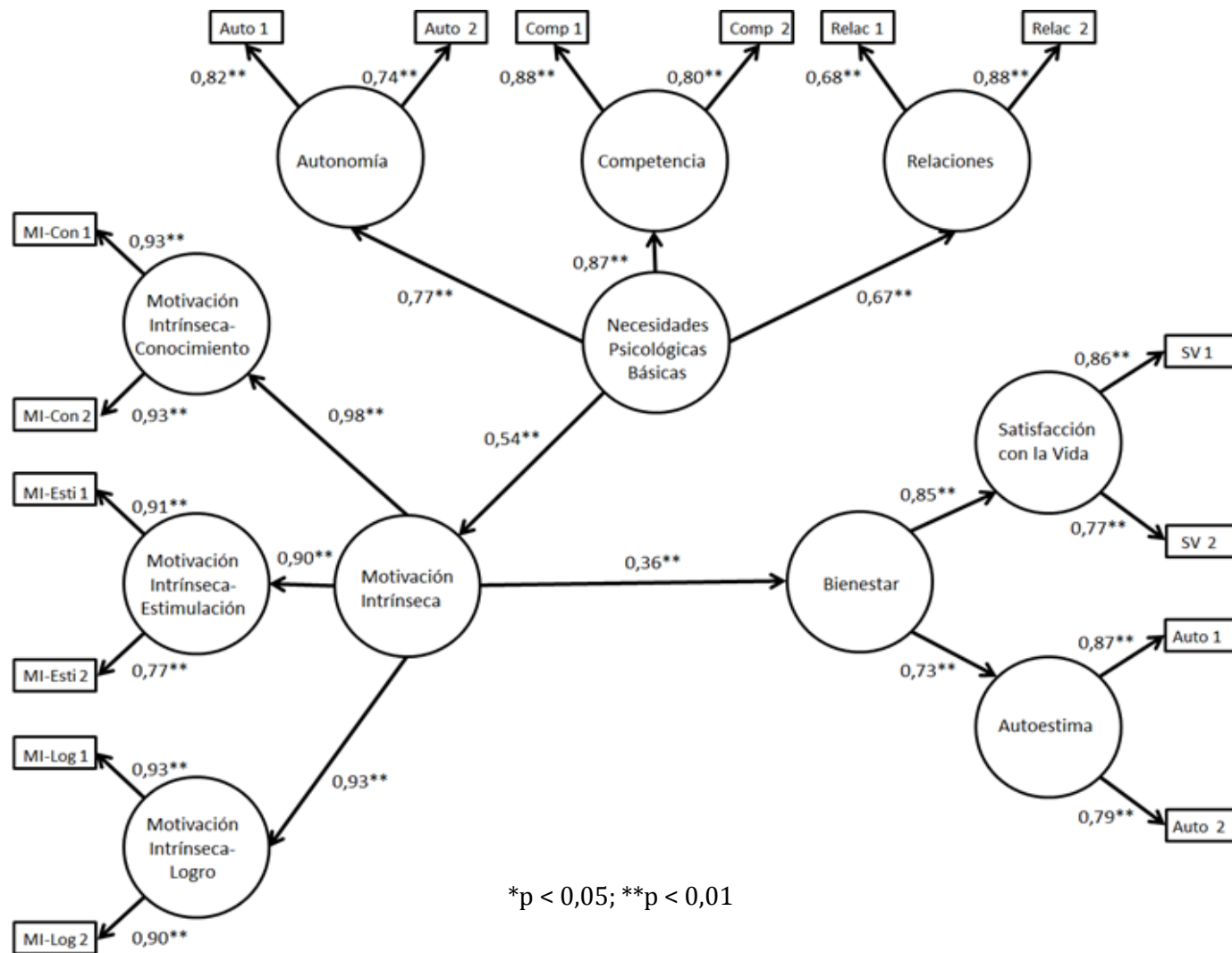


Figura 8.1. Modelo estructural 1 (Modelo basado en el MJMIE de Vallerand)

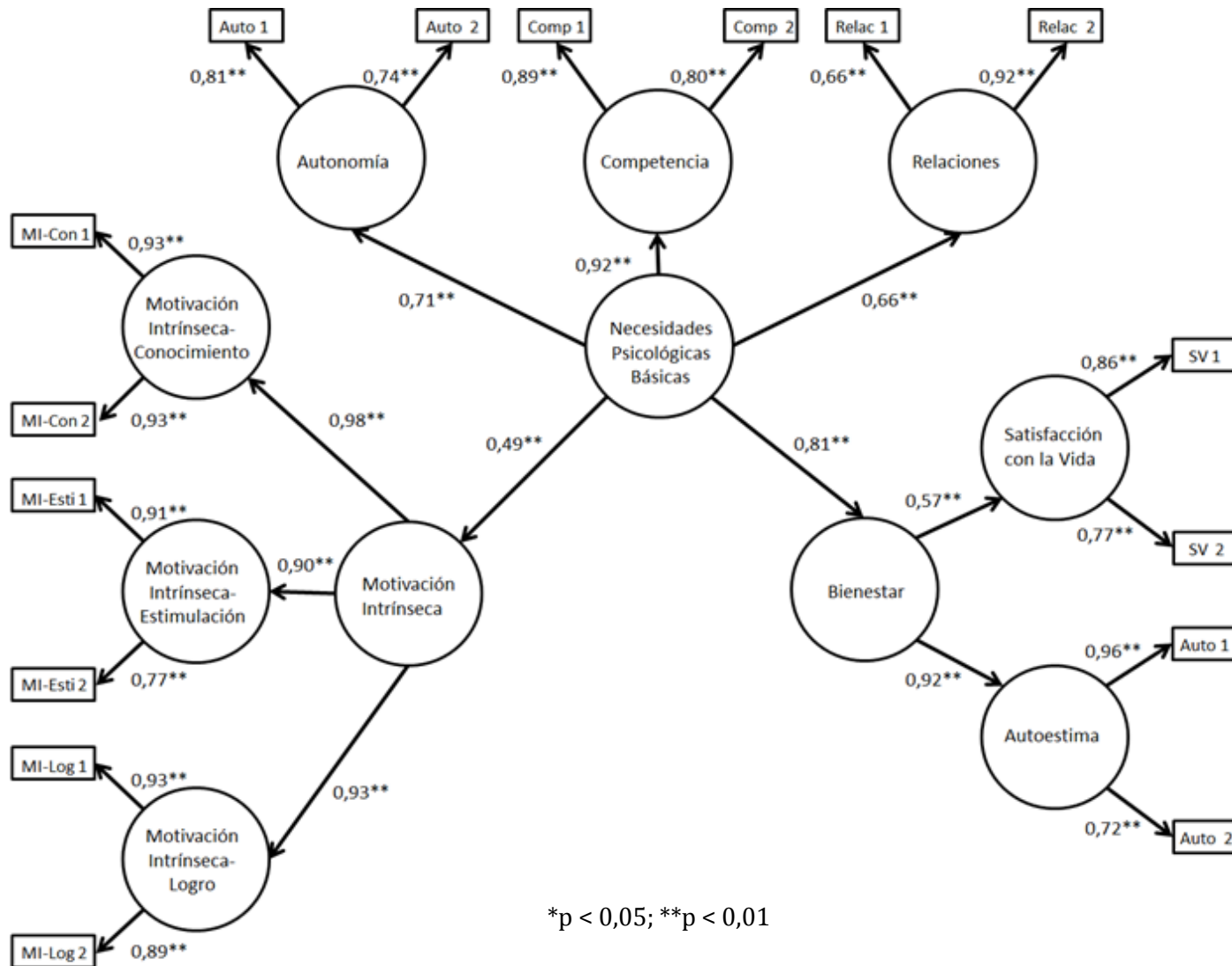


Figura 8.2. Modelo estructural 2 (Modelo basado en la TNPB)

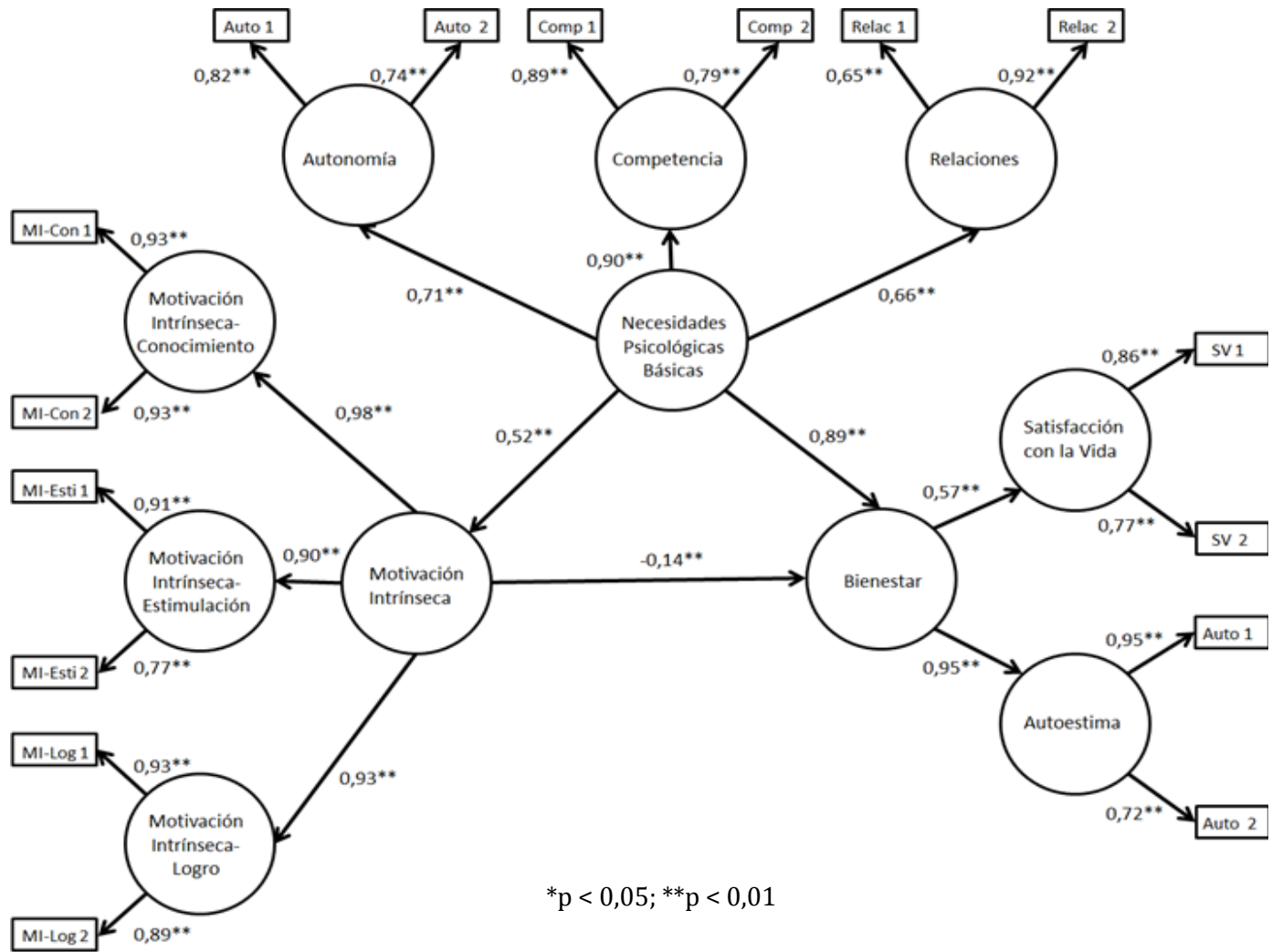


Figura 8.3. Modelo estructural 3 (Modelo mixto)

8.2.2. RESULTADOS DEL OBJETIVO 2

En lo referente a este segundo objetivo del estudio realizado, primeramente se contemplan dos modelos de medida que consideran una nueva variable mediadora diferente cada uno de ellos. El primero, añade la variable *Estrés percibido*; y el segundo, la *Soledad* (punto 8.2.2.1). De dichos análisis se obtiene la información necesaria para poder llevar a cabo, a su vez, los modelos de ecuaciones estructurales que comprenden este segundo objetivo.

Además, dichos modelos estructurales (4 y 5) se especifican, junto con los gráficos correspondientes, en el punto 8.2.2.2.

8.2.2.1. MODELOS DE MEDIDA 2 Y 3

Los Modelos de Medida 2 y 3 fueron similares al Modelo de Medida 1, excepto que se añadió una nueva variable latente (ver Tabla 8.1). En el Modelo de Medida 2, esta nueva variable fue el Estrés Percibido y en el Modelo de Medida 3 era la Soledad. A diferencia de las otras variables latentes, se realizó un análisis factorial confirmatorio de primer orden para crear estas variables. Esto es, fueron definidas por sus respectivas parcelas de ítems.

Las cargas factoriales y los Coeficientes Omega de McDonald para las variables Estrés Percibido y Soledad se muestran en la Tabla 8.2. Aquí hay que hacer constar que, como los valores del resto de variables fueron similares a aquellas obtenidas en el Modelo de Medida 1, estos datos no se presentaron en esta tabla.

Las cargas factoriales de estas nuevas variables fueron positivas, significativas y variaron de 0,77 a 0,88. A su vez, y respecto a los Coeficientes Omega de McDonald, estos fueron todos adecuados, puesto que sus valores fueron mayores a 0,70.

En el Modelo de Medida 2 todas las covarianzas estandarizadas fueron significativas y tuvieron valores superiores a 0,22 (no presentado en la Tabla 8.2). Además, fueron positivas, excepto para aquellas en las que el Estrés Percibido estaba involucrado.

Para el Modelo de Medida 3 todas las covarianzas estandarizadas fueron significativas y tuvieron valores superiores a 0,11. Asimismo, fueron positivas, excepto para aquellas en las que la Soledad estaba involucrada.

En lo referente a los índices de ajuste, tal y como se puede ver en la Tabla 8.5, ambos modelos de medida tuvieron claramente valores adecuados.

8.2.2.2. MODELOS ESTRUCTURALES 4 Y 5

Al igual que en el Modelo 3, en los Modelos 4 y 5 la variable Necesidades Psicológicas Básicas tiene el papel de variable de confundido entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar. A diferencia del Modelo 3, estos modelos incluyen un mediador entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar, con la intención de probar el papel mediador de las dos variables: el Estrés Percibido en el Modelo 4 y la Soledad en el Modelo 5. El propósito de estos modelos es determinar la razón de la relación negativa entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar. El Modelo 4 evalúa la posibilidad de que la relación negativa sea debida a que la Motivación Intrínseca esté positivamente relacionada con el Estrés Percibido, el cual a su vez estaría relacionado negativamente con el Bienestar, mientras que el Modelo 5 evalúa lo mismo pero el Estrés Percibido es sustituido por la Soledad.

Tabla 8.5. Índices de bondad de ajuste de los modelos de medida 2 y 3 y de los modelos estructurales 4 y 5

Modelo	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	RMSEA	IC 90%		CFI	TLI	SRMR
					Li	Ls			
Modelo de medida 2	314,39	121	0,000	0,05	0,04	0,06	0,97	0,96	0,04
Modelo estructural 4 (Mediación Estrés)	314,39	121	0,000	0,05	0,04	0,06	0,97	0,96	0,04
Modelo de medida 3	381,67	121	0,000	0,06	0,05	0,06	0,96	0,95	0,05
Modelo estructural 5 (Mediación Soledad)	381,67	121	0,000	0,06	0,05	0,06	0,96	0,95	0,05

Nota. X^2 = Estadístico Chi-cuadrado; *gl* = Grados de libertad; *p* = Probabilidad asociada al estadístico Chi-cuadrado; RMSEA = Root mean square error of approximation; IC 90% = Intervalo confidencial al 90% del RMSEA; Li = Límite inferior; Ls = Límite superior; CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker Lewis Index; SRMR = Standardized root mean square residual.

La TNPB afirma que las necesidades psicológicas básicas juegan un importante papel en proteger o aumentar la salud psicológica y el bienestar. En la medida en que las necesidades estén satisfechas de manera regular, la gente se desarrolla y funciona con eficiencia y experimenta bienestar. Por el contrario, en la medida en que estas necesidades son frustradas, la gente con mayor probabilidad mostrará evidencia de malestar y un funcionamiento no óptimo (Deci y Ryan, 2000, p. 229). Como el Estrés Percibido y la Soledad son dos indicadores de malestar, esta predicción fue integrada en los Modelos 4 y 5 incluyendo una relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas y los dos indicadores de malestar.

Como se puede observar en la Figura 8.4 que expone el Modelo 4, el Estrés Percibido estuvo negativa y significativamente relacionado con el Bienestar ($\beta = -0,46$); sin embargo, la Motivación Intrínseca no estuvo significativamente relacionada con el Estrés Percibido ($\beta = 0,03$). En contraste a esto, como se puede observar en la Figura 8.5, en el Modelo 5 todas las relaciones fueron significativas. Así, la Motivación Intrínseca estuvo positiva y significativamente relacionada con la Soledad ($\beta = 0,20$), y la Soledad estuvo negativa y significativamente relacionada con el Bienestar ($\beta = -0,45$). La magnitud del primer efecto es pequeño-medio, mientras que la del último es fuerte.

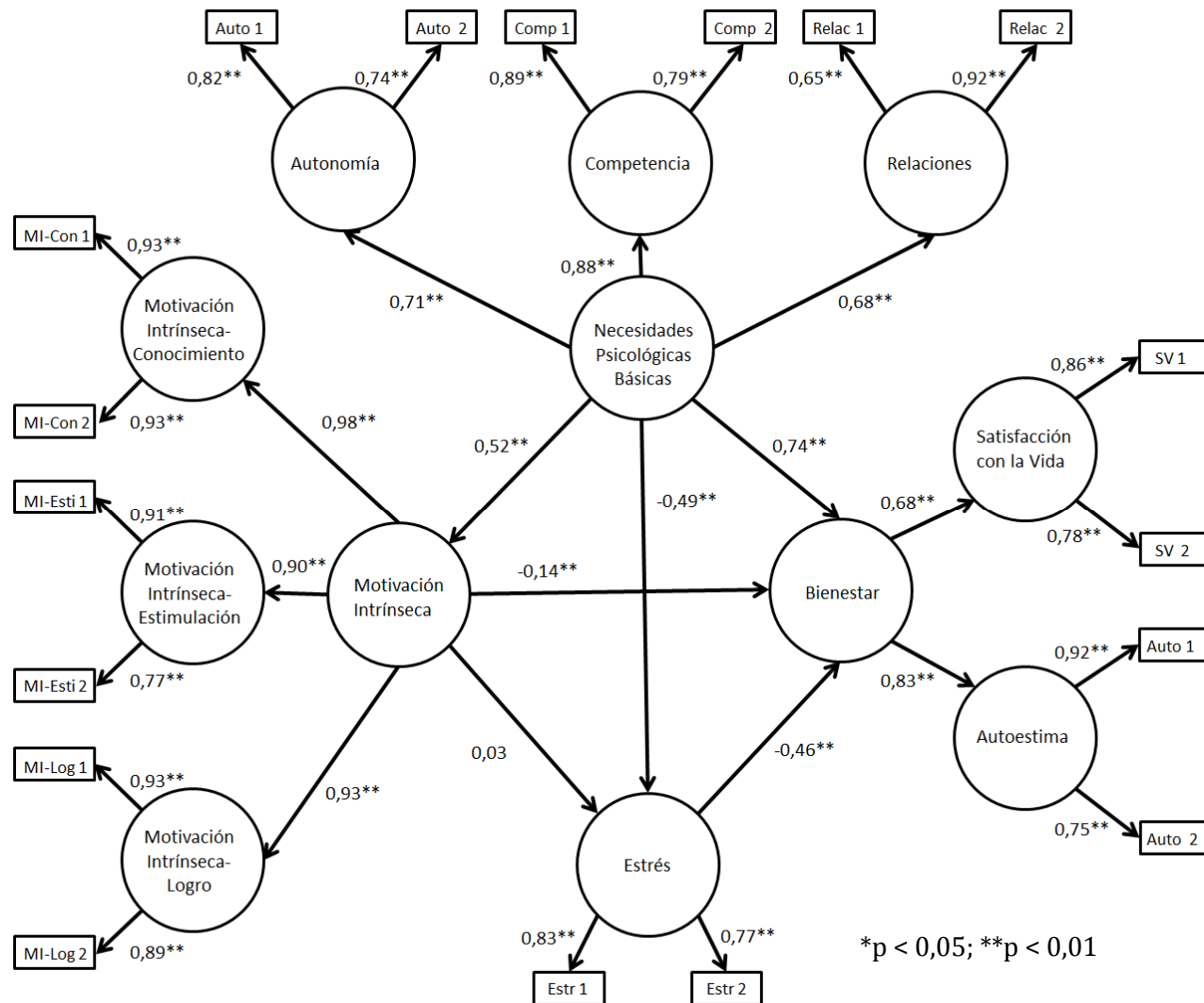


Figura 8.4. Modelo estructural 4 (Modelo de mediación con el estrés percibido).

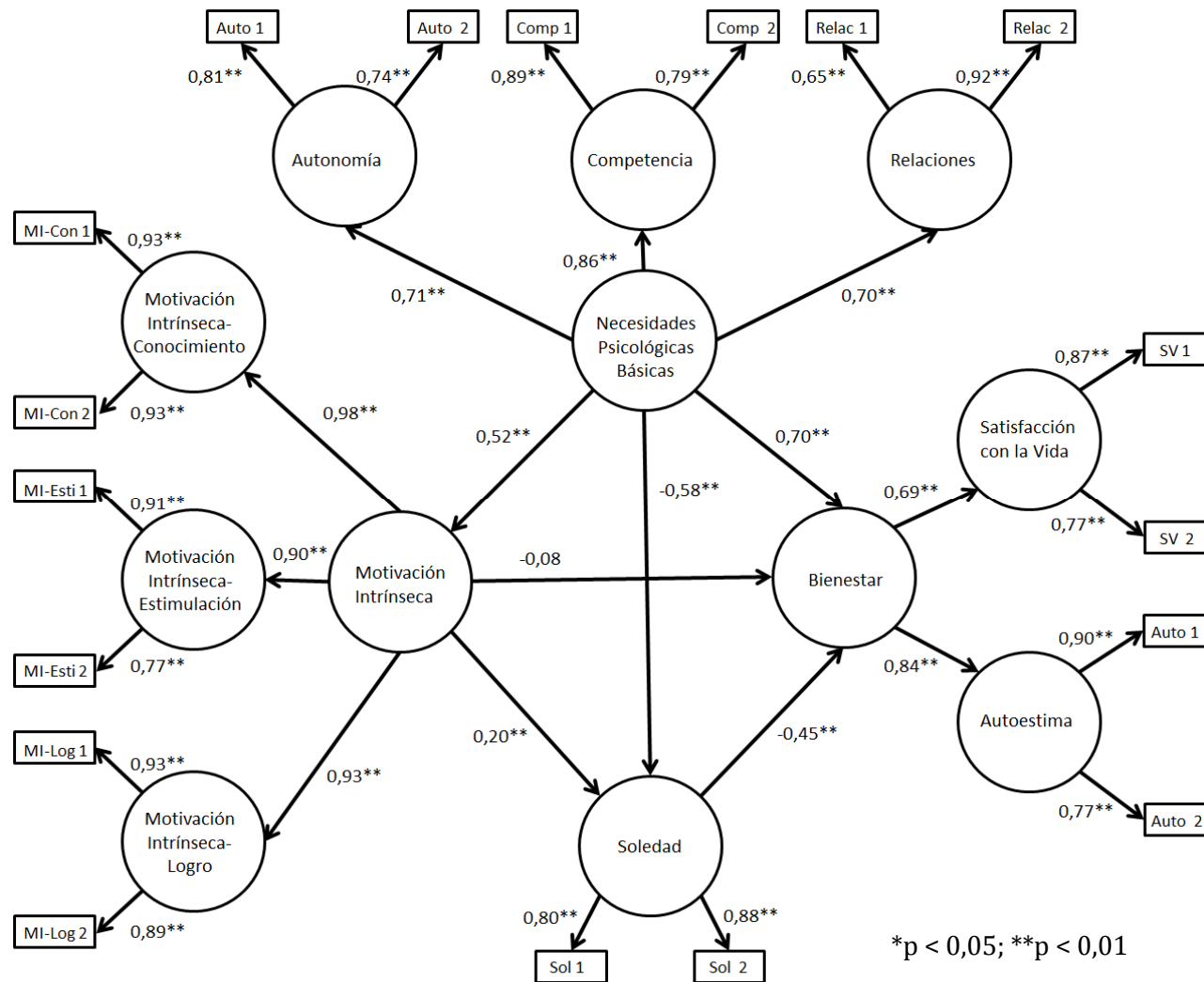


Figura 8.5. Modelo estructural 5 (Modelo de mediación con la soledad)

En la Tabla 8.4 se puede observar que, mientras que el efecto indirecto de la Motivación Intrínseca sobre el Bienestar no fue significativo, tal y como refleja el Modelo 4 ($\beta = -0,01$), éste, sin embargo, sí fue significativo en el Modelo 5 ($\beta = -0,09$).

Volviendo a los modelos estructurales 4 y 5 (véase Figura 8.4 y 8.5) y de acuerdo con la TNPB, la variable Necesidades Psicológicas Básicas estuvo negativa y significativamente asociada al Estrés Percibido ($\beta = -0,49$) y a la Soledad ($\beta = -0,58$).

Los índices de ajuste de los Modelos 4 y 5 son, en general, adecuados (véase Tabla 8.5). Sin embargo, merece la pena señalar que en el Modelo 5 el valor del TLI es marginal, aunque el resto de índices de ajuste tuvieran valores adecuados.

A lo largo de este capítulo se han ido exponiendo los diferentes resultados obtenidos en los análisis. Es de reseñar ahora que, independientemente de que en las conclusiones (capítulo 9) se expondrán con más detalle algunas consideraciones importantes de estos estudios, sí que es conveniente decir aquí que, a priori, los alumnos sujetos de la investigación, en el caso de que presenten unos buenos niveles de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, su nivel de bienestar, medido por la satisfacción con la vida y autoestima, resulta alto. Y, a su vez, Hay que hacer observar aquí que, altos niveles de Motivación Intrínseca de corte académico, no tienen por qué desembocar en niveles altos de bienestar, si tenemos en cuenta que, entre otras posibilidades, hay una variable que media en dicha relación. Hemos encontrado que la Soledad percibida está incidiendo negativamente en este sentido.

8.3. REFERENCIAS

Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.

- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136–162). Beverly Hills: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cokley, K. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. y Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424–453.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hull, J., Tedlie, J. y Lehn, D. (1995). Modeling the relation of personality variables to symptom complaints: the unique role of negative affectivity. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues, and applications* (pp. 217–235). Thousand Oaks: Sage.
- Jaccard, J. y Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regressions*. Thousand Oaks: Sage.

- Kamata, A., Turhan, A. y Darandari, E. (2003, April). *Estimating reliability for multidimensional composite scale scores*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, April 2003.
- Landis, R. S., Beal, D. J. y Tesluk, P. E. (2000). A comparison of approaches to forming composite measures in structural equation models. *Organizational Research Methods*, 3(2), 186-207.
- Long, J. S. (1983). *Confirmatory factor analysis: A preface to LISREL*. Beverly Hills: Sage.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L. y Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1, 173-181.
- Marsh, H., Antil, J. y Cunningham, J. (1989). Masculinity, femininity, and androgyny: bipolar and independent constructs. *Journal of Personality*, 57, 625-663.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. y Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indexes: A clarification of mathematical and empirical properties. En G. A. Marcoulides y R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling techniques* (pp. 315-353). Mahwah: Erlbaum.
- McDonald, R. P. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale: Erlbaum.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Erlbaum.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles: Muthén y Muthén.
- Nunnally, J. C. y Berstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Otis, N., Grouzet, F. M. y Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170.
- Rindskopf, D. y Rose, T. (1988). Some theory and applications of confirmatory second-order factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 51-67.

- Schafer J. L. y Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7, 147- 177.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES: DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

9.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se han examinado las relaciones entre las **necesidades psicológicas básicas**, la **motivación intrínseca académica** y el **bienestar** en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, se han contrastado tres modelos diferentes:

El Modelo 1, el cual está basado en el MJMIE de Vallerand (1997), ha consistido en un estudio en el que la variable Necesidades Psicológicas Básicas ha sido relacionada con el Bienestar por medio de la Motivación Intrínseca. Y, aunque los coeficientes de regresión y el efecto indirecto han sido consistentes con la mediación, los índices de ajuste obtenidos no confirman este modelo.

La estructura del Modelo 2 siguió las predicciones de la TNPB. Aquí también, los coeficientes de regresión han estado en línea con lo esperado. No obstante, a diferencia del modelo previo, los índices de ajuste muestran un buen ajuste de los datos.

El Modelo 3, el cual consistió en una acumulación de las relaciones contempladas en los modelos previos, nos ha proporcionado unos resultados que determinan que todos los coeficientes de regresión han sido significativos y, asimismo, se aprecia que los índices de ajuste también son buenos. Como este modelo incorpora la relación directa entre la variable Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar, al igual que la relación indirecta entre ellas por medio de la Motivación Intrínseca, uno podría esperar encontrar los mismos resultados que los obtenidos en los modelos en los que se basan. Contrario a esta expectativa, el efecto indirecto positivo hallado en el Modelo 1 pasa a ser negativo, aunque no de forma significativa. La razón de esto se debe a que la relación positiva entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar se convirtió en negativa.

A pesar de esto, los Modelos 2 y 3 han mostrado un buen ajuste de los datos. Además, la prueba de diferencia Chi-cuadrado (χ^2) ha revelado que el Modelo 3 explica los datos significativamente mejor que el Modelo 2. Este resultado no es sorprendente ya que el Modelo 3 incorpora una relación significativa de la que el Modelo 2 carece: la relación entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar. Aunque la magnitud de esta relación significativa es pequeña, este resultado tiene una alta importancia teórica, puesto que, desde la perspectiva de la TAD, la Motivación Intrínseca debería estar positivamente asociada con el Bienestar. Sin embargo, el resultado encontrado por nosotros es el opuesto. Es importante señalar que aunque nuestros resultados son contrarios a los esperados por la TAD, no van en contradicción con otros estudios. Al igual que en algunos estudios previos (ej., Standage, Duda y Ntoumanis 2005), hemos encontrado evidencia de que las correlaciones de orden cero entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar fueron positivas y significativas (véase Tabla 8.1). La relación negativa entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar aparece cuando la variable Necesidades Psicológicas Básicas además de relacionarse con la Motivación Intrínseca, se relaciona también con el Bienestar.

El mejor ajuste mostrado por el Modelo 3 parece sugerir que la variable Necesidades Psicológicas Básicas puede funcionar como una variable de confundido (también llamada variable espuria) entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar. Dicho de otro modo, los estudiantes que tienen satisfechos las necesidades psicológicas básicas (es decir, aquellos que se sienten competentes en los estudios, que perciben que tienen libertad para tomar decisiones sobre sus estudios, y que considera amigos a sus compañeros) estudian por motivos internos y no por presiones externas. Asimismo, estos estudiantes se sienten bien consigo mismos y con sus vidas.

Breslow y Day (1980, p. 95) distinguieron entre situaciones en las cuales la adición de una variable de confundido a una ecuación de regresión reduce la asociación entre una variable independiente y dependiente, respecto a aquellas otras en las cuales la adición incrementa dicha asociación. Llamaron al primero confundido positivo y al segundo confundido negativo. Como el signo de la relación entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar cambió de positivo a negativo, la variable Necesidades Psicológicas Básicas parece actuar como una variable de confundido positiva. Además, nuestros resultados muestran que la influencia que la variable Necesidades Psicológicas Básicas produjo sobre la relación entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar fue alta. Estos hallazgos sugieren que futuros estudios deberían tener en cuenta las Necesidades Psicológicas Básicas cuando se examina la relación entre la Motivación Autodeterminada y el Bienestar. Estos resultados tienen una implicación importante en el MJMIE de Vallerand (1997). Dicho modelo propone la siguiente secuencia causal: *Factores Psicológicos (NPB) → Motivación Autodeterminada → Consecuencias*. Puesto que los Factores Psicológicos actúan como variable de confundido, dichos factores deberían estar también relacionados con las consecuencias para que el modelo esté correctamente especificado.

Por otra parte, y con el propósito de comprender por qué la relación entre la Motivación Intrínseca y el Bienestar sale negativa, se han evaluado a continuación otros posibles mediadores entre estas variables. Se ha obtenido un resultado negativo con el Estrés Percibido como mediador (Modelo 4), aunque los resultados fueron positivos con la Soledad (Modelo 5). Dicho modelo (véase Figura 8.5)

muestra que los estudiantes que tienen sus necesidades psicológicas básicas satisfechas estarán intrínsecamente motivados, lo cual podría llevarles a un cierto nivel de soledad, lo cual a su vez reduciría su bienestar. Esto se puede interpretar como que la implicación de los estudiantes motivados intrínsecamente (es decir, de aquellos estudiantes que les resulta placentero estudiar y aprender, que se interesan por todo lo que aprenden, y que conciben los estudios como un reto personal que pretenden superar) respecto a sus estudios es tan grande que invierten tanto esfuerzo y tiempo que, por contrapartida, la cantidad y/o la calidad de este último que dedican a estar con sus amigos resulta reducida. Esto podría incrementar, en cierta medida, la percepción de soledad y, en consecuencia, reducir su bienestar.

Un punto importante a considerar es que, aunque el efecto indirecto específico que la variable Necesidades Psicológicas Básicas tiene sobre el Bienestar es negativo, los efectos totales, directos y totales indirectos son positivos y significativos. Por tanto, aunque los estudiantes tengan cubiertas las necesidades psicológicas básicas, su alta motivación intrínseca hace que su bienestar se reduzca, lo cual no quiere decir, en cualquier caso, que la satisfacción de las necesidades vaya a producir malestar, ya que el efecto global de éstas es beneficioso.

Un resultado que nos produce un interés particular es que la variable Necesidades Psicológicas Básicas estuvo negativamente asociada con el Estrés Percibido y la Soledad, la cual proporciona apoyo adicional a la TNPB que entiende que son indicadores de malestar al relacionarse con la satisfacción de las necesidades. Luego, se podría decir sin duda que, cuanto más cubierta tengan los estudiantes sus necesidades básicas, menos estresados y menos solos se van a sentir.

En resumen, por un lado, las Necesidades Psicológicas pueden funcionar como una variable confundida entre la Motivación Autodeterminada y el Bienestar. Por otro lado, la relación entre estas dos últimas variables mencionadas, parece convertirse en negativa cuando el sesgo de las Necesidades Psicológicas Básicas es controlado. Y, finalmente, esta relación negativa parece estar explicada por el papel

mediador de la Soledad. A pesar de esta relación negativa, el efecto total de las Necesidades Psicológicas Básicas sobre el Bienestar es beneficioso.

Nuestros resultados tienen importantes implicaciones psicopedagógicas. Primeramente incidir en los indicadores pedagógicos que se pueden tener en consideración al hilo de estos resultados: ambiente de estudio, tiempo dedicado, en el que se tendrá en cuenta el horario de clase más las horas de estudio en casa/biblioteca, la planificación del tiempo, organización del mismo; y algo importante a saber, la distribución y equilibrio de los periodos de trabajo personal y académica, respecto al tiempo de ocio, tiempo libre y de reunión con los amigos.

Además, por un lado y en línea con lo que se afirma desde la TAD, si los profesores quieren motivar a sus estudiantes a aprender por el propio placer de ello, desarrollando un estado interno de flujo, así como mejorar su bienestar, tendrían que procurar además que los estudiantes pudieran satisfacer sus necesidades psicológicas básicas. El profesor puede conseguir este objetivo retroalimentando positivamente a los estudiantes mediante respuestas afectivas positivas, cada vez que participen en clase o realice una tarea correctamente, con el propósito de aumentar su sentimiento de competencia académica y autoconfianza en ellos mismos. Amén de conseguir, a su vez, incrementar los niveles de autodeterminación y de motivación intrínseca. También puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar mayor responsabilidad en su propio aprendizaje para incrementar su percepción de autonomía en el aula. Asimismo, sería muy adecuado que promovieran metas orientadas al propio proceso de aprendizaje, estableciendo objetivos de un grado de dificultad moderado y progresivo. Respecto a la realización de actividades, pueden ocuparse de explicar claramente el objetivo y propósito de las mismas. Y, finalmente, el profesor puede tratar de establecer, entre los propios estudiantes, una relación amable y cordial, tratándoles con respeto, fomentando las relaciones sociales adecuadas y creando un sentimiento grupal dentro del aula, con el objetivo de satisfacer la necesidad de relaciones.

Finalmente y por otro lado, añadir que, en aquellos estudiantes con altas motivaciones intrínsecas, el profesor debe inculcar la importancia de involucrarse en el estudio, concienciándoles de la necesidad de aprender, aunque sin descuidar las actividades de ocio y tiempo libre con los amigos.

9.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

En cuanto a las limitaciones que se aprecian en este estudio, se podría pensar que, una de ellas es la realización de análisis de modelos de ecuaciones estructurales en los que se establece una direccionalidad concreta entre las variables con datos transversales, puesto que con estos datos los modelos estructurales con direcciones opuestas producen modelos equivalentes que no pueden ser contrastados estadísticamente. La contrastación de la direccionalidad entre las variables requeriría el empleo de datos longitudinales en los análisis. Sin embargo, la direccionalidad entre variables no supone un problema en este estudio porque su objetivo no era la evaluación de la misma entre las distintas variables. Es más, la direccionalidad entre las variables utilizadas en este estudio viene avalada por un marco teórico que se apoya por un gran número de estudios empíricos.

El empleo de datos longitudinales no solo es relevante en la direccionalidad entre las variables, sino también en las estimaciones de las relaciones en los análisis de mediación, ya que Maxwell y Cole (2003, 2007) han demostrado que estas estimaciones pueden estar sesgadas. De tal manera que un análisis con datos transversales puede encontrar relaciones de mediación cuando estas no existen o, por el contrario, puede fracasar en detectar un efecto de mediación cuando esta existe. La misma afirmación se puede hacer con las relaciones espurias, pues estadísticamente se analiza de la misma manera (MacKinnon, Krull y Lockwood, 2000). Por lo tanto, futuras investigaciones deberían tratar de confirmar nuestros hallazgos con datos longitudinales con el propósito de obtener una evidencia

empírica más fuerte que los obtenidos por nosotros hasta ahora con datos transversales.

En lo que respecta al diseño de investigación del estudio, debe tenerse en cuenta que este trabajo ha utilizado un diseño correlacional y, por tanto, nuestro diseño no permite interpretar las relaciones significativas entre variables en términos de relaciones causales. La realización de posteriores investigaciones experimentales ayudarían a esclarecer si las relaciones significativas encontradas en este estudio, son o no el producto de relaciones causales.

Otra limitación importante de este estudio es la que se refiere al uso de autoinformes en todos los constructos investigados. Los expertos recomiendan que este tipo de medida se combine con informes de terceros, pues la combinación de ambas medidas proporciona una medida más válida y exacta. Así, hubiese sido conveniente que además de que los alumnos recibiesen los autoinformes, también los padres y maestros recibiesen informes en los que se les consultase sobre los alumnos y sobre los mismos aspectos que evalúan los autoinformes. La razón de que esto no se hiciera en este trabajo fue el enorme esfuerzo y dificultad que supondría recoger esta información.

Además, debemos reconocer que nuestro estudio se ha limitado al estudio del bienestar como consecuencia psicológica. Por tanto, se desconoce si las necesidades psicológicas básicas funcionarían como una variable de confundido cuando se evalúen otros tipos de consecuencias. Por ello, investigaciones futuras deberían tratar de determinar la generalidad de estos hallazgos investigando con otras consecuencias, tales como el rendimiento académico, el esfuerzo personal o la dedicación al estudio.

Asimismo, nuestro estudio se ha restringido a un contexto escolar y a una población de adolescentes. Investigaciones futuras deberían evaluar la generalidad de nuestros resultados estudiando con diferentes contextos y diferentes poblaciones. No obstante, en base a la evidencia empírica de la TNPB, la cual resalta la importancia de las necesidades psicológicas básicas en las consecuencias psicológicas y que ha sido comprobada en una variedad de contextos (p.ej., Ilardi et al., 1993; Kasser y Ryan, 1999) y poblaciones (p.ej., Baard et al., 2004; Deci et al.,

2001), parece lógico pensar que el papel de confundido de las necesidades psicológicas básicas podría no restringirse a las condiciones investigadas en este estudio.

Por último y a modo de conclusión final respecto a la prospectiva del estudio, añadir que la indagación que he llevado a cabo en el mundo de la Motivación humana y más concretamente con estudiantes de Educación Secundaria ha sido impresionante. El haber podido apreciar todos los argumentos teóricos de autores clásicos y actuales, tales como Rogers, Maslow, McClelland, Heider, Vallerand, Ryan, etc., ha contribuido a formarme una idea sobre dicho constructo distinta de la que inicialmente tenía como docente. Siempre he tenido la idea de que hay que motivar a los alumnos como algo positivo para ellos, no obstante el haber visto los tipos de motivación humana, su incidencia en el bienestar de los sujetos, su relación con la satisfacción de necesidades y otros aspectos, ha tenido un peso específico esencial en mi formación personal, amén de haber estado en contacto con teorías esenciales explicativas del desarrollo de la personalidad de los seres humanos. En concreto, son claves los argumentos teóricos que se desprenden del modelo piramidal de Maslow, del modelo jerárquico de la motivación de Vallerand y la propia teoría de la Autodeterminación.

En relación con la investigación de campo y que se plasma en la parte empírica de esta tesis, los estudiantes en cuestión han sido los sujetos activos que han dado pie a los argumentos estadísticos que se han realizado. Se ha visto cómo entienden la satisfacción de sus necesidades psicológicas, su motivación intrínseca académica, y en definitiva, los diferentes aspectos que inciden también en su bienestar: autoestima, satisfacción con la vida, estrés percibido y soledad.

También se ha apreciado que, alumnos con excesos niveles de motivación intrínseca académica, pueden “sacrificar” parte de su tiempo de ocio con amigos en pro del estudio; y que, aunque lo realizan con agrado y además no tienen problemas de ser aceptados por aquellos, esta dedicación plena les produce sensación de soledad. Ello, como se ha dicho un poco antes, conduciría a una intervención pedagógica de padres y profesores en aras a conseguir que puedan organizar su tiempo libre de forma que les origine mayor libertad para realizar otras actividades de ocio, como por ejemplo el poder salir con sus amigos o amigas.

Para finalizar, agradecer, aunque ya está dicho al comienzo de este trabajo, a todas las personas que han contribuido a la realización de lo que aquí se ha desarrollado.

9.3. REFERENCIAS

Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.

Breslow, N. E. y Day, N. E. (1980). *Statistical Methods in Cancer Research: Vol. 1 - The Analysis of Case-Control Studies*. Lyon: IARC Scientific Publications.

Cole, D. A. y Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of abnormal psychology*, 112(4), 558.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.

Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. y Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.

Kasser, V. y Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935-954.

MacKinnon, D. P., Krull, J. L. y Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1(4), 173-181.

Maxwell, S. E. y Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological methods*, 12(1), 23-44.

Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ADELMAN, H. S., TAYLOR, L. y NELSON, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20.

ALLPORT, G. W. (1955): *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.

ALSCHULER, A. S. (1973): *Developing achievement motivation in adolescence: motivation for human growth*. Englewood cliffs, NJ: Educational Technology Venture.

AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84.

AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80.

ATIENZA, F. L., BALAGUER, I. y GARCÍA-MERITA, M. (2003). Satisfaction With Life Scale: Analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35.

- ATKINSON, J. W., (1964): *Introduction to motivation*. Van Nostrand, New York.
- ATKINSON, J. W. (1980): Thematic a perceptive measurement of motivation. En D'Ydeideval G. y Lens, W., *Cognition in human motivation and learning*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- ATKINSON, J. W. y BIRCH, D. (1970): *The dynamics of action*. New York: John Wiley.
- ATKINSON, J. W. y BIRCH, D. (1978): *An introduction to motivation*. Toronto: Van Nostrand.
- ATKINSON, J. W. y FEATHER, N. T. (Eds.) (1966): *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley.
- ATKINSON, J. W. y RAPHELSON, A.C. (1956): *Individual differences in motivation and behavior in particular situations*. *Journal of Personality*, 24.
- ATKINSON, J. W. y RAYNOR, J. O. (Eds.) (1976): *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley.
- ATKINSON, J. W. y WALKER, E.L. (1956): *The affiliation motive in perceptual sensitivity to faces*, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53.
- BAARD, P. P., DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1998). "Intrinsic need satisfaction. A motivational basis of performance and well-being in work settings". *Unpublished manuscript, Fordham University*.
- BALAGUER, I., CASTILLO, I., ÁLVAREZ, M. y DUDA, J. L. (2005). Importance of Social Context in the Prediction of Self-Determination and well-being in athletes of different level. Symposium on "Motivation in Sport and Physical Activity". *CD-Rom del 9th European Congress of Psychology*. Granada, Spain
- BALAGUER, I., CASTILLO, I. y DUDA, J. L. (2003). La Escala de Motivación Deportiva: una nueva medida de la motivación intrínseca, motivación extrínseca y no-motivación. Análisis psicométrico de la versión española. En libro de resúmenes del *II Congreso Internacional de Psicología aplicada al Deporte*. Madrid: Dykinson, S.L.

- BALAGUER, I., CASTILLO, y DUDA, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 1.
- BALDWIN, J. D. y BALDWIN, J. I. (1986). *Behavior principles in everyday live* (2ª Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1986): "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory". *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BELTRÁN, J. (1993): *Psicología de la educación*. Barcelona. Marcombo.
- BERNET, M. (1996). *Emotional Intelligence: Components and correlates*. Symposium Emotional health and emotional intelligence. 104 Annual Convention of the American Psychological Association. Toronto. Canadá.
- BLAIS, M. R., SABOURIN, S., BOUCHER, C. y VALLERAND, R. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59.
- BLANCHARD, C. M., AMIOT, C. E., PERREAULT, S., VALLERAND, R. J. y PROVENCHER, P. (2009). Cohesiveness, Coach's Interpersonal Style and Psychological Needs: Their Effects on Self-Determination and Athletes Subjective Well-being, *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5).
- BLUMENFELD, P. C.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. y WESSELS, K. (1982). The role and formation of self-perceptions of ability in elementary classrooms. *The elementary School Journal*, 82.
- BOIXADÓS, M., CRUZ, J., TORREGROSA, M., y VALIENTE, L. (2004). "Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players." *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4).

- BROWN, K. W., y RYAN, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84.
- BUENO, J.A. (1995): "Motivación y Aprendizaje II: programas de intervención", en J. BELTRÁN y J.A. BUENO (Eds.), *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
- BUGENTAL, J.F.T. (1971). *Challenges of humanistic psychology*. New York. McGraw-Hill.
- BUHLER, C. (1972). *Introduction to humanistic psychology*. Monterrey, CA: Brooks/Cole.
- CASULLO, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica. *Psicothema*. 14 (2).
- CHAMPAIGN, I. L., HUMAN KINETICS REINBOTH, M., y DUDA, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- CHANTAL, Y. y BERNACHE-ASOLLANT, I. (2003). "A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportsperson ship orientations." *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4).
- CHANTAL, Y., GUAY, F., DOBREVA-MARTINOVA, T., y VALLERAND, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27.
- COLE, D. y MAXWELL, S. E. (1985). Multitrait-multimethod comparisons across populations: A confirmatory factor analysis approach. *Multivariate Behavioral Research*, 18.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- CONDON, W. S. (1979): "An analysis of behavioral organization", en Weitz, S.: *Non verbal communication: Readings with commentary*. Oxford University Press, New York.

- CROCKETT, H. J. (1962): "The achievement motive and differential occupational mobility in the United States". En *American Sociological Review*, nº 27.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975) : *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass. San Francisco.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Aprender a fluir*. (1ª y 2ª edición) Barcelona: Kairós. (Versión original: *Finding Flow*, 1997).
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2005). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. (1ª edición 1990). (11ª edición 2005). Barcelona: Kairós. (Versión original: *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, 1990).
- CYRS, E. T. (1995). *Essential skills for college teaching: Creating a motivational environment*. Educational Development Associates.
- DeCHARMS, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- DECI, E. L. (1975): *Intrinsic motivation*. Plenum. New York.
- DECI, E. L. (1991): "Motivation and education: the self-determination perspective". *Educational Psychologist*, 26 (3-4).
- DECI, E. L., EGHRARI, H., PATRICK, B. C., y LEONE, D. R. (1994). "Facilitating internalization: The self-determination theory perspective". *Journal of Personality*, 62.
- DECI, E. L., KOESTNER, R., y RYAN, R. M. (1999): "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation". *Psychological Bulletin*, 125.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1985): "The general causality orientations scale: Self determination in personality". *Journal of Research in Personality*, 19.

- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1986): "The dynamics of self-determination in personality and development". En R. SCHWARZER (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1991): "A motivational approach to self: integration in personality". En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990: perspectives on motivation*. Lincoln, NB: University of Nebraska Press, v. 38.
- DECI, E. L., y RYAN, R. M. (1995). "Human autonomy: The basis for true self-esteem". In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination Theory. *Psychological Inquiry*, 11.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (Eds.) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- DECI, E.L., y RYAN, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49.
- DIENER, E. (2000): "Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index". *American Psychologist*, 55.
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R. J. y GRIFFIN, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49.
- DOMÉNECH, F. (1995). Aproximación Experimental a la Situación Educativa desde el MISE: Una aproximación diferencial y estructural. *Tesis Doctoral*. Dto. de Ps. Evolutiva y Educativa. Universidad de Valencia.
- DUDA. L. (1980): "Achievement motivation among Navajo students: A conceptual analysis with preliminary data" en *Ethos*.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95.

- ECCLES, J. S. (1993): "Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school" *Child Development*, 64 (3).
- ECCLES, J. S., ADLER, T. y MEECE, J. L. (1984): "Sex differences in achievement: a test of alternative theories" *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (1).
- ECCLES, J. S. y WIGFIELD, A. (1995): "In the mind of actor: the structure of adolescent's achievement task values and expectancy-related beliefs" *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (3).
- EISENBERG, N. y FABES, R. A. (1998). Prosocial development. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- EKMAN, P. (1992). "An argument for the basic emotions". En *Cognition and Emotion*, 6, 175.
- ELLIOTT, E. S. y DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54.
- ENTIN, E. E. (1968): *The relationship bet weeds the theory of achievement motivation and performance on a simple and a complex task*. Tesis doctoral. Universidad de Michigan.
- ESCARTÍ, A. Y CERVELLÓ, E. M. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros Educación.
- ETZIONE, A. (1993). *The spirit of community*. New York: Crown.
- FERSCH, E. A. (1971): *Inward bound: The motivational impact of a combined Outward Bound-Upward Bound program on adolescents from poverty families*. Tesis doctoral. Harvard University
- FRENCH, E. G. (1955): "Some characteristics of achievement motivation", en *Journal of Experimental Psychology*, nº 50.
- GAGNÉ, M. (2003): "The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement". *Motivation and Emotion*, 27(3).

- GAGNÉ, M., RYAN, R. M. y BARGMANN, K. (2003). The effects of parent and coach autonomy support on need satisfaction and well being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15.
- GAGNÉ, M., RYAN, R. M. y BARGMANN, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15.
- GARCÍA, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- GARCÍA, F. J. y MUSITU, G. (1993a). Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, vol. 4 (11).
- GARCÍA, F. J. y MUSITU, G. (1993b). Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol. XV (1).
- GARCÍA-VINIEGRAS, C. y LÓPEZ, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina*.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York. Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- GOLEMAN, D. (1998a). *The emotionally intelligent work-place*. New York, Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. New York, Bantam Books.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kaidós.
- GONZALEZ, R. (1996). El aprendizaje como proceso cognitivo y motivacional. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas.
- GONZALEZ, R. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas.

- GUAY, F., MAGEAU, G. y VALLERAND, R. J. (2003). "On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8).
- GUAY, F. y VALLERAND, R. J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1.
- HAMBURG, D. (1992). Today's children: creating a future for a generation in crisis. New York. Times books.
- HECKHAUSEN, H. (1967): *The anatomy of achievement motivation*. Orlando, Fl: Academic Press.
- HECKHAUSEN, H. (1981): "Developmental precursors of success and failure experience". En G. d'Ydewalle y W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 15-32). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- HECKHAUSEN H. (1984): "Emergent achievement behavior: some early developments". En M. W. Steinkamp y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (v.2) Greenwich, CT: JAI Press.
- HECKHAUSEN H. (1991): *Motivation and action*. New York: Springer-Verlag.
- HECKHAUSEN, H. y KRUG, S. (1982): "Motive modification", en Stewart, A.J.: *Motivation and society*. Jossey-Bass. San Francisco.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.
- HERZBERG, F, MAUSNER, B y SNYDERMAN, B. (1967): *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- HEYMAN, G. D. y DWECK, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16.
- HU, L. y BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6.

- HULL, C.L. (1943): *Principles of behavior*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- HULL, C.L. (1952): *A behavior system*. Yale University Press. New Haven, Conn.
- HUTA, V. M. y RYAN, R. M. (2006). Pursuing pleasure versus virtue: Links with different aspects of well-being. *Unpublished manuscript*. University of Rochester.
- IZARD, C.E. (1979): "Emotions as motivation: an evolutionary-developmental perspective" en Howe, H.E.: *Nebraska Symposium on Motivation: 1978*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- JAHODA, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York. Basic Books.
- JÖRESKOG, K. y SÖRBOM, D. (2003). LISREL 8.54. Structural equation modeling with the Simplis command language. Chicago: Scientific Software International.
- Revista de Psicología del Deporte. 2008. Vol. 17, núm. 1.
- KASSER, T., y RYAN, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22.
- KASSER, T., y RYAN, R. M. (in press): "Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals". In P. Schmuck y K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being*. Lengerich, Germany: Pabst Science.
- KASSER, V., y RYAN, R. M. (in press): "The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home". *Journal of Applied Social Psychology*.
- KESHOCK, J. D. (1970): *An investigation of the effects of the expectancy phenomenon upon the intelligence, achievement and motivation of inner city elementary school children*. Tesis doctoral. Case Western Reserve University.
- KEYES, R. (1985). *Chancing it: Why we take risks*. Boston: Little, Brown.
- KOESTNER, R., LOSIER, G. F., VALLERAND, R. J. y CARDUCCI, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.

- KOWAL, J., y FORTIER, M. S. (2000). Testing Relationships From the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation Using Flow as a Motivational Consequence, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2).
- KREITLER, S. y KREITLER, H. (1994): "Motivational and cognitive determinants of exploration". En H. Keller, K. Schneider y B Henderson (Eds.), *Curiosity and exploration*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 259-284.
- LA GUARDIA, J. G., y PATRICK, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49.
- LEONARD, G. (1983). *Abraham Maslow and the new self*. Esquire Magazine.
- LEVESQUE, C., COPELAND, K. J., y SUTCLIFFE, R. A. (2008). Conscious and no conscious processes: Implications for self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- LICKONA, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam.
- LITTMAN, R. A. (1958). Motives: History and causes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of motivation (Vol. 6)*. Lincoln: Nebraska University Press. Loehlin, J.
- MAEHR, M. L. y MIDGLEY, C. (1991). Enhancing student motivation: a school wide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3 y 4).
- MAHONE, C. H. (1960): "Fear of failure and unrealistic vocational aspiration" en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, nº 60.
- MANDIGO, J. L.; NICHOLAS, L., y HOLT, M. (1999): "Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments". *Documento inédito*. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.
- MANDIGO, J. L., THOMPSON, L. P., Y COUTURE, R. (1998). "Equating Flow Theory with the Quality of Children's Physical Activity." *Journal of Exercise and Sport Psychology*.

- MARKLAND, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21.
- MARSH, H. W., RICHARDS, G. E., JOHNSON, S., ROCHE, L. y TREMAYNE, P. (1994). Physical self- description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16.
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J.L., y NAVARRO, J.G. (2003). La evolución motivacional como criterio discriminante en los deportes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35: 139-150.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario.
- MASLOW, A.H. (1958). *Emotional blocks creativity*. *Journal of Individual Psychology*. 14.
- MASLOW, A.H. (1962). *Notes on being psychology*. *Journal of Humanistic Psychology*. 2.
- MASLOW, A.H. (1965). *Humanistic science and transcendent experiences*. *Journal of Humanistic Psychology*. 5.
- MASLOW, A.H. (1967). *Self actualizing and beyond*. In J.F. Bugental ed. *Challenges of humanistic psychology*. McGraw Hill.
- MASLOW, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand. Italia traslation. Ubaldini Ed. Roma.
- MASLOW, A.H. (1979). *Humanistic education*. *Journal of Humanistic Psychology*. 19 (3).
- MASLOW, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- MASLOW, A.H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- MASLOW, A.H. (1998). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós.
- MAYER, J. D. (1986). How mood influences cognition. En N. E. Sharkey (Ed.) *Advances in cognitive science*. Chichester, West Sussex, UK: Ellis Horwood.

- MAYER, J.D., Di PAOLO, M.T. y SALOVEY, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli. A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54.
- MAYER, J. D. y HANSON, E. (1995). Mood-congruent judgment over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. R. (1999). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- McADAMS, D. P. (1982): "Experiences of intimacy and power: Relationships between social motives and autobiographical memory", en *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 42.
- McCAIN, E.W., ANDREWS, H. B. (1969). *Some personality correlates of peak experiences. A study in self-actualization*. *Journal of Clinical Psychology*- 25.
- McCLELLAND, D. C. (1958): "The user of measures of human motivation in the study of society", en Atkinson, J.W.: *Motives in fantasy, action, and society*. Van Nostrand, Princeton, N.J.
- McCLELLAND, D. C. (1972): "What is the effect of achievement motivation training in the schools?" en *Teachers College Record*, 74.
- McCLELLAND, D. C. (1985a): "How motives, skills, and values determine what people do". *American Psychologist*, 40 (7).
- McCLELLAND, D. C. (1985b): *Human motivation*. Glenview, IL: Scott-Foreman.

- McCLELLAND, D. C. (1989): *Estudio de la motivación Humana*, Madrid Narcea.
- McCLELLAND, D. C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A. y LOWELL, E.L. (1953): *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- McCLELLAND, D. C., DAVIDSON, R., SARON, C. y FOLLOR, E. (1980): "The need for power, brain nor epinephrine turnover and learning", en *Biological Psychology*, 10.
- McCLELLAND, D. C. y WATSON R. I. (1973): "Power motivation and risk-taking behavior", en *Journal of Personality*, 41.
- McCLELLAND, D. C. y WINTER, D. G. (1969): *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- McDUGALL, W. (1932): *The energies of men*. Methuen, London.
- MIQUELON, P., y VALLERAND, R. J. (2008). Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model. *Canadian Psychology*, 49.
- MOLLER, A. C., DECI, E.L., y RYAN, R.M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32.
- MORALES, P. y GAVIRIA, E. (1990): "La motivación social", en S. Palafox y J. Vila (Eds.), *Motivación y emoción*. Madrid: Alhambra, v.3.
- MUNIST, M. SANTOS, H., KOLIARENCO, M.A., SUÁREZ, E.N., INFANTE, F. y GROBERG, E. (1998). *Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*.
- MURRAY, H. A. (1938): *Motivación y emoción*. Montaner y Simón. Barcelona.
- MURRAY, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- NUÑEZ, J. C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas.

- NÚÑEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J., y NAVARRO, J. G. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16.
- NÚÑEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J., NAVARRO, J. G., y GONZÁLEZ, V. M. (2006). "Preliminary Validation of a Spanish Version of the Sport Motivation Scale." *Perceptual and Motor Skills*, 102(3).
- NÚÑEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J., NAVARRO, J. G., SÁNCHEZ, J. M. y GONZÁLEZ-CUTRE, D. (2009). Intrinsic motivation and sportsmanship: Mediating role of interpersonal relationships. *Perceptual and Motor Skills*, 108(3).
- OLDHAM, G. (1976): "The motivational strategies used by supervisors: Relationships to effectiveness indicators". *Organizational Behavior and Human Performance*, nº 15.
- PAPACHARISIS, V., Y GOUDAS M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health-related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, 97(3).
- PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y. y WILSON, K. (1983). *Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology*, 8.
- PEKRUN, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4.
- PELLETIER, L. G., FORTIER, M. S., VALLERAND, R. J., TUSON, K. M., BRIÈRE, N. M., y BLAIS, M. R. (1995). "Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS)." *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1).
- PELLETIER, L. G., TUSON, K. M., GREEN-DEMERS, I., NOELS, K. y BEATON, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment? The Motivation Towards the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28.

- PINTRICH, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. AMES y M. L. MAHER (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82.
- PINTRICH, P. R. Y SCHUNK, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson.
- POEYDOMENGE, M.L. (1986). *La educación según Rogers. Propuestas de no directividad*. Narcea.
- POLAINO, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán y cols. (eds.): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- RATELLE, C. F., VALLERAND, R. J., CHANTAL, Y. y PROVENCHER, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health: A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology*, 34(4).
- REEVE, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings, in: Deci, E. L. y Ryan, R. M., eds. *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, Rochester, NY.
- REEVE, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª ed.) México: McGraw-Hill.
- REINBOTH, M. y DUDA, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7.
- REINBOTH, M., DUDA, J. L. y NTOUMANIS, N. (2004). Dimensions of coaching behavior need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28 (3).
- REIS, H. T., SHELDON, K. M., GABLE, S. L., ROSCOE, J. y RYAN, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26.

- RIVAS, F. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona: Ariel Planeta.
- RODRÍGUEZ-CARVAJAL, R., DÍAZ, D., MORENO-JIMÉNEZ, B., BLANCO, A. y VAN DIERENDONCK, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1).
- ROGERS, C. (1951). *Client- centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin
- ROGERS, C. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*, 3ª ed., Narcea.
- ROSENTHAL, R. (1966): *Experimenter effect in behavioral research*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- ROSENTHAL, R., HALL, J.A., DiMATTEO, M.R., ROGERS, P.L. y ARCHER, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS Test*. Baltimore, MD: Johns
- RYAN, R. M. (1995): "Psychological needs and the facilitation of integrative processes". *Journal of Personality*, 63.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P. y DECI, E. L. (1985): "A motivational analysis of self-determination and self-regulation". En C. AMES y R. AMES (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu*. Orlando, FL: Academic Press, v. 2.
- RYAN R. M. y DECI, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being." *American Psychologist*, 55(1).
- RYAN, R. M., y DECI, E. L. (2000): "The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept". *Psychological Inquiry*, 11.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000a): "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000b): "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 55(1).
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000c): "The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept". *Psychological Inquiry*, 11(4).

- RYAN, R. Y DECI, E. L. (2001): "To be happy or to be self-fulfilled: A review of Research on hedonic and eudaimonic".
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52.
- RYAN, R. M. Y DECI, E. L. (2001a): "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 55(1).
- RYAN, R. M. Y DECI, E. L. (2001b): "On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being". *Annual Review of Psychology*, 52.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organísmica dialectical perspective. En E.L. Deci, y R.M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2002). On assimilating identities to the self: a self-determination perspective on integration and integrity with cultures. In M. R. Leary y J. P. Tangney, (Eds). *Handbook of self and identity*. New York: The Guilford Press.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2006). "Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?" *Journal of Personality*, 74 (6).
- RYAN, R. M., y DECI, E.L. (2008a). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49.
- RYAN, R.M., y DECI, E.L. (2008b). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2.
- RYAN, R. M., HUTA, V. y DECI, E. I. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*.

- RYAN, R. M., STILLER, J. y LYNCH, J. H. (1994). "Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem". *Journal of Early Adolescence*, 14. Hopkins University Press.
- SAARNI, C. (1990). "Emotional competence: How emotions and relationships become integrated", en R.A. Thompson, ed., *Socioemotional development*. Nebraska Symposium on Motivation, 36.
- SALOTTI, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. Universidad de Belgrano.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. En R. J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Personality and Intelligence* (pp. 303-318). New York: Cambridge University Press.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S., TURVEY, C. y PALFAI, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- SÁNCHEZ-CÁNOVAS, J. (1994). *Escala de Bienestar Psicológico*. Barcelona: Tea Ediciones.
- SARRAZÍN, P., BOICHÉ, J., y PELLETIER, L. G. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. En M. S. Hagger, y N. Chatzisarantis (Eds.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-241).
- SARRAZIN, P., VALLERAND, R. J., GUILLET, E., PELLETIER, L. G. y CURY, F. (2002). Motivation and Dropout in Female Handballers: A 21 Month Prospective Study, *European Journal of Social Psychology*, 32(3).
- SCHIEFLE, U. (1991): "Interest, learning and motivation". *Educational Psychologist*, 26 (3-4).

- SEBIRE, S., STANDAGE, M., y VANSTEENKISTE, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 31, 189-210.
- SELIGMAN, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- SELIGMAN, M.E. (2003): *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- SELIGMAN, M.E. (2011). *Flourish*, New York: Free press.
- SELIGMAN, M. E. P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 1.
- SHELDON, K. M., REIS, H. T., y RYAN, R. (1996): "What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22.
- SHEN, B., LI, W., SUN, H., y RUKAVINA, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher to student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417-432.
- SKINNER, B. F. (1953): *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- SMILEY, P. A. y DWECK, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among
- SPENCE, K.W. (1958): "A theory of emotionally based drive and its relation to performance in simple learning situations". *American Psychologist*, 13.
- STANDAGE, M., DUDA, J. L., y NTOUMANIS, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- STONE, K.F. y DILLEHUNT, H.Q. (1978). *Self Science: The subject is me*. En Goodyear Publishing Co. Santa Mónica. CA.

- TAYLOR, I., y NTOUMANIS, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 747-760.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., NÚÑEZ, J. L., RODRÍGUEZ, S. Y PIÑEIRO, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19.
- VALLE, A., NÚÑEZ, J. C., RODRÍGUEZ, S. Y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pineda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coord.), *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- VALLERAND, R. J. (1983). The effects of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5.
- VALLERAND, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed), *Advances in experimental Social Psychology*. (Vol 29). New York: Academic Press.
- VALLERAND, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics.
- VALLERAND, R. J. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and a Look at the Future, in: Tenenbaum, G., and Eklund, R. C., eds. *Handbook of sport psychology*, 3rd ed., Wiley, New York, pp. 59-83.
- VALLERAND, R. J. y BISSONNETTE, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., SABOURIN, S., y BOUCHER, C. (1990): "Toward a motivational model of couple happiness". *Journal of Personality and Social Psychology*, 59.
- VALLERAND, R. J., DECI, E. L, y RYAN, R. M. (1987): "Intrinsic motivation in sport". En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews* (Vol. 15). New York. MacMillan.

- VALLERAND, R. J. y FORTIER, M. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown: Fitness Information Technology.
- VALLERAND, R. J., FORTIER, M. y GUAY, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5).
- VALLERAND, R. J. y GUAY, F. (1996). A confirmatory test of the Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Manuscrito no publicado. Université du Québec á Montréal.
- VALLERAND, R. J. y LOSIER, G. F. (1994): "Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship." *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3).
- VALLERAND, R. J. y LOSIER, G. F. (1999): "An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport". *Journal of Applied Sport Psychology*, 11.
- VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SÉNÉCAL, C. y VALLIÈRES, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52.
- VALLERAND, R. J. y RATELLE, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- VALLERAND, R. J. y REID, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(1).
- VALLERAND, R. J. y THILL, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. En R. J. Vallerand y E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec: Éditiones Études Vivantes.

- VANSTEENKISTE, M., LENS, W., y DECI, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- VANSTEENKISTE, M., NIEMIEC, C., y SOENENS, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: The decade ahead (pp.105-166). U K.: Emerald Publishing.
- VANSTEENKISTE, M., SIMONS, J., LENS, W., SHELDON, K. M., y DECI, E. L. (2003). "Motivation persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic goal content and autonomy-supportive context". *Unpublished manuscript*. Department of Psychology, University of Leuven.
- VEROFF, J. (1972): "Reconsideration of a measure of power motivation", en *Psychological Bulletin*, nº 78.
- VIELMA, J. y ALONSO, L. (2010). "El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: La evaluación sistemática del flujo en la vida cotidiana". Tesis doctoral.
- VROOM, V: "Work and Motivation" John Wiley and Sons, Nueva York, 1964.
- WANG, S. H. (2004). *The effects of goal setting on female middle school students' physical activity levels and motivation toward exercise*. Tesis doctoral. Florida State University. College of Education.
- WASNA, M. (1978): La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje. Buenos Aires: Kapelusz.
- WEINER, B. (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, 71 (1).
- WEINER, B. (1980): *Human motivation*. Holt, Rinehart and Winston. New York.

- WEINER, B. (1980a): "A cognitive attribution-emotion-action. Model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving" en *Journal of Personality and Social Psychology*, 71.
- WEINER, B. (1983): "Some thoughts about feelings". En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevens (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WEINER, B. (1984): "Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework". En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: student motivation*. Orlando FL: Academic Press, v. 1.
- WEINER, B. (1985a): "Spontaneous" causal thinking". *Psychological bulletin*, 97 (1).
- WEINER, B. (1985b): "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92 (4).
- WEINER, B. (1986a): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1986b): "Attribution, emotion, and action". En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of a social behavior*. New York: Guilford, v.1.
- WEINER, B. (1988): "Attribution theory and attributional therapy: some theoretical observations and suggestions". *British journal of Clinical Psychology*, 27 (1).
- WEINER, B. (1995): Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct. New York: Guilford.
- WIGFIELD, A. (1994a): "Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective". *Educational Psychology Review*, 6 (1).
- WIGFIELD, A. (1994b): "The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes". En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*, pp.101-124. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- WIGFIELD, A. (1996): "Differentiation of children's competence beliefs and achievement values, and their relation of children's performance and choice and different activities". *Education Research and Evaluation*, 2 (3).
- WIGFIELD, A. (1997): "Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school year: a 3 year study". *Journal of Educational Psychology*, 89 (3).
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. S. (1992): "The development of achievement task values: a theoretical analysis". *Developmental Review*, 12 (3).
- WILLIAMS, G. C., GROW, V. M., FREEDMAN, Z. R., RYAN, R. M. y DECI, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70.
- WILSON, P. M., ROGERS, W. T., RODGERS, W. M., y WILD, T. C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28.
- WINTER, D. G. (1973): *The power motive*. Free Press, New York.
- YELA, J. R. (1996): "Inversión de déficit motivacionales y emocionales generados en situaciones de indefensión". *Psicológica*, 17 (1), 55-69.
- ZAJONC, R.B. (1965): "Social facilitation". *Science*, 149.

ANEXOS

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

En primer lugar, vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Piensa en qué medida estás de acuerdo con estas frases. No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde medianamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde totalmente 7
--	-------------------------------------	------------------------------------	---	-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.
2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas.
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso.
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a.
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a.
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a.
9. A veces me siento realmente inútil.
10. A veces pienso que no sirvo para nada.
11. Hago bien los trabajos escolares.
12. Consigo fácilmente amigos/as.
13. Mis profesores me consideran un buen trabajador/a.
14. Soy una persona amigable.
15. Trabajo mucho en clase.
16. Es difícil para mí hacer amigos/as.
17. Mis profesores/as me estiman.
18. Soy un chico alegre.
19. Soy un buen estudiante.
20. Me cuesta hablar con desconocidos.
21. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.
22. Tengo muchos amigos/as.

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Aquí tienes una serie de frases que reflejan ideas generales sobre la vida. Ahora se trata de que nos digas en qué medida estas ideas se corresponden o no con tu vida.

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde medianamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde totalmente 7
--	-------------------------------------	------------------------------------	---	-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.
3. No estoy contento/a con mi vida.
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida.

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Las siguientes cuestiones hacen referencia a cómo te sientes en clase durante este curso. Utilizando la misma escala, te rogamos que indiques qué medida cada uno de los siguientes apartados se corresponde contigo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

No corresponde en absoluto	Corresponde muy poco	Corresponde un poco	Corresponde medianamente	Corresponde bastante	Corresponde mucho	Corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

EN MIS ESTUDIOS...

1. Me siento libre en mis decisiones
2. Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono
3. A menudo no me siento muy competente
4. Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones
5. Me entiendo bien con las personas con las que me relaciono
6. Tengo la sensación de hacer las cosas bien
7. Tengo la posibilidad de tomar decisiones sobre los programas de las asignaturas
8. Las personas que me rodean me valoran y me aprecian
9. Creo que puedo responder a las exigencias de los programas de las asignaturas
10. Participo en la elaboración del programa de la asignatura
11. Considero mis amigos a las personas con las que me relaciono normalmente
12. No tengo ninguna posibilidad de demostrar de qué soy capaz
13. Puedo opinar sobre la elaboración de los programas de las asignaturas
14. Me siento a gusto con los demás
15. A menudo siento que no puedo hacerlo bien
16. A menudo me siento muy competente
17. Tengo muchas posibilidades de demostrar mi capacidad
18. A menudo siento que puedo hacerlo bien

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Indica en qué medida cada uno de los siguientes enunciados se corresponde con alguna de las razones por las que asistes al instituto.

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde medianamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde totalmente 7
--	----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------	------------------------------------

1. Porque necesito, al menos, el título de Secundaria/Bachillerato para encontrar un trabajo bien pagado.
2. Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.
3. Porque creo que haber cursado Secundaria/Bachillerato me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido.
4. Porque realmente me gusta asistir a clase.
5. Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto.
6. Por el placer que siento cuando me supero en los estudios.
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar Secundaria/Bachillerato.
8. Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso.
9. Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes.
10. Porque me permitirá acceder a la profesión que más me gusta.
11. Porque para mí, el instituto es divertido.
12. Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar.
13. Por el placer que experimento cuando consigo uno de mis objetivos personales.
14. Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante.
15. Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios.
16. Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan.
17. Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional.
18. Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.
19. No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa.
20. Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.
22. Para poder conseguir, posteriormente, un mejor sueldo.

23. Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.
24. Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi preparación profesional.
25. Porque me anima a leer sobre los temas que me interesan.
26. No lo sé, no entiendo que hago en el instituto.
27. Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios.
28. Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.

CUESTIONARIO DE ESTRÉS PERCIBIDO

Ahora encontrarás preguntas sobre tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES. Lo más adecuado es responder sin pensar demasiado, teniendo en cuenta los 7 números de siempre.

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde medianamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde totalmente 7
--	-------------------------------------	------------------------------------	---	-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

1. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida.
2. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales.
3. He sentido que las cosas seguían su ritmo.
4. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas.

ESCALA DE SOLEDAD UCLA (VERSIÓN 3)

Las siguientes frases describen cómo se siente a veces la gente. Indica en qué medida cada frase describe la forma en que te sientes tú. Para ello marca uno de los siete números habituales.

No corresponde en absoluto	Corresponde muy poco	Corresponde un poco	Corresponde medianamente	Corresponde bastante	Corresponde mucho	Corresponde totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. ... sientes que te entiende la gente que te rodea.
2. ... sientes que te falta compañía.
3. ... piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda.
4. ... te sientes solo/a.
5. ... sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.
6. ... piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.
7. ... sientes que no tienes a nadie cerca de ti.
8. ... piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean.
9. ... piensas que eres una persona sociable y amistosa.
10. ... te sientes vinculado y unido a otra gente.
11. ... te sientes rechazado/a.
12. ... piensas que tus relaciones sociales no son importantes.
13. ... piensas que nadie te conoce realmente bien.
14. ... te sientes aislado/a de los demás.
15. ... piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.
16. ... sientes que hay gente que realmente te comprende.
17. ... te sientes tímido/a.
18. ... sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo.
19. ... sientes que hay gente con quien puedes hablar.
20. ... piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda.

