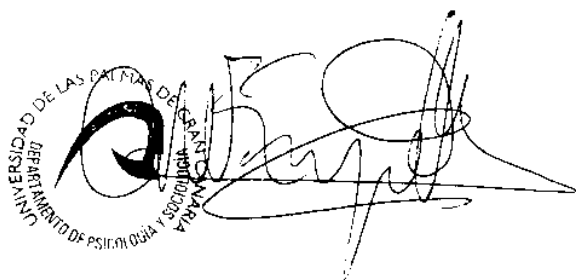


**D/D^a MARIA EUGENIA CARDENAL DE LA NUEZ SECRETARIA
DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 26 de junio de 2008 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada ***Motivación académica en alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria en la Isla de Gran Canaria*** presentada por la doctoranda **Zoila del Cristo Suárez Viera** y dirigida por los doctores José Martín-Albo Lucas y Juan Luis Núñez Alonso.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 26 de junio de dos mil ocho.



The image shows a handwritten signature in black ink over a circular stamp. The stamp contains the text: "UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA" around the top edge, "DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA" around the bottom edge, and "CENTRO DE INVESTIGACIONES" in the center. The signature is a cursive script that overlaps the stamp.

Facultad de Formación del Profesorado. Departamento de Psicología y Sociología.
Programa de Doctorado: “Comportamiento humano en contextos deportivos, de ejercicio y actividad Física”.

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA EN LA ISLA DE GRAN CANARIA

Tesis Doctoral presentada por Dña. Zoila del Cristo Suárez Viera

Dirigida por el Dr. D. Juan Luis Núñez Alonso.

Dirigida por el Dr. D. José Martín-Albo Lucas.

El Director,



El Director,



La Doctoranda,



Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2008.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a los doctores D. José Martín-Albo y D. Juan Luis Núñez, bajo cuya dirección se ha efectuado este trabajo, por su constante apoyo y asesoramiento en todos los aspectos de la investigación y elaboración de esta tesis así como por la confianza depositada en mí. Mi más sincero agradecimiento a ambos.

Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de los directores, profesores y estudiantes que han participado o facilitado la investigación. Mi más sincero agradecimiento a todos ellos.

a Laura

ÍNDICE



INTRODUCCIÓN GENERAL	15
MARCO TEÓRICO.	
1. LA NATURALEZA DE LA MOTIVACIÓN	31
1.1. Motivación. Teorías y modelos	37
1.2. Motivación intrínseca	53
1.2.1. Primeros estudios sobre MI	53
1.2.2. Motivación intrínseca / motivación extrínseca	56
1.3. Teoría de la autodeterminación	64
1.3.1. Teoría de las necesidades psicológicas básicas	74
1.3.2. Teoría de la Evaluación Cognitiva	92
1.3.3. Teoría de la Integración Organísmica	96
1.3.4. Teoría de las Orientaciones de Causalidad.....	101
1.3.5. El contexto social	105
1.4. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca.....	110
1.4.1. Motivación autodeterminada, sus determinantes y consecuencias.....	125
1.5. Autoconcepto y autodeterminación en contextos académicos	130
1.6. Consideraciones teóricas finales	138
MARCO EMPÍRICO.	
2. ESTUDIO UNO.	
VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN <i>HIGH SCHOOL</i> DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA <i>AMS</i> (VALLERAND ET AL., 1992)	145
2.1. Objetivos	149
2.2. Método.....	150
2.3. Resultados	156
2.4. Discusión	171
2.5. Conclusiones	179
3. ESTUDIO DOS.	
ANÁLISIS DEL ROL DE LOS MEDIADORES PSICOLÓGICOS EN UNA SECUENCIA MOTIVACIONAL	181
3.1. Objetivos.....	190
3.2. Método.....	192
3.6. Resultados.....	197
3.7. Discusión	218
3.8. Conclusiones.....	224
4. ESTUDIO TRES: PERFILES MOTIVACIONALES	225
4.1. Objetivos.....	227
4.2. Método.....	228
4.3. Resultados.....	231
4.4. Discusión	238
4.5. Conclusiones.....	241
5. CONCLUSIONES FINALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS	243

BIBLIOGRAFÍA	259
ANEXOS	301
Anexo 1.- Escala de motivación académica	303
Anexo 2.- Autoconcepto académico.....	307
Anexo 3.- Escala de autoestima.....	311
Anexo 4.- Modelo de un factor.....	315
Anexo 5.- Modelo de dos factores.....	319
Anexo 6.- Modelo de tres factores.....	323
Anexo 7.- Modelo de cinco factores.....	327
Anexo 8.- Modelo de siete factores	331
Anexo 9.- Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela.....	335
Anexo 10.- Inventario de Percepción sobre Creencias del Éxito en la Escuela	339
Anexo 11.- Datos socio-académicos.....	343

INTRODUCCIÓN GENERAL



INTRODUCCIÓN GENERAL

Uno de los principales problemas que es preciso afrontar en el contexto académico está relacionado con el abandono escolar. Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE; 2006a) y en relación a los indicadores de la educación, el abandono prematuro de estudiantes en el año 2005 en España fue del 30.8 %, siendo más elevado entre los hombres (36.40 %), que entre las mujeres (25 %). Consideramos que a lo largo del proceso educativo escolar, es decir, desde el inicio de los estudios de primaria hasta llegar a la universidad, el estudiante se enfrenta a momentos especialmente delicados cuando realiza la transición de un nivel educativo a otro. Consideramos que uno de los momentos potencialmente más peligrosos se establece en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al bachillerato / formación profesional (FP). Según el INCE (2006b) y en relación a los Indicadores de la Educación, en el curso 2002/03 obtuvieron la titulación en Educación Secundaria Obligatoria un 70.3 % de la población en edad teórica de finalización de dicha etapa. Asimismo, obtuvieron la titulación de bachillerato / FP un 45.3 % y 15.2 % respectivamente de la población en edad teórica de finalización de enseñanza secundaria postobligatoria. Estos resultados demuestran que, o bien un gran número de estudiantes finalizan con retraso sus estudios o, en el peor de los casos, abandonan prematuramente su etapa escolar.

¿Cómo podemos afrontar y solucionar este problema? De acuerdo a lo contemplado en La Ley Orgánica 2/2006 en su capítulo I, artículo 1, apartado g, consideramos que son el esfuerzo individual del estudiante y la motivación del mismo los principales recursos con los que podemos enfrentarnos al desafío planteado. La investigación sobre el tema ha demostrado que la motivación intrínseca (MI) decrece

durante el proceso escolar mientras que la motivación extrínseca (ME) asume un papel más determinante y ese cambio motivacional es más notorio en las etapas de transición (p.e. Eccles, Lord y Buchanan, 1996; Otis, Grouzet y Pelletier, 2005), por lo que podrían generarse consecuencias de carácter negativo en diversos aspectos (p.e. Bouffard, Boileau y Vezeau, 2001; Fredericks y Eccles, 2002; Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001). No obstante, es preciso destacar que otros estudios han revelado que la MI no solo decrece sino que se incrementa a través del tiempo (p.e. Ratelle, Guay, Larose y Senécal, 2004). Creemos que una de las formas de minimizar los riesgos de este declinar pasa por conseguir que los estudiantes perciban que sus necesidades básicas psicológicas estén satisfechas, sobre todo las referidas a la competencia percibida y consideramos que tanto el clima de la clase como el familiar son contextos determinantes para aumentar dichas percepciones.

Consideramos que el fracaso escolar es uno de los problemas más graves que sufre en la actualidad el sistema educativo, convirtiéndose además en un problema social y familiar. En su explicación intervienen determinantes académicos, sociales, personales y familiares, por lo que para hacer una evaluación ajustada del mismo es preciso considerar todos los aspectos que de una u otra forma ejercen influencia sobre el estudiante. Las causas del fracaso escolar están relacionadas, en gran medida, con el funcionamiento de las instituciones educativas pero también podrían ser debidas a las desigualdades existentes entre el estudiante, provocadas por su pertenencia a entornos familiares, socio-económicos o culturales determinados.

En los contextos sociales y económicos actuales los sistemas educativos desempeñan funciones básicas para la vida de los individuos y la evolución de las sociedades ya que las posibilidades de desarrollo de ambos se basan, en gran medida, en

la capacidad de transmisión y renovación de los conocimientos y valores que conforman el acervo cultural de cualquier sociedad. A través de la educación se intenta conseguir que cada individuo adquiera unos conocimientos básicos e imprescindibles para su desarrollo personal y que asuma los hábitos de convivencia democrática, de respeto mutuo y de crítica libre que posibilitarán el aprendizaje y ejercicio de los derechos y libertades fundamentales que determinan la participación responsable en las diferentes actividades y manifestaciones sociales.

La educación, en particular la que tiene lugar gracias al proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, debe poseer una gran capacidad de adaptación y de respuesta a las demandas y necesidades de una sociedad en continuo cambio, en permanente transformación; el objetivo que persigue es proporcionar a los individuos formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, capacitarlos para desempeñar con eficacia las solicitudes del mercado laboral y contribuir a satisfacer las crecientes y cambiantes demandas sociales. Para ello es necesario alcanzar una cohesión social que garantice el libre ejercicio de una ciudadanía garante, crítica y democrática. Y es en las aulas, a través de una política educativa responsable en su concepción y aplicación, coordinada entre las diferentes Administraciones que conforman el Estado, integrada en un horizonte común con la Unión Europea y adaptada al contexto y demandas del momento donde estos valores deberían transmitirse y aprenderse de manera que cada individuo pueda adquirir una educación y formación integral de calidad.

Es por ello que el contexto académico es un campo de estudio útil y recurrente utilizado por los investigadores de las diversas ciencias sociales y del comportamiento, disciplinas que se ocupan, entre otras cuestiones, de la comprensión, el control y la

predicción de la conducta del hombre como individuo y como miembro de grupos, comunidades y organizaciones. Desde las órbitas de diversas ciencias del comportamiento (p.e. la Psicología, la Sociología) los trabajos que se han realizado en este contexto tienen múltiples orientaciones, tales como análisis de aspectos demográficos, sociales, económicos, educativos, deportivos, etc.

Uno de los principales retos a los que se enfrentan todas las partes implicadas en el proceso educativo (estudiantes, profesores, padres, Administración, etc.) está relacionado con el modo en que el estudiante se enfrenta a las tareas escolares y las derivaciones finales del proceso. El estilo u orientación motivacional influye en la motivación de una persona, en la emoción, en el aprendizaje y en la ejecución de las tareas (Reeve, 2002) por lo que la implicación de los elementos significativos intervinientes en la educación deberían considerar cuidadosamente esta cuestión. Las estadísticas relativas al fracaso escolar en España muestran que casi la tercera parte de los estudiantes de la ESO obtienen calificaciones negativas y la Comunidad Autónoma de Canarias se sitúa a la cabeza del fracaso escolar con un 35.8 % (Consumer, 2005). Los resultados del rendimiento académico son, cuando menos, poco satisfactorios y el fracaso escolar, tanto el relacionado con la nota académica obtenida como con la manifestación por parte de los estudiantes de déficits en temas fundamentales tales como la falta de consolidación de actitudes y habilidades, la comprensión y la capacidad de expresión verbal y escrita, etc., pueden acarrear graves problemas tanto al individuo como a la familia y también a la colectividad en general, ya que nos encontramos frente a un sujeto que carece de la cualificación necesaria para integrarse de forma autónoma en la sociedad.

En otro orden de cosas, entendemos que el aprendizaje escolar debe orientarse hacia un modelo de aprendizaje autorregulado que integre aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y comportamentales del estudiante, ya que posibilitan la descripción de todos los significativos implicados en el aprendizaje, explicar sus relaciones y relacionar este aprendizaje con la motivación, la volición, las emociones y las metas (Boekaerts, 1999), lo que supone un cambio en la dinámica familiar y una implicación mayor de los padres en la educación de sus hijos. En este sentido, consideramos que es el clima familiar, en mayor medida que el nivel educativo de los padres, la “variable familiar afectiva” más determinante para lograr un buen rendimiento del estudiante.

Una forma de mejorar los procesos de aprendizaje escolar pasa por realizar un análisis detallado de todos los aspectos que determinan dicho aprendizaje y no centrarse exclusivamente en el estudio, evaluación y mejora de los procesos de enseñanza (Valle et al., 1999). Por lo tanto, es fundamental que los aspectos cognitivos y motivacionales interactúen para poder elaborar modelos adecuados de aprendizaje escolar (Pintrich y De Groot, 1990). Para estimular el aprendizaje es importante "llevar las clases hasta los estudiantes", ofreciéndoles oportunidades de aprender y de reconocer la importancia de los verdaderos aprendizajes para sus vidas (Brophy, 1998). En este orden de cosas, sería deseable que el sistema educativo potenciara el diseño de contenidos más acordes con las necesidades reales de la sociedad y planificara actividades escolares que persigan metas educativas en las que primen enseñar a los escolares a pensar, a ser más creativos y a aprender (Branden, 1995).

Un aspecto que debemos destacar cuando nos referimos a cuestiones educativas está relacionado con las experiencias de éxito o fracaso del estudiante, es decir, con el logro y rendimiento académicos. Podríamos definir el logro como la evaluación del

conocimiento adquirido, como el nivel obtenido de dominio o desempeño en una o varias tareas o materias en un determinado contexto. Es necesario señalar que el rendimiento académico es el resultado de la interacción de múltiples variables y los estudios realizados a este respecto incorporan interacciones de diversa índole; así, Valle, González, Núñez y González-Pienda (1998) utilizan un modelo que incluye el rendimiento previo, la concepción incremental de la inteligencia, la capacidad percibida, la percepción de criterios de evaluación, el análisis de las características de la tarea, la percepción del estilo de enseñanza, la percepción del tipo de materia, las atribuciones causales, el autoconcepto académico, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico; García y Rosel (1999) proponen un modelo que incorpora el nivel socioeconómico familiar, la capacidad intelectual del estudiante, la influencia de los padres en la educación de los hijos, el nivel cultural de los padres percibido por el profesor y los logros educativos estimados por el profesor; y González-Pienda et al. (2003) elaboran un modelo que incluye la adaptabilidad, la cohesión, la percepción de implicación en la autorregulación, la dimensión social del autoconcepto, la dimensión privada del autoconcepto, la dimensión académica del autoconcepto y el rendimiento académico general.

En este contexto, en el trabajo de Ruíz de Miguel y Castro (2006) los resultados mostraron que variables tales como estructura familiar, género, nivel socioeconómico, calidad de los recursos de la escuela y tamaño de la misma, expectativas educativas del estudiante, formación del profesorado y recursos económicos que el país dedica a la educación tienen una notable influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Como podemos ver, los autores utilizan diferentes variables en un intento por comprender cuáles son los efectos causales que mayor peso tienen en la explicación del rendimiento

académico. No obstante, es evidente la dificultad que conlleva la identificación y el manejo de todas las variables y factores contextuales vinculados con el ámbito académico que de una u otra manera influyen en el rendimiento final del estudiante.

Se han elaborado diferentes modelos explicativos que abordan este problema desde ópticas diversas y que atribuyen la responsabilidad final del fracaso bien al propio estudiante, bien a las instituciones educativas, bien a las desigualdades socio-económicas de la sociedad, etc. Entre las causas a las que podemos atribuir este fracaso destacamos las que están referidas a desajustes intelectuales de los estudiantes, la falta de motivación, problemas de carácter orgánico de los sujetos, programación inadecuada de las materias, problemas de tipo emocional de los estudiantes, el papel que juegan los profesores, etc. En lo que respecta a este último aspecto Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch (2004) consideran que los estudiantes podrían asumir mayores niveles de compromiso académico si observaran cambios en el estilo motivacional de sus profesores. No obstante, no sería justo cargar sólo al profesorado con dicha responsabilidad ya que un cambio de estilo motivacional que, por ejemplo, preste apoyo a la autonomía del estudiante requiere la implicación de la Administración.

Puesto que el presente trabajo se ha realizado en un entorno escolar de enseñanza secundaria post obligatoria, nos parece procedente comentar algunas de las particularidades propias de este contexto. En España, la Educación Primaria y la ESO constituyen la educación básica que tienen carácter obligatorio y gratuito para los niños y los jóvenes; su duración se establece en 10 cursos, desde los 6 hasta los 16 años. Una vez superada la ESO los estudiantes tienen la posibilidad de seguir sus estudios a través de dos vías: la FP o el bachillerato. La FP está compuesta por una serie de ciclos formativos de grado medio y grado superior que tienen la finalidad de preparar a los

estudiantes para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, así como el acceso a un empleo y a participar activamente en la vida social, cultural y económica (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Por otra parte, el bachillerato posibilita el acceso a la vida laboral, a la formación profesional de grado superior o a los estudios superiores y está organizado de forma flexible para ofrecer una preparación especializada acorde a las preferencias e intereses de cada estudiante (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

El sujeto objeto de nuestro estudio es el estudiante de enseñanza secundaria post obligatoria y nos encontramos con un adolescente entre 17 y 18 años de edad en el que las preocupaciones se centran en problemas educativos, afectivos, personales y familiares (González, Montoya, Casullo y Bernanéu, 2002) y que se encuentra en una etapa de transición entre infancia y vida de adulto cuyo inicio suele estar marcado por el desarrollo puberal y su final está determinado por diversos aspectos sociales (Coleman y Hendry, 1999). El adolescente presenta un perfil psicosocial muy particular, vive momentos de confusión y conflicto en un intento por integrar las contradicciones que muestra en el concepto que tiene de sí mismo (Harter, 1990, 1999a), presenta altas expectativas de logro en su área vocacional de interés preferente (Hernández, 2004), considera que el esfuerzo académico conduce al éxito (Castillo, Balaguer y Duda, 2001), valora positivamente sus relaciones familiares pero que, en función de la edad, comienza a manifestar un cierto despegue en busca de la autonomía personal, se muestra, en general, satisfecho con el entorno educativo en el que está escolarizado, posee un alto nivel de sociabilidad donde además las conductas antisociales y el consumo de drogas son comportamientos bastante extendidos (Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996), manifiestan mayor predisposición a compartir sus

sentimientos personales con sus amigos más que con sus padres (Harter, 1999b) y el nivel de su autoestima y el perfil de su autoconcepto constituyen un buen indicador de cómo se desarrolla su vida de adolescente (Sinha y Watson, 1997).

El periodo adolescente constituye un gran reto en la formación del autoconcepto, dados los importantes cambios de tipo cognitivo, físico y social que experimenta el individuo y que obligan a éste a “una nueva reformulación del sí mismo, logrando tras ese proceso de cambio una identidad propia, un autoconcepto personalizado y en parte consolidado” (Esnaola, 2005, 266). Durante toda esta etapa de desarrollo, el adolescente experimenta demandas de carácter psicosocial que pueden afectar a su desarrollo psicológico en aspectos tales como la confianza en sí mismo, la timidez, la ansiedad, la autoestima y el sentimiento de autoeficacia (Frydenberg y Lewis, 1991, 1996).

Por otra parte, algunos autores consideran que en la etapa de la adolescencia aparecen ya, en mayor o menor medida, los patrones motivacionales típicos de los adultos (Alonso y Montero, 1990) y que las metas que persiguen son también similares. Por todo ello, el periodo de la adolescencia constituye un importante reto en la formación del autoconcepto dados los significativos cambios de carácter cognitivo, físico y social que experimentan los sujetos (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003).

Consideramos que si el sistema educativo permitiese detectar los intereses de los estudiantes e incorporarlos al currículo, ofrecerles la oportunidad de elegir entre diversas alternativas haciéndole responsable de las consecuencias de su elección, así como el empleo de diferentes instrumentos de evaluación obtendríamos un incremento de la motivación de los estudiantes. La esencia de la motivación radica en la posibilidad de elegir entre diferentes cursos de la acción o al menos poder elegir la intensidad de

esfuerzo dedicado a diferentes tareas (Paris y Turner, 1994) por lo que consideramos la necesidad de estudiar la motivación.

Con esta Tesis Doctoral intentamos dar continuidad a la línea de investigación que sigue el Grupo de Estudios Motivacionales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria relativa al estudio de la motivación en los ámbitos académico y deportivo. Esta línea de trabajo se ha concretado en varias publicaciones realizadas en el contexto académico y deportivo (p.e. Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006) que han abierto nuevas vías de trabajo y exploración en la apasionante y, al mismo tiempo, confusa naturaleza de la motivación. En este trabajo nos aproximamos a la motivación académica desde el paradigma de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b), que permite explicar un amplio abanico de conductas y que, en la actualidad representa uno de los modelos teóricos más contrastados a nivel teórico y empírico en diversos dominios de vida tales como el académico (p.e. Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005), el deportivo (p.e. Núñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006), el laboral (p.e. Baard, Deci y Ryan, 2004), el de la salud (p.e. Williams et al., 2006) y que también ha sido objeto de estudios de carácter transcultural (p.e. Chirkov, Ryan y Willness, 2005), etc.

Así, el marco teórico trata de profundizar en el conocimiento de la amotivación, de la MI y de la ME desde la perspectiva de la TAD (Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b), en la comprensión del proceso motivacional que presenta el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE; Vallerand, 1997) que considera los constructos de MI, ME y amotivación los cuales existen dentro del individuo en tres niveles de generalidad: global o de personalidad, contextual o de

dominios de vida y situacional o de estado; además, el modelo presenta un proceso motivacional que considera los factores sociales o determinantes motivacionales para cada nivel de generalidad, el impacto de éstos sobre la motivación mediado por la percepción de competencia, autonomía y compromiso en las relaciones en cada uno de los tres niveles y, finalmente las consecuencias de tipo cognitivas, afectivas y conductuales derivadas de todo el proceso. Por último, estudiaremos el autoconcepto académico ya que desempeña un papel central en la motivación y en el aprendizaje escolar (McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990; Weiner, 1990) por lo que es considerada como una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje (Pintrich, 1994) y que el actual modelo de enseñanza contempla favoreciendo y promoviendo en el estudiante la construcción de una imagen positiva de sí mismo.

De la misma forma, en el marco empírico se llevan a cabo tres estudios diferentes; en el estudio uno, nos proponemos traducir, adaptar y validar al idioma español la *Academic Motivation Scale (AMS)*; Vallerand et al., 1992) en el ámbito de la educación secundaria postobligatoria con una muestra de estudiantes canarios; en el estudio dos, realizaremos un análisis de ecuaciones estructurales para establecer las relaciones causales entre las diferentes variables consideradas y diseñar un modelo ajustado a los datos; por último, en el estudio tres se elaboran perfiles de los estudiantes participantes a través de análisis discriminante de la variable género, utilizando como variables criterio el nivel de autoestima y el número de asignaturas aprobadas.

MARCO TEÓRICO



1. LA NATURALEZA DE LA MOTIVACIÓN

La motivación en el ser humano es un proceso interno determinado por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos que impulsan a un sujeto a iniciar, desarrollar y/o finalizar una conducta, “una intención que mira hacia el futuro, es lo que mueve a actuar” (Burón, 2006, 147). La importancia de este constructo radica principalmente en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana, aunque los instrumentos empleados en su medida no han tenido una evolución semejante (Manassero y Vázquez, 1998). La motivación surge como respuesta a ciertas necesidades (biológicas, sociales, afectivas, etc.) que se manifiestan en el ser humano y que predisponen a éste para la acción, para llevar a cabo determinadas conductas motivadas tendentes a satisfacer dichas necesidades; asimismo, la estructura de la motivación varía en función de diferentes variables tales como el género y la edad (Marsh, 1993a) y los estilos motivacionales pueden variar también en función de las mismas variables (Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour, 2006). Por otro lado, el entorno escolar también ha demostrado ser una variable relevante que afecta a la estructura motivacional; así, Eccles, Lord y Midgley (1991) encontraron que el declive en la motivación y en la actitud de los estudiantes a menudo podría ser asociado con el ambiente del colegio y de la clase.

Es necesario distinguir el concepto de motivación de la necesidad. El concepto de necesidad se ha definido de diferentes formas en función del paradigma teórico elegido. Hull (1943) consideraba que determinadas carencias o déficits de naturaleza fisiológica daban lugar a estados de desequilibrio que impulsan al organismo a la acción para poder satisfacer dichas necesidades; Murray (1938) entendía la necesidad desde una óptica más psicológica que fisiológica, algo más adquirido que innato; Maslow

(1991) jerarquizó una serie de necesidades básicas y superiores atribuidas al ser humano, de tal forma que las necesidades de orden inferior presentan muchas carencias e impulsan al organismo a encontrar un equilibrio homeostático. Deci y Ryan (2000) consideran la necesidad como algo innato, como requerimientos orgánicos más que motivos adquiridos y que hace referencia al conjunto de nutrientes psicológicos inherentes a la persona que son esenciales para el desarrollo, el crecimiento y el bienestar psicológico; desde esta perspectiva, la necesidad es un estado energizante que, si es satisfecho, conduce a la salud y al bienestar psicológico pero que si no es satisfecho contribuye a la aparición de patologías y de malestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).

Por otra parte, la conducta en el ser humano obedece a una serie de motivos que provocan, regulan y sostienen el comportamiento y que, junto con otros estímulos, objetos y representaciones que intervienen en la conducta como elementos situacionales, adquieren validez causativa en el sujeto (Mayor, 1998). Por lo tanto, un estudio completo de la motivación requiere contemplar también la interacción de todos los procesos que intervienen así como la estructura de la personalidad de los sujetos. El ser humano actúa y su comportamiento, sus actos, son consecuencia de factores variados; en ocasiones, una conducta es el resultado del alto valor con que el sujeto considera a la misma pero, puede ser también consecuencia de razones coercitivas de origen externo. Estos diferentes *locus* de causalidad, interno *versus* externo, posibilitan aproximaciones conceptuales diferentes e implican diferentes niveles (cantidad) y orientaciones (tipos) de motivación.

Son muchas y muy variadas las definiciones que se han enunciado en un intento de delimitar y comprender la motivación. El Diccionario de la Real Academia Española

define motivación como un ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. La propia etimología de la palabra nos indica de qué estamos hablando: motivación proviene del latín “*motivus*” (movimiento) y de los sufijos “-*tio* y -*onis*” que forman sustantivos verbales que expresan acción y efecto y que al ser un verbo de la primera conjugación toma la forma de -*ación*. En el estudio de Kleinginna y Kleinginna (1981) se recogen hasta 102 definiciones diferentes acordes con los postulados teóricos desde los que se han formulado; por nuestra parte destacamos algunas de las enunciaciones más recientes que consideramos mejor definen este constructo:

- Para Vallerand y Thill (1993) la motivación es un constructo hipotético utilizado para describir las fuerzas ya sean externas, internas o una combinación de ambas que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta.
- Ryan y Deci (2000b) consideran que la motivación hace referencia a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final, aspectos que conciernen tanto a la activación como a la intención.
- Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002) entienden que la motivación hace referencia a un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.
- Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) consideran que la motivación se refiere a un proceso adaptativo, que es resultado del estado interno de un organismo que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado. Para estos autores, la motivación es un proceso básico

relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o mejora de la vida de un organismo.

- Para Pintrich y Schunk (2006) la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.

Si analizamos estas definiciones y otras muchas que encontramos en la literatura especializada, observamos que en todas ellas podemos distinguir varios denominadores comunes, por lo que entendemos que son elementos que de forma implícita o explícita caracterizan a la motivación y que Navarro (2002) concreta en origen, energía, intensidad, dirección y temporalidad. Por su parte, Pintrich y Schunk (2006) consideran que los indicadores de la conducta de los que podemos inferir la presencia de motivación son la elección por parte de un sujeto entre distintas tareas o intereses, el esfuerzo empleado, la persistencia o tiempo dedicado a realizar una tarea y el logro o resultados alcanzados.

En una conducta motivada tienen cabida diferentes determinantes y variables afectivo-emocionales que influyen, que interrelacionan y que, finalmente, determinan en gran medida el resultado o meta alcanzados; del conocimiento de estos moduladores, ya sea como antecedentes, agentes o consecuentes, de cómo interactúan entre ellos y con la motivación podría derivarse la posibilidad de elaborar modelos explicativos de las conductas observadas y prever futuros comportamientos. Parece evidente que la asociación motivación-cognición genera los recursos mentales, actitudinales y volitivos requeridos para alcanzar las metas propuestas y la integración de ambos aspectos es necesaria para la elaboración de modelos adecuados aplicados al aprendizaje y al rendimiento (Pintrich y de Groot, 1990; Pintrich, Marx y Boyle, 1993).

La mayoría de los autores consideran que la motivación es un proceso dinámico, interno, sujeto a posibles cambios e impulsor que determina, por una parte, tanto la persistencia como la intensidad en la conducta y, por otra parte, establece la dirección y orientación de esa conducta, es decir, que determina el objetivo o meta a alcanzar. Por lo tanto, una conducta motivada está conformada por una serie de aspectos que la caracterizan y que se concretan en activación, persistencia, intensidad y direccionalidad (Grzib, 2002).

Por otra parte, no podemos obviar el origen de los estímulos que facilitan la activación del sujeto y que representan las fuentes de la motivación (Figura 1); de forma muy sintética podríamos diferenciar entre fuentes internas, relacionadas con la historia genética, con la historia personal y las variables psicológicas de cada sujeto, y las fuentes ambientales referidas a los diferentes estímulos de origen externo al sujeto que ejercen algún tipo de influencia sobre el mismo (Palmero, Martínez-Sánchez y Fernández-Abascal, 2002).

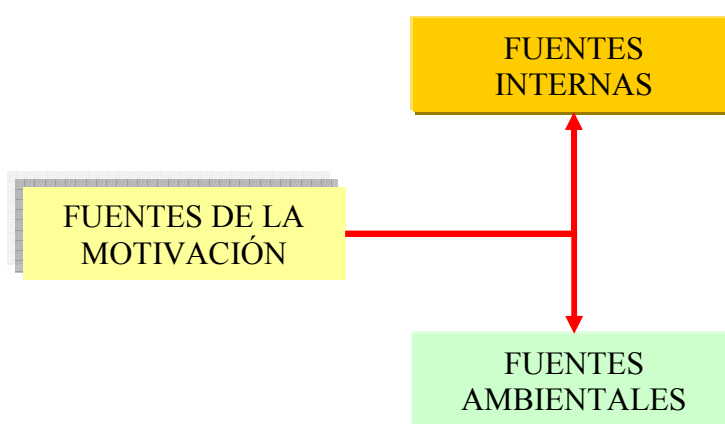


Figura 1. Fuentes de la motivación.

Para Pintrich y Schunk (2006) la motivación comprende la existencia de metas y de actividad física o mental sostenida e instigada. Por lo tanto, dirección e intensidad son las dos dimensiones fundamentales de toda conducta motivada y así es reconocido por la mayoría de los modelos teóricos. No obstante, este patrón podría parecer un tanto rígido habida cuenta de que las personas no siempre somos seres reactivos que reaccionamos ante una situación estimular determinada ni tampoco nuestra respuesta ante un mismo estímulo es siempre igual. Como señala Chóliz (2003), la relación entre el proceso motivacional inferido a partir de sus consecuencias externas no es unívoco ni tampoco es exclusivamente resultado de la actividad neuronal, ni de los propósitos, ni de los incentivos, ni de las causas internas. Asimismo, Dreikurs (2000) propone diferenciar un “estado motivacional” que considera la motivación como un proceso dinámico momentáneo de un “rasgo motivacional” que considera las predisposiciones del sujeto para la acción.

En cualquier caso, los problemas de definición son un reflejo de la falta de una teoría motivacional sólida, unificada e integradora que, por una parte, aglutine de una forma coherente y efectiva la amplia variedad de tendencias basadas en diferentes cogniciones (logro, atribuciones, autoeficacia, competencia, etc.) y que, por otra parte, evite la tendencia endogámica de algunos de los posicionamientos teóricos (Navarro, 2002). Nos encontramos ante un panorama que puede resultar un tanto confuso ante tal profusión de modelos, paradigmas y perspectivas teóricas. Martín-Albo y Núñez (1999) consideran que esta situación de estancamiento se debe a cuatro causas fundamentales:

1. Falta de un modelo integrador.
2. Utilización de muestras deficientes.
3. Instrumentos de medida inadecuados.

4. Dispersión investigadora.

El marco conceptual que estamos esbozando en estas primeras líneas presenta a la motivación como un constructo un tanto vago, complejo e indeterminado que las diferentes aproximaciones teóricas no consiguen concretar. De forma que, ante este panorama, no podemos dejar de preguntarnos: ¿Qué es la motivación? ¿Cuándo y por qué se produce? ¿Cómo se desarrolla este proceso? Por nuestra parte queremos profundizar en el conocimiento de la misma y contribuir, en lo posible, a una mejor comprensión del constructo que nos ocupa. Para ello, nos centraremos en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b) por el amplio apoyo empírico que ofrece, por su carácter integrador y porque, a pesar de las controversias que despierta, consideramos que estos autores huyen del reduccionismo con que se adornan otras teorías motivacionales y abogan por un sujeto que disfruta, que se interesa y que obtiene satisfacción en el desarrollo de la tarea, un sujeto más autorrealizado, más competente, más autodeterminado, un sujeto, en definitiva, más cerca de alcanzar ese estado de flujo, de inmersión completa en una actividad cuando lo que sentimos, deseamos y pensamos van al unísono (Csikszentmihalyi, 2003).

1.1. MOTIVACIÓN. TEORÍAS Y MODELOS

Tal y como hemos señalado, la conducta del humano es el resultado de la amalgama e interacción de una serie de complejos constructos y moduladores; no es un acto que se genere de forma espontánea y en su desarrollo intervienen razones, incentivos y motivos de diversa índole, tanto de carácter interno como externo o ambiental. Intentar entender el porqué y, sobre todo, el cómo se produce una conducta nos llevará, inevitablemente, a ocuparnos de un polémico concepto ampliamente

estudiado y debatido en la literatura especializada: la motivación; este constructo se ha asociado a diferentes fenómenos tales como impulso, volición, interés, meta, atribución, expectativas, etc. (Garrido, 2000) en un intento por explicar el comportamiento humano entendido desde el paradigma teórico utilizado por cada investigador.

Podemos entender la motivación como un constructo multidimensional en el que interaccionan procesos cognitivos, fisiológicos, afectivos y conductuales, y que ha sido objeto de numerosas investigaciones, tanto de naturaleza teórica como empírica; a lo largo del pasado siglo se han enunciado y propuesto multitud de definiciones y modelos en un intento de entender las razones por las que realizamos una conducta y no otra, con el afán de comprender la heterodoxia de las respuestas frente al mismo estímulo y siempre con la pretensión de saber el porqué de las conductas motivadas. Este interés ha situado el estudio de la motivación en el ápice de las investigaciones de carácter psicológico ya que “la motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (Hernández y García, 1991, 150).

Podemos estructurar en tres etapas principales los estudios referidos a la motivación (Garrido, 1996a):

1. Desde principios del siglo XX hasta 1950.- Los estudios realizados intentaron buscar explicación a las conductas y a las respuestas observadas desde las teorías homeostáticas.
2. Desde 1950 hasta 1970.- Prevalen los trabajos relacionados con el carácter activador de la estimulación y el papel incentivador de los estímulos.

3. Desde 1970 hasta la actualidad.- Se produce un desplazamiento hacia posiciones más cognitivas y sociales.

En cada una de las etapas que señalamos han prevalecido las tendencias o modelos que en ese momento gozaban de más prestigio y aceptación por razones no siempre científicas y/o académicas sino que, en ocasiones, estaban condicionadas por factores ajenos tales como aspectos sociales, económicos, políticos, etc. en vez de fundamentarse en los resultados obtenidos de estudios empíricos; a este respecto también queremos destacar que hemos observado una manifiesta tendencia por parte de los investigadores a dar siempre un sentido teórico explicativo a los resultados obtenidos en sus estudios, sean éstos cuales fueren, cuando lo que quizás convendría sería revisar las hipótesis planteadas, los paradigmas de partida o la metodología empleada.

Por otro lado, entre los múltiples aspectos que condicionan la medida en psicología destacamos los siguientes (Herrero, 2002):

- La necesidad de medir características que no son directamente observables, determina que esta medida se realice a través de indicadores relacionados con ellas.
- Los fenómenos sociales presentan un carácter cualitativo, aunque en ocasiones, ofrecen manifestaciones fisiológicas que sí son medibles.
- Los instrumentos de medida utilizados que, tanto por su construcción como por la naturaleza del ser humano, no permiten mediciones exactas.

En la actualidad, la explicación de la conducta humana, considerada desde una óptica motivacional, asume que ésta se apoya en dos pilares fundamentales (Mateos, 2002):

1. El determinismo.- Son los acontecimientos externos e internos los agentes principales, a través de los cuales se puede predecir la conducta futura.
2. El hedonismo.- Es el componente afectivo de la necesidad y se relaciona con la consecución de placer y la evitación de dolor, que son las causas últimas de la conducta.

No obstante, hasta llegar a esta concepción actual de la motivación ha sido necesario abordar su estudio desde diferentes marcos de referencia y paradigmas filosóficos y científicos. Algo que tienen en común todas estas teorías es que han tratado de explicar el mayor número de hechos utilizando el menor número posible de conceptos (Mateos, 2002). En la Tabla 1 presentamos de forma resumida cuáles han sido los principales modelos teóricos y las perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la motivación humana.

Tabla 1. Principales orientaciones teóricas sobre motivación y principios en que se basan (Chóliz, 2003)

Orientaciones teóricas	Autores principales	Principio motivacional
Teorías biológicas	Lorenz, Tinbergen, Eibl – Eibefeldt. Duffy, Hebb, Humphreys y Revelle. Lindsley, Malmo, Yerkes y Dodson. Carlsson, Derryberry y Tucker, Eysenck, Gray, Lacey, Swerdlow y Koob. McDougall	- Homeostasis. - Modelo hidráulico. - Instinto. - Homeostasis. - Activación general. - Homeostasis. - Diferentes sistemas de activación (cortical, subcortical, psicofisiológica). - Instinto.
Teorías basadas en la personalidad	Condry, Csikszentmihalyi, Deci, DeCharms, Glucksberg, Beeper, Ryan. Adler, Allport, Catell, Goldstein, Maslow, McClelland, Murray. Freud, Horney, Jung.	- MI. - Necesidad de competencia y control. - Motivos de logro, poder, afiliación. - Autorrealización. - Necesidades personales. - Pulsión. - Energía psíquica. - Pulsión. - Hedonismo.
Teorías conductuales	Brown, Dollard, Hull, Miller, Mowne, Spence, Taylor. Skinner. Abramson, Seligman, Teasdale.	- Impulso (drive). - Refuerzo (incentivo). - Controlabilidad.
Teorías cognitivas	Atkinson, Bandura, Tolman, Lewin Brehm, Festinger, Newcomb, Rosenberg. Ajzen, Fishbein, Tolman. Heider, Kelley, Rotter, Weiner. Milgram.	- Expectativa. - Matriz expectativa-valor. - Consistencia, congruencia, disonancia. - Propósito, intención. - Atribución de causalidad. - Conformidad.
Teorías emocionales	Olds, Milner, Pfaffmann, Young, Berlyne, Harlow.	- Hedonismo. - Necesidad de estimulación.

Veamos a continuación, de forma concisa, algunas de las características de cada una de estas orientaciones teóricas:

- Teorías biológicas.- Podemos encontrar dos perspectivas diferentes: por una parte, es necesario destacar los trabajos de índole evolucionista que entendían que algunas de las conductas motivadas observadas podrían ser debidas a condicionamientos genéticos; por otra parte, otros autores han abordado el problema desde una óptica fisiológica y psicobiológica, en un intento de identificar y comprender cuáles son las bases biológicas de la conducta. Destacar que los principios biológicos más importantes de la motivación son la activación y la homeostasis; este último está relacionado con el mantenimiento constante de las condiciones internas del organismo, es decir, mantener la homeostasis es el mecanismo motivacional más básico contemplado a nivel biológico. Por su parte, la activación está referida al proceso que moviliza los recursos necesarios para que se produzca cualquier acción o conducta deseada. Desde esta perspectiva algunos de los autores más relevantes y que más contribuciones han aportado han sido Lorenz, Tinbergen, Eibl-Eibefeldt, Yerkes, Dodson, etc.
- Teorías basadas en la personalidad.- Desde estos posicionamientos se destacan los factores individuales, que son los responsables de las diferencias observadas en las conductas últimas, así como en el proceso motivacional que las precede. Así, estas teorías sugieren que si los motivos y las necesidades de las personas son suficientemente fuertes posibilitará que se refleje en la conducta que suele asociarse a la personalidad del sujeto. Entre los autores más destacados que han basado sus estudios en esta perspectiva podemos señalar a Maslow, McClelland, Murray, Deci, Ryan, Freud, etc.

- Teorías conductuales.- Consideran a la motivación como el resultado de cambios en la proporción, frecuencia o en la forma de la respuesta, que a su vez depende del efecto estimular y de la situación ambiental. El concepto principal es el de incentivo que representa a aquél o aquellos objetos ambientales, atractivos o aversivos, que provocan conductas de aproximación o de evitación en el sujeto. De aquí se infiere que cuando de una conducta se derivan consecuencias y resultados positivos será más probable que esa misma conducta se repita, mientras que si de ella se obtienen efectos negativos disminuirá la probabilidad de la respuesta o de la conducta (Skinner, 1953). Los modelos teóricos más relevantes que se han enunciado desde este posicionamiento son la Teoría del Impulso (Hull, 1943) y la Teoría del Proceso Oponente (Solomon, 1980; Solomon y Corbit, 1974).
- Teorías cognitivas.- Las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información son aspectos que adquieren una especial relevancia en la secuencia de comportamiento. Del mismo modo, las cogniciones y el pensamiento son los principales determinantes de la acción. Las teorías cognitivas de la motivación se centran en los procesos mentales, que son los determinantes causales de la acción (Reeve, 1996). La aparición de un estímulo desencadena que una serie de mecanismos internos elaboren una respuesta adecuada; para Roberts (1995) este modelo se ocupa del modo en que las personas adquieren, representan y utilizan el conocimiento y cómo la conducta es regulada por el pensamiento. Las teorías más representativas enunciadas desde esta óptica son la Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977, 1986), la Teoría de la Atribución (Heider, 1958; Weiner, 1979, 1985, 1986), la Teoría de la Necesidad de Logro (Atkinson, 1958; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell,

1953, 1961), la Teoría del Aprendizaje Social (Rotter, 1954) y la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975).

- Teorías emocionales.- Las emociones son el resultado de complejos fenómenos multidimensionales y de procesos cognitivos y/o biológicos. Algunos autores han entendido las emociones como una clase especial de motivos, como un sistema de motivación primario (Izard, 1977; Tomkins, 1962, 1963, 1970) en el sentido de energizar y dirigir la conducta, es decir, activar y orientar la acción. Otros autores han considerado que las emociones funcionan como instrumentos que informan del estado motivacional del sujeto y movilizan los recursos corporales necesarios para gratificar los motivos y facilitar la adaptación (Buck, 1985, 1988).

Los diferentes enfoques motivacionales que hemos presentado han sido utilizados en diferentes contextos: académicos, deportivos, laborales, de salud, etc. El estudio de la motivación en el entorno escolar, que es el objetivo de este trabajo, ha sido frecuentemente abordado desde los modelos de logro y, en concreto, desde las perspectivas meta, ya que este modelo presenta un marco conceptual muy consistente para el estudio de las experiencias de los estudiantes en el colegio (Elliot, 1999; Pintrich, 1994). Puesto que existe una relación entre orientaciones de meta y distintas formas de motivación (MI y ME) (Ferrer-Caja y Weiss, 2000, 2002) nos parece procedente y adecuado incluir en este trabajo una breve exposición de las diferencias entre los tipos de orientación de meta por su paralelismo con las diferencias entre MI y ME, que representan la base de nuestro marco teórico y de los estudios empíricos que presentamos.

La teoría de metas de logro tiene una visión socio-cognitiva de la motivación y es uno de los paradigmas que más ha destacado entre las teorías motivacionales (Anderman y Wolters, 2006). Este tipo de enfoque intenta explicar las conductas de logro de los estudiantes, los procesos de aprendizaje y la ejecución en las tareas de carácter académico, de tal forma que la orientación hacia una meta se manifiesta en la forma en la que los sujetos, en este caso los estudiantes, definen y evalúan en base a ciertos criterios de excelencia (Elliot, 1997). A través de sus orientaciones de meta los estudiantes se preparan para actuar en ese contexto y sus conductas tienen consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales (Ames, 1992a; Dweck y Leggett, 1988; Kaplan y Maehr, 2002). Las teorías de meta, más que focalizar en las percepciones de habilidad y en las atribuciones causales, prestan atención a los tipos de metas del sujeto en situaciones de logro (Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Las metas son, esencialmente, una representación cognitiva de lo que una persona quiere lograr y han sido usualmente descritas en términos dicotómicos entre los diferentes tipos de meta (Deci, Ryan y Williams, 1996). Para Midgley, Kaplan y Middleton (2001) las metas de logro se definen como los objetivos e intenciones de una conducta que son perseguidos para demostrar competencia en el contexto de referencia y Harackiewicz, Barron y Elliot (1998) consideran que las metas hacen referencia a la adquisición de competencias en situaciones generales y específicas.

Las orientaciones de meta juegan un importante papel en la motivación de los estudiantes porque producen consecuencias de tipo cognitivo, comportamental y motivacional (González, 2005; Pintrich y Schunck, 2006). Por su parte, Urdan (1997) ha considerado que una orientación de meta extrínseca en el aprendizaje y el logro presenta similitudes con la ME que postula la TAD (Deci y Ryan, 1985a); estas

aproximaciones conceptuales también han sido posteriormente consideradas por otros autores (Hein y Hagger, 2007; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003).

Entre las diversas orientaciones de meta de los estudiantes podemos distinguir, de forma general, dos tipos de meta que, en función de los autores que las utilizan, adquieren nombres diferentes, aunque conceptualmente podemos considerar que representan el mismo tipo de constructo; de esta forma las metas orientadas a la tarea y las metas orientadas al ego (Nicholls, 1984) se han denominado metas de aprendizaje y metas de ejecución (Dweck y Leggett, 1988) respectivamente, o metas centradas en la tarea y metas centradas en la habilidad (Maehr y Midgley, 1991), o metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992b), o metas de maestría y metas de ejecución (Meece et al., 2006). Podríamos resumir la diferente terminología empleada considerando los diferentes objetivos que persiguen (Midgley et al., 2001): objetivo de desarrollar la capacidad personal del sujeto, en las metas de tarea, frente al que intenta demostrarla en las metas de rendimiento:

- Metas de tarea.- Caracterizan a aquellos estudiantes interesados en el aprendizaje, en el dominio de nuevas habilidades, en la superación de retos, en la mejora personal, en el dominio de las tareas, en la comprensión de nuevos materiales y todo ello de acuerdo a una serie de criterios de valoración personal.
- Metas de rendimiento.- Describen a aquellos estudiantes que intentan demostrar habilidad y competencia utilizando un criterio de comparación con los otros estudiantes, de tal forma que el sujeto se siente con mayor capacidad y por tanto con más éxito cuando supera a sus pares.

En la actualidad estas orientaciones de meta, en concreto las orientadas a la ejecución o al rendimiento, se entienden también desde la perspectiva de sus formas de aproximación y de evitación; por ejemplo, en un contexto educativo la aproximación a rendimiento considera que el estudiante intenta conseguir juicios favorables sobre su competencia, mientras que la evitación se centra en evitar juicios desfavorables sobre la misma competencia (Elliot, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999). Es decir, que un estudiante puede sentirse motivado para superar la ejecución de sus pares en una tarea determinada o puede estar motivado para intentar evitar el fracaso y parecer incompetente (Rodríguez et al., 2001). Estas tendencias de aproximación y evitación también se han identificado en las metas de aprendizaje o de tarea (p.e. Pintrich, 2000a; Rodríguez et al., 2001) aunque la evidencia empírica no ha sido tan contrastada como en las metas de rendimiento.

No parece acertado entender las orientaciones de meta como una situación dicotómica en la que una orientación determinada se enfrenta a la otra orientación. Entendemos que de la misma forma que la MI y la ME, pueden coexistir de manera armónica en un sujeto por lo que el éxito académico de los estudiantes pasa por la integración efectiva de las orientaciones de meta. García y Pintrich (1994) asumen que la combinación de meta intrínseca para dominar una materia (tarea) con la meta extrínseca de conseguir un buen resultado (rendimiento) puede combinarse en el autoesquema de los buenos estudiantes. En el estudio de González, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez (1999) se confirman los resultados encontrados en trabajos anteriores (p.e. Meece, 1994; Pintrich y García, 1991; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997) referidos a la aparición de grupos de estudiantes con múltiples metas, y

que estos estudiantes se adaptan mejor a las demandas contextuales que aquellos estudiantes con orientaciones de meta más concretas.

Las orientaciones de meta se han asociado a altos niveles de competencia percibida, uno de los indicadores de la motivación más autodeterminada (Ryan y Deci, 2000b) y con el crecimiento y el desarrollo personal (Kaplan y Maehr, 2002), de tal forma que los sujetos que presentan altos niveles de competencia percibida serán, presumiblemente, personas más autodeterminadas, lo que a su vez podría determinar mayores niveles de autoestima en los sujetos (Crocker y Luhtanen, 2003; Hein y Hagger, 2007). En el trabajo de Vansteenkiste, Simons et al., (2005) se puso de manifiesto que tanto las metas de carácter intrínseco como el apoyo a la autonomía promueven la orientación a la tarea y que ello da como resultado una regulación del aprendizaje más autónoma en contraste con lo observado al considerar las metas de carácter extrínseco y el control. Asimismo, se han encontrado relaciones positivas entre la MI y la orientación al aprendizaje y relaciones negativas con la evitación de la tarea (p.e. Cecchini et al., 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2003; Church, Elliot y Gable, 2001; Elliot y Church, 1997).

Nicholls (1984) define ego como un estado de autoevaluación en el que el objetivo del sujeto es demostrar una alta competencia con respecto a los otros y donde la tarea es sólo un medio para lograr un fin. La participación del ego afecta negativamente a la MI (Butler, 1987; Koestner, Zuckerman y Koestner, 1987; Koestner, Zuckerman, y Olson, 1990; Plant y Ryan, 1985; Ryan, 1982), conclusión que coincide con lo postulado por Deci y Ryan (1980) en el sentido de que sucesos externos controladores y presionantes pueden disminuir la MI y decrecer el sentimiento de autodeterminación, aunque otros trabajos no han encontrado un detrimento de la MI

(Harackiewicz, Abrahams y Wageman, 1987; Sansone, 1986). A este respecto, los experimentos centrados en la implicación de uno mismo o autoimplicación, (p.e. Ryan, 1982; Ryan, Koestner y Deci, 1991) demuestran esta forma de regulación que presenta dos aspectos opuestos. En dichos experimentos, se hace creer a los participantes que los atributos valorados se juzgarán a partir de su rendimiento en una tarea, por lo que, a menudo, se motivan muchísimo con el objetivo de probarse a sí mismos. Al mismo tiempo, su afecto es más negativo, su MI debilitada y su esfuerzo más presionado e inestable. Por tanto, la implicación de uno mismo motiva, pero a la vez ejerce control y son las ganancias o pérdidas de autoestima las que proporcionan la base de ese control. La implicación de uno mismo, sin embargo, supone una conducta dirigida por contingencias externas relativas a uno mismo y a otros aspectos.

Por otra parte, se ha sugerido que existen sólidas correlaciones entre las orientaciones de meta del estudiante y sus creencias sobre qué es requerido para poder conseguir el éxito en las aulas (Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel y Patashnick, 1990), de tal forma que la orientación de maestría o de tarea podría identificarse con las creencias del estudiante que considera importante el esfuerzo y la cooperación con los compañeros para poder alcanzar el éxito en la escuela, mientras que aquellos estudiantes que alcanzan altos niveles de ego tenderían a identificarse con aquellas creencias que consideran que el éxito radica en tener mayor capacidad que los compañeros e incluso se podría esperar que estos sujetos consideren el uso de técnicas de engaño como vías válidas para alcanzar dicho éxito y poder evitar el fracaso (Duda, Olson y Templin, 1991).

Dowson y McInerney (2003) encontraron en un estudio realizado con estudiantes de secundaria que los estudiantes que presentaban una orientación hacia el

aprendizaje disfrutaban con las tareas escolares a pesar de la dificultad que presentaban, los estudiantes orientados al rendimiento mostraron mayores niveles de ansiedad ante las tareas y que los estudiantes orientados a metas de evitación manifestaron aversión hacia el profesorado que proponían tareas más exigentes en sus asignaturas.

A través de diversos trabajos se ha observado que aquellos estudiantes que manifiestan una orientación a la tarea presentan mayor persistencia frente a las tareas difíciles (Stipek y Kowalski, 1989), se involucran de forma más intensa en las tareas (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000), revelan mayores niveles de percepciones positivas de habilidad académica y autoeficacia y niveles más altos de esfuerzo y persistencia (Wolters, 2004), tienen mayor percepción de autonomía en diferentes contextos (Standage et al., 2003), utilizan estrategias de aprendizaje para mejorar su comprensión intelectual y memorizar la información recibida (Grant y Dweck, 2003; Wolters, 2004), y mejoran su MI (Ferrer-Caja y Weiss, 2000, 2002). Asimismo, en el estudio de Nix, Ryan, Manly y Deci (1999) se puso de manifiesto que aquellos estudiantes que se implicaban en la tarea presentaban un locus percibido de causalidad interno que se traducía en mayores niveles de vitalidad, en contraste con los estudiantes más orientados al ego que presentaban un locus percibido de causalidad externo, que ofrecían menores niveles de vitalidad.

Numerosos trabajos han coincidido en destacar que las metas de maestría presentan una orientación motivacional más adaptativa, es decir, cuando se percibe que se presta especial atención a las metas de maestría en un contexto de logro, y cuando los estudiantes aceptan estas metas como guía, la calidad de la implicación en las tareas es mayor; es probable que los estudiantes se vuelquen en la tarea, que se presten al desafío, que sean más constantes, que se sientan más seguros con respecto a ella y que sean más

productivos (Kaplan y Maehr, 2007). No obstante, es preciso señalar que la relación entre la orientación a metas de maestría y el logro académico es un tanto ambigua ya que algunos estudios correlacionales han encontrado relaciones positivas entre ambos (p.e. Brookhart, Walsh y Zientarski, 2006) mientras que otros trabajos no han encontrado tales relaciones (p.e. Harackiewicz et al., 2000).

En el trabajo de Castillo et al. (2001) se puso de manifiesto que los estudiantes consideraron que es el esfuerzo lo que conduce a alcanzar el éxito en la escuela y que si los estudiantes están orientados a la mejora personal y al desarrollo de sus habilidades consideran también que es el esfuerzo y el trabajo duro lo que facilita ese éxito. Asimismo, se observó que aquellos estudiantes que presentaban altos niveles de orientación a la tarea se divertían y disfrutaban más con las actividades y encontraban las experiencias más cautivadoras y satisfactorias.

Levy-Tossman, Kaplan y Assor (2007) realizaron un estudio con estudiantes de enseñanza secundaria en el que analizaron la calidad de las relaciones sociales de los estudiantes y su posible influencia en la motivación académica de los mismos. Los resultados apoyaron, aunque débilmente, la hipótesis de partida y, además, se observó que las metas de maestría están probablemente asociadas a las relaciones de los estudiantes caracterizadas por la intimidad. Asimismo, se constató que cuando los estudiantes comprenden que el colegio y las tareas escolares contribuyen a su aprendizaje y desarrollo personal contemplan sus relaciones con los amigos desde la misma perspectiva. Además, cuando las metas de maestría eran consideradas junto a las metas de rendimiento los resultados sugirieron que el rol que pueden ejercer no es tanto el de facilitar la intimidad como el de moderar, al menos hasta cierto punto, los efectos

perjudiciales que los objetivos de rendimiento pueden tener sobre la calidad de las relaciones de amistad.

Hein y Hagger (2007) elaboraron un modelo de ecuaciones estructurales en el que las orientaciones de meta afectaban a la autoestima a través de una variable de motivación autodeterminada. Los resultados mostraron efectos directos de la variable de autodeterminación y de la variable de orientación de meta sobre la autoestima; aunque la relación causal entre la autodeterminación y la autoestima ha sido considerada por otros autores (p.e. Wilson y Rodgers, 2002) y los efectos de las orientaciones de meta sobre la autoestima también han sido demostrados (p.e. Kavussanu y Harnisch, 2000), en el estudio de Hein y Hagger (2007) se presenta una variable de autodeterminación como mediador entre la variable de orientaciones de meta y la autoestima, lo que refuerza las conclusiones de Treasure y Biddle (1997) que utilizaron una medida de habilidad percibida como variable mediadora.

Para concluir esta breve exposición de las orientaciones de meta, es necesario destacar que, de forma general, la orientación a metas de dominio favorece el empleo de patrones motivacionales más adaptativos, más esfuerzo, mayor persistencia en la tarea, interés, afecto positivo y niveles más altos de implicación cognitiva, mientras que la orientación de evitación a metas de ejecución conlleva la utilización de patrones de atribución no adaptativos, mayores niveles de ansiedad, menor implicación cognitiva, menor persistencia y esfuerzo en la tarea y niveles más bajos de ejecución (Pintrich y Schunck, 2006).

1.2. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

1.2.1. Primeros estudios sobre motivación intrínseca

Debemos remontarnos hasta los primeros años del siglo XX para encontrar algunas de las primeras referencias y trabajos de carácter científico, entre los que destacan las aportaciones de Woodworth (1918), que hacían mención a actividades que eran satisfactorias en sí mismas. El mismo Murray (1938) hablaba de independencia y libertad para actuar al referirse a la autonomía, y consideraba que el logro estaba orientado a conseguir altos niveles de rendimiento, dominar, sobresalir y rivalizar con otros en su conocida lista de necesidades psicógenas básicas; de esta búsqueda de autonomía se deriva la tendencia innata del ser humano por sentirse autorrealizado (Goldstein, 1939; Rogers, 1981). En la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), la necesidad de autorrealización se sitúa en el ápice de la graduación y es entendida como una necesidad del sujeto para desarrollar sus capacidades y su potencial. Finalmente, y como consecuencia de los hallazgos encontrados en los estudios experimentales realizados con animales de autores como Harlow (1950), Butler (1953) y Montgomery (1953), comienza la experimentación en el ámbito de la MI propiamente dicha.

White (1959) en sus trabajos sobre motivación animal descubrió que muchos organismos realizaban conductas exploratorias y juguetonas llevados por la curiosidad, incluso en ausencia de refuerzos y recompensas. De la misma forma, aludía al hecho de cómo una conducta selectiva, persistente y dirigida satisface la necesidad intrínseca de interactuar de forma eficaz con el entorno; de este supuesto infería la idea de que, en determinadas situaciones, las personas disfrutaban con las sensaciones de eficacia y de competencia que resultan de la experiencia de dominio de la tarea. Este autor consideró

que existían tres aspectos interrelacionados con la motivación: el sentido de competencia (aspecto subjetivo de la misma), la motivación de competencia (tendencia innata a lograr competencia) y la motivación de efectividad (tendencia a producir cambios a través de las acciones propias).

También podemos encontrar referencias a las conductas intrínsecamente motivadas desde las teorías de la activación. Recordemos que, en términos generales, estos posicionamientos consideran a la motivación como un nivel de activación emocional y que el mantenimiento de un nivel óptimo de activación mejora la motivación. Berlyne (1960, 1963) defendía la idea de que las conductas exploratorias que se derivan de estímulos que incorporan aspectos tales como novedad, sorpresa, ambigüedad, etc. vienen acompañadas de un aumento de la activación. Por lo tanto, es vital mantener un estado de activación equilibrado que favorezca la curiosidad, ya que de no ser así y si el nivel de activación disminuye aparecerá el aburrimiento y los sujetos se verían intrínsecamente motivados para volver a alcanzar ese estado de activación óptimo.

Una aproximación similar es la que realiza Hunt (1963) a partir de la noción de incongruencia. Desde esta perspectiva, se produce una situación incongruente cuando hay mucha diferencia entre las experiencias previas y los conocimientos que la persona posee y la información que le llega, es decir, que esta persona se verá intrínsecamente motivada para reducir esa incongruencia. Por lo tanto, la MI aumenta la curiosidad y las conductas exploratorias a partir de un estado óptimo de incongruencia.

En otro orden de cosas, Rotter (1966) consideraba que la percepción de control, el *locus* de control de la tarea, influye en el éxito o fracaso de la misma, es decir, que

aquellos sujetos con un *locus* de control externo consideran que sus acciones tienen poca influencia en los resultados finales, mientras que aquellos sujetos con un *locus* de control interno entienden que los resultados últimos dependen, en gran medida, de sus acciones. Introduce el término “*locus* de control” para explicar el lugar de control del reforzamiento, que afecta al aprendizaje, a la motivación y a la conducta. Por otra parte, esta idea se relaciona con la MI ya que aquellas personas que presentan un *locus* de control interno están orientadas a dominar su entorno y, además, favorece el aprendizaje, la motivación y el logro (Phares, 1976).

Casi al mismo tiempo, DeCharms (1968, 1976, 1984) profundizó en la idea de efectividad y en la propensión del ser humano a producir cambios en su entorno inmediato. Este autor retomó y amplió los estudios de Heider (1958) referidos al *locus* de causalidad y propuso diferenciar entre un *locus* de causalidad interno en el que el sujeto es percibido como origen e inicio de su conducta y un *locus* de causalidad externo en el que el sujeto es considerado como un peón de fuerzas externas. La tendencia natural de las personas es ser el agente causal de la conducta y dueño de su propio destino, lo que supone una tendencia, una necesidad de sentirse autodeterminado y de ser capaz de hacer elecciones. En esa causación personal se origina la tendencia del sujeto por ser el responsable de su conducta, de sus decisiones, con el fin de alterar el entorno y ser el origen de la acción. Este *locus* de causalidad interno se refiere a las experiencias personales que inician y regulan las conductas del sujeto. Cuando este *locus* es interno el individuo considera su conducta como autodeterminada y resultado de su voluntad.

Por otra parte, Harter (1978, 1981) continuó los estudios de White y profundizó en el papel que desempeñan la asunción de retos óptimos y el grado de desafío para

favorecer el éxito en la tarea y sus consecuencias inmediatas en aspectos tales como el placer intrínseco, la percepción de competencia y la percepción interna de control, todo lo cual redundaba en un fortalecimiento de la motivación por la efectividad. También se interesó por los efectos del fracaso y el papel que juegan los agentes de socialización y las recompensas disponibles en el entorno. Por lo tanto, la motivación por efectividad destaca el papel de las metas y los deseos del sujeto por superar y dominar los desafíos que presenta el ambiente, todo lo cual influye en el placer intrínseco inherente a la ejecución de la tarea.

Los trabajos de estos autores cimentaron los estudios que se han desarrollado a partir de 1970 relacionados con el estudio de las conductas intrínsecamente motivadas y propiciaron que otros investigadores (p.e. Amabile, DeJong y Lepper, 1976; Condry, 1977; Deci, 1971, 1972a, 1972b, 1975, 1980; Greene y Lepper, 1974; Kruglanski, Friedman, y Zeevi, 1971; Lepper y Greene, 1975; Lepper, Greene, y Nisbett, 1973; Mossholder, 1980) aportaran nuevos datos y propuestas que contribuyeron a mejorar el conocimiento y el interés sobre dicho constructo y facilitó los numerosos estudios de carácter teórico y empírico que posteriormente se han realizado desde diversas aproximaciones conceptuales.

1.2.2. Motivación intrínseca / motivación extrínseca

El estudio empírico de la MI surge como respuesta a la imposibilidad de explicar las conductas observadas desde otros posicionamientos teóricos. Este concepto surge de los trabajos de Harlow (1953) y de White (1959) que se opusieron a los teóricos conductistas que dominaban el área de la investigación en esos momentos. Cuando nos referimos a conductas intrínsecamente motivadas hacemos mención a

aquellos comportamientos que se realizan en ausencia de contingencias externas aparentes (Jiménez, 2003; Morales y Gaviria, 1990); la ausencia de ese tipo de contingencias puede responder a razones varias, entre las que destacamos la curiosidad, la incongruencia, la discrepancia, el reto, la competencia y el control percibido (Malone y Lepper, 1987). La MI responde también a la inclinación natural del sujeto para asimilar, explorar, dominar y al interés espontáneo en la tarea, aspectos esenciales para el desarrollo cognitivo y social del mismo y que representan la fuente principal de disfrute y vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993).

Podemos distinguir entre diversas aproximaciones teóricas a este concepto, desde las conductas que se realizan en ausencia aparente de recompensas externas (Deci, 1971), pasando por las que promueven y favorecen actividades que ofrecen desafíos óptimos (Csikszentmihalyi, 1975) o las que se realizan por simple interés (Grolnick y Ryan, 1989), hasta aquellas que se basan en la satisfacción de necesidades psicológicas innatas (Deci y Ryan, 1985a).

También queremos señalar que existe una relación entre sujeto y actividad, es decir, que hay personas intrínsecamente motivadas para realizar una tarea y, en cambio, para otras personas esa tarea no supone la misma clase de motivación. De la misma forma, la MI depende tanto del momento como del contexto, aspectos que caracterizan a la persona en un momento dado en relación a una actividad en particular (Pintrich y Schunk, 2006). Es por ello que algunos autores han definido la MI en términos de tarea que resulta interesante en sí misma, mientras que otros autores la han entendido desde la óptica de las satisfacciones que obtiene una persona a raíz de la implicación en una tarea intrínsecamente motivada.

Por otra parte, es necesario destacar el papel que desempeña la autorregulación, concepto que está íntimamente ligado a la motivación. Entendemos por autorregulación el proceso por el que un sujeto, orientado hacia la consecución de sus metas, activa y mantiene sus cogniciones, conductas y afectos (Zimmerman, 1989). La persona motivada para alcanzar una meta concreta necesita involucrarse en actividades autorregulatorias que facilitarán su consecución; de la misma forma, este proceso proporciona una mayor capacidad de aprendizaje y si, además, el sujeto presenta una alta percepción de competencia se favorecerá el mantenimiento de la motivación y de la autorregulación para alcanzar nuevas metas (Schunk, 1991). A través de la autorregulación un sujeto puede controlar su motivación, sus procesos cognitivos y su conducta (Pintrich, 2000b); además, la autorregulación puede predecir la persistencia en la tarea y se asocia positivamente con la regulación identificada, la forma más autodeterminada de la ME (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002).

La MI surge espontáneamente como resultado de las tendencias internas del sujeto que pueden impulsarle a realizar conductas en ausencia de recompensas externas y de control ambiental; asimismo, es un elemento determinante para el aprendizaje, para la adaptación y para la asunción creciente de competencias que caracterizan al desarrollo de las personas (Deci y Ryan, 1985a). Este tipo de motivación, esta tendencia natural de la persona es un elemento crítico para el desarrollo cognitivo, social y físico ya que, a través de la realización de conductas interesantes en sí mismas el sujeto aumenta sus conocimientos y mejora sus habilidades (Ryan y Deci, 2000a).

Tal y como señala Deci (1972a) la MI aumenta cuando se produce una retroalimentación positiva pero si ésta es negativa la MI disminuye y ante una tarea propuesta la utilización de amenaza de castigo por una mala realización también

produce una disminución de la MI (Deci y Cascio, 1972). De la misma forma, la MI se acrecienta cuando el sujeto tiene la percepción de ejercer un cierto control frente a una tarea determinada (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith y Deci, 1978).

Una de las aportaciones teóricas más interesantes al conocimiento de la MI incorpora el concepto de flujo, que supone un estado de inmersión completa en una actividad, cuando lo que sentimos, deseamos y pensamos van al unísono y se experimenta un estado de armonía (Csikszentmihalyi, 1998, 2003). Este estado de flujo mejora si, además de la inmersión, hay un dominio de la actividad, es decir, que los requerimientos de la actividad están en equilibrio con las capacidades individuales del sujeto. Al mismo tiempo, la retroalimentación inmediata que produce la sensación de flujo proporciona una mejora de la MI. El autor incorpora el término autotélico, entendiendo como tal aquella actividad que realizamos por sí misma, porque vivirla es la principal meta. Las personas autotélicas buscan desafíos y son más autónomas e independientes porque no dependen de recompensas externas (Csikszentmihalyi, 2003), así que también podemos identificarlas con los sujetos que están intrínsecamente motivados para realizar una actividad. Cuando una persona se siente intrínsecamente motivada experimenta interés por la actividad y disfruta de ella, se percibe competente y autodeterminado para afrontar su realización, sitúa el locus de causalidad a nivel interno y podría llegar a experimentar situaciones de flujo. Las experiencias de flujo se han asociado con la MI a través de medidas como la autodeterminación, tareas y desafíos, valores de autorrealización, interés y expresividad personal (Schwartz y Waterman, 2006).

Las diversas combinaciones entre el nivel de desafío y el grado de capacidad y habilidad representan los diferentes tipos de estados de experiencia que un sujeto puede percibir durante la realización de una actividad (ver Figura 2).

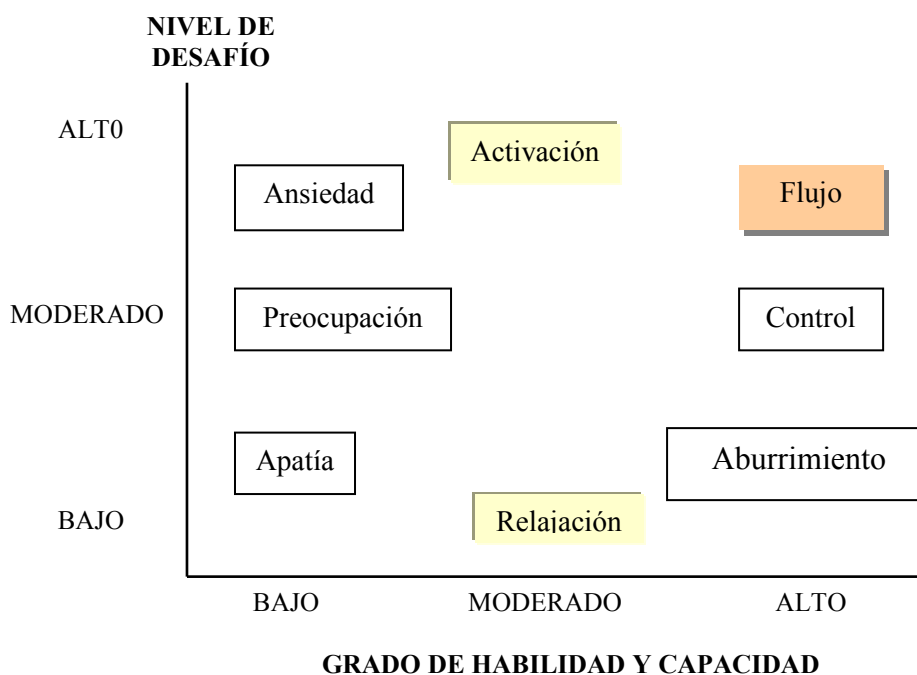


Figura 2. Estados en el modelo de flujo (Csikszentmihalyi, 2003).

La situación de flujo tiende a producirse cuando las capacidades de una persona están plenamente involucradas en superar un reto que es posible afrontar. Si los desafíos son demasiado bajos con relación a nuestras capacidades, nos sentimos relajados y posteriormente aburridos y si los desafíos y las capacidades presentan un bajo nivel nos sentimos apáticos.

Junto a la MI, en el ser humano convive, de manera y forma no siempre armónica, otra forma de motivación. Hablamos de la ME, que se refiere a aquellos procesos que activan la conducta por razones ambientales (Barberá y Molero, 1996).

Las conductas extrínsecamente motivadas se caracterizan por una estructura de medios para lograr un fin y resultan instrumentales con respecto a otras consecuencias separables (Eccles y Wigfield, 2002; Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante, 2004). De la misma forma que ocurre con la MI, la ME también depende del momento y del contexto, es decir, que caracteriza al sujeto en un momento dado en relación con una actividad concreta (Pintrich y Schunk, 2006). Es preciso destacar que la MI contribuye a predecir una implicación cognitiva significativa mientras que la ME es una variable que predice bajas implicaciones cognitivas (Walker, Greene y Mansell, 2006). Una aproximación genérica a la ME requiere la comprensión de tres de los conceptos principales relacionados con esta teoría (Reeve, 1996):

1. Castigo.- Referido a un objeto ambiental no atractivo que se suministra al sujeto después de una secuencia de comportamiento y que reduce las probabilidades de que el sujeto vuelva a repetir dicha conducta.
2. Recompensa.- Se refiere al objeto ambiental atractivo proporcionado al sujeto después de una secuencia de comportamiento que aumenta la probabilidad de que la conducta se vuelva a repetir.
3. Incentivo.- Es un objeto ambiental atractivo o no atractivo que se suministra al sujeto antes de una posible secuencia de comportamiento y que consigue que la persona realice o repele la conducta.

Algunas aproximaciones teóricas han presentado una situación de dicotomía y antagonismo entre ambos constructos cuando la realidad muestra que no existe tal polarización y ese posicionamiento dificulta el estudio y la comprensión del proceso motivacional que subyace, por ejemplo, en el aprendizaje de alta calidad (Rigby, Deci, Patrick y Ryan, 1992). En este sentido, Amabile, Hill, Hennessey y Tighe (1994)

consideran que existe poco apoyo para considerar que la MI y la ME representan polos opuestos; Lepper y Henderlong (2000) manifiestan que estas orientaciones no son mutuamente excluyentes y Covington y Muëller (2001), por su parte, manifiestan que existen evidencias que sugieren que ambas motivaciones deberían ser consideradas como orientaciones independientes y no como puntos opuestos de un continuo. En el mismo sentido, se manifiestan Deci y Ryan (1991) y Vallerand y Fortier (1998) que consideran que todos los tipos de motivación están presentes en un sujeto en diferentes niveles de gradación y que la relación entre la MI y la ME varía en función de qué tipo de ME es evaluado (Vallerand y Fortier, 1998).

Asimismo, García y Pintrich (1994) destacan que en el autoesquema de un buen estudiante pueden combinarse adecuadamente la meta intrínseca de dominar una materia y la meta extrínseca de conseguir un buen resultado, ya que el éxito académico es un requisito fundamental para poder progresar en su trayectoria escolar y educativa. Un estudiante debería tener metas tanto de aprendizaje como de rendimiento, ya que este tipo de orientación motivacional le permite una mejor adaptación a las demandas contextuales. Por otra parte, Guay, Vallerand y Blanchard (2000) consideran que la relación entre MI y ME no es interactiva y que ambos constructos deberían ser evaluados de forma independiente y esta distinción también debería diferenciar entre las formas más autodeterminadas de ME.

Una cuestión ampliamente debatida en la literatura científica del tema que nos ocupa ha considerado los efectos tanto de las recompensas económicas como de otros tipos de recompensas extrínsecas sobre la MI, o lo que es lo mismo, el coste oculto de las mismas. Durante la década de los años 70, en el siglo pasado, estos trabajos tuvieron una amplia difusión y fueron objeto de atención por parte numerosos investigadores

(p.e. Calder y Staw, 1975; Deci, 1971, 1972a, 1972b; Eden, 1975; Harackiewicz, 1979; Pinder, 1976; Pritchard, Campbell y Campbell, 1977; Ross, 1975). Estas recompensas, a menudo utilizadas como instrumentos de control social (Luyten y Lens, 1981), inducen a cambios en el locus de causalidad percibido, de tal forma que la disminución de la MI en beneficio de la ME produce a su vez que el locus de causalidad cambie de interno a externo, lo que puede conllevar pérdida de control y de autodeterminación por parte del sujeto.

Asimismo, un contexto interpersonal controlador que el sujeto interprete como presión para ganar es un elemento que influye de forma negativa en la MI (Reeve y Deci, 1996). No obstante, la literatura científica no es siempre concluyente y algunos estudios (Cameron y Pierce, 1994) han considerado que los efectos negativos de las recompensas externas sobre la MI son mínimos y en gran parte inconsecuentes en los contextos educativos, aunque estudios posteriores (Deci, Koestner y Ryan, 1999; Deci, Koestner y Ryan, 2001) consideraron que dichas conclusiones estaban equivocadas.

Como ejemplo de este tipo de estudios, en el trabajo de Deci (1972a) se observa que aquellos sujetos que esperaban recibir una recompensa por realizar una tarea (un puzzle denominado Soma) mostraban menor interés en seguir con la misma tarea durante un tiempo de libre elección que aquellos sujetos que no esperaban recompensa alguna. Al mismo tiempo, constató que una retroalimentación verbal de aprobación aumentaba también el tiempo dedicado a la realización del puzzle en el periodo de libre elección en aquellos sujetos de género masculino que no recibían recompensa, es decir, que aumentaba la MI. El autor concluye su estudio sugiriendo que para desarrollar y mantener la MI se deberían promover situaciones que sean interesantes en sí mismas y que muestren un comportamiento que apoye de manera interpersonal y provechosa a las

personas en esa situación; no obstante, cuando el pago por la realización de la actividad se realiza de manera continua, éste pasa a controlar totalmente la conducta disminuyendo la MI (Deci, 1972b).

1.3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La TAD fue desarrollada por Deci y Ryan (1980, 1985a) como una aproximación a la motivación humana y a la personalidad desde la perspectiva de una metateoría organísmica que maximiza la importancia de los recursos internos de las personas para el desarrollo de la personalidad y las conductas autorreguladas (Ryan, Kuhl y Deci, 1997) y se apoya en aspectos sociales y ambientales que favorecen o disminuyen la MI. Deci y Vansteenkiste (2004) consideran que la TAD es una macro teoría de motivación, personalidad y de funcionamiento óptimo que proporciona un marco teórico que podría integrar gran parte de los trabajos que se realizan desde la órbita de la psicología positiva.

Las teorías organísmicas, al contrario de lo que hacen las teorías mecanicistas, presentan al ser humano como un organismo cognitiva y afectivamente activo, que inicia o realiza conductas por voluntad propia. En este sentido, el concepto “metateoría organísmica” debemos entenderlo como un modelo que organiza las diferentes teorías que plantean que los cambios en los organismos son fundamentalmente cualitativos, es decir, que las necesidades están presentes al nacer y evolucionan con el desarrollo. Desde la TAD se sugiere que el sujeto quiere ejercer sus capacidades personales, experimentar el sentido de pertenencia al grupo, realizar actividades interesantes e integrar y aglutinar sus experiencias intrapsíquicas e interpersonales en una unidad relativa. Deci y Ryan (1987) consideraron que su aproximación organísmica se

distinguía de las aproximaciones cognitivas al diferenciar entre aquellas conductas intencionales que son iniciadas y reguladas autónomamente y aquellas otras que son controladas por fuerzas interpersonales o intrapersonales.

La autodeterminación es una cualidad, una tendencia del ser humano hacia la creatividad, hacia el aprendizaje, para elegir entre diversas opciones y ser el determinante de la acción. Es tanto una capacidad para hacer elecciones que determinen sus acciones como una necesidad de la persona por mantener el control sobre sus conductas y ejercer el poder y la voluntad de elegir libremente. Al mismo tiempo, esa necesidad le orienta hacia la búsqueda de aquellos recursos psicológicos innatos que son esenciales para el crecimiento y desarrollo psicológico, para la integridad y para el bienestar (Deci y Ryan, 2000). En todo este proceso intervienen también aspectos contextuales y ambientales que apoyan o dificultan el mismo; asimismo, es necesario un proceso de internalización que regule las conductas extrínsecamente motivadas que sean consistentes con las normas sociales para poder transformarlas en valores personales (Deci y Ryan, 1985a).

Desde la perspectiva de la autonomía, la TAD intenta comprender la naturaleza y las consecuencias de aquella y cómo su desarrollo puede ser facilitado o perjudicado por aspectos biológicos y sociales (Ryan y Deci, 2006). El continuo de autonomía parte de un estado de regulación hasta un estado de verdadera autorregulación y abarca diferentes niveles motivacionales que posteriormente estudiaremos. En esta teoría debemos diferenciar tanto los niveles como las orientaciones de la motivación; estas orientaciones responden al porqué de la acción y comprenden las actitudes subyacentes y los objetivos o metas que impulsan a la acción (Ryan y Deci, 2000a).

Por otra parte, esta teoría diferencia el contenido de metas o resultados de los procesos reguladores a través de los cuáles se buscan esos resultados, y hace predicciones para los diferentes contenidos y los diferentes procesos. Además, utiliza el concepto de necesidad psicológica innata como factor básico para la integración, por una parte, de las diferencias en los contenidos de las metas y en los procesos reguladores, y por otra parte, de las predicciones derivadas de esas diferencias (Deci y Ryan, 2000).

Las diferentes conductas y elecciones por las que nos decantamos en determinados momentos muestran un control polarizado, es decir, o bien presentan un locus de causalidad interno o, por el contrario, el locus de causalidad es externo. El locus de causalidad es percibido como interno cuando la conducta es experimentada como iniciada o regulada por un suceso informativo, independientemente que el suceso ocurra dentro o fuera de la persona; por otro lado, un locus de causalidad es percibido como externo cuando la conducta es vista como iniciada o regulada por un suceso controlador, ocurra éste dentro o fuera de la persona. No debemos confundir el concepto de locus de control desarrollado por Rotter (1966) que considera las creencias del sujeto de que los resultados y las consecuencias son controlables por él mismo con el concepto locus de causalidad, que hace referencia a la fuente o lugar que el sujeto percibe como iniciador y regulador de su conducta.

La TAD propone además un continuo de autodeterminación que parte de un estado de falta de motivación y de intención para actuar, continúa con unas regulaciones de menor a mayor autodeterminación que implican involucrarse en actividades que están controladas, hasta llegar a una conducta autodeterminada predispuesta a la acción, a la asunción de retos y que está dirigida por la voluntad del sujeto. Este continuo

distingue entre varias clases de motivación y cada una de ellas produce consecuencias propias que afectan a cada uno de los contextos de actuación.

Los diferentes tipos de motivación, los estilos de regulación que la conforman y los *locus* de causalidad de la conducta son los siguientes (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b):

- Amotivación.- Es un estado de falta de motivación, ni ME ni MI, resultado del poco valor que el sujeto proporciona a la acción; entraña también una percepción de incompetencia e incapacidad para actuar, ausencia de intención y/o de control para realizar una determinada conducta, poca o nula valoración de la tarea, sentimientos de indefensión y falta de expectativas y creencias para producir o alcanzar el resultado deseado. En esta situación los sujetos no perciben que exista relación entre sus acciones y los resultados de esas acciones. El estado de amotivación podría compararse al concepto de indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978). Como procesos asociados conlleva una percepción de ausencia de contingencia, de baja competencia, de ausencia de relevancia y de falta de intencionalidad propia cuando se actúa. El *locus* de causalidad percibido es impersonal. Como ejemplo de esta situación, un estudiante amotivado es aquel que va al colegio sin saber muy bien por qué lo hace y que tampoco está interesado en saberlo.
- ME.- Se relaciona con el desarrollo de una actividad orientada a alcanzar algún logro separable de la realización de la conducta por sí misma, es decir, que la ME aparece en aquellas situaciones en las que la razón para actuar es una consecuencia separable de ella y que es administrada por otros o auto-administrada (Deci, Kasser y Ryan, 1997). Podemos distinguir cuatro niveles de

regulación o tipos de ME que reflejan los diferentes grados de autonomía y autodeterminación (Figura 3):

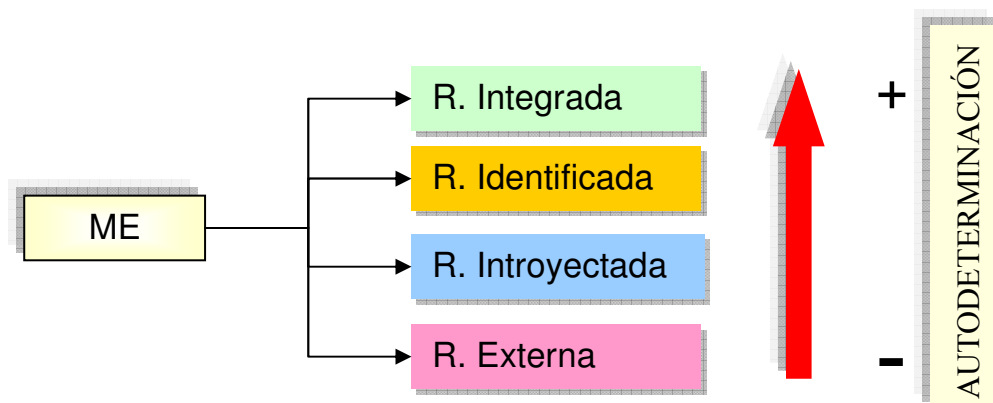


Figura 3. Tipos de motivación extrínseca.

1. Regulación externa.- Representa el primer estadio de ME y supone la conducta más controlada y alienada y, por lo tanto, menos autónoma. En este nivel, la conducta es regulada a través de medios externos tales como recompensas o castigos, el sujeto experimenta la obligación de comportarse de un modo específico y se siente controlado. No existe todavía un proceso de internalización sino que la conducta es regulada y controlada por contingencias o autoridad de orden externo, miedos o reglas más que por actos de voluntad o autonomía (Ryan y Connell, 1989) y dichas conductas se asocian a bajos niveles de ajuste y de bienestar psicológico (Grolnick y Ryan, 1989). En lo que respecta a los procesos asociados, son conductas que se realizan para satisfacer demandas externas, por contingencias de recompensa o por evitación de castigos y la conducta se caracteriza por la conformidad o la reacción a través de un comportamiento contrario al esperado. Presenta un locus de causalidad externo. Como ejemplo, un estudiante que presenta altos niveles de regulación externa es

aquél que va al colegio sólo para conseguir, posteriormente, un puesto de trabajo prestigioso y bien remunerado.

2. Regulación introyectada.- Representa el primer estadio de regulación interna, aunque la internalización es sólo parcial ya que el proceso de la conducta no se origina en el propio sujeto (Williams y Deci, 1996). Implica una cierta presión y conflicto en la conducta, una falta de integración con uno mismo, bien por evitar la culpa y la ansiedad o, por el contrario, para mejorar la autoestima, el ego y el orgullo. Los sujetos que presentan este tipo de regulación participan en una actividad determinada para obtener algún tipo de reconocimiento social y pueden también experimentar sentimientos de culpa o presiones de origen interno (García, 2004). Este tipo de conductas se ha asociado con niveles de autoestima inestables (Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman y Goldman, 2000), no dependen de contingencias externas específicas pero sí son consideradas como relativamente controladas porque el sujeto se siente obligado a realizarlas. Para Meissner (1981) la noción de introyección se refiere a regulaciones que en principio eran de carácter externo y que son asumidas y llevadas a cabo por presiones internas tales como culpa, ansiedad o dinámicas relacionadas con la autoestima del sujeto y para Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994) la introyección se refiere a la internalización de una conducta a través de la cual la persona asume un valor, pero no se identifica con él y lo acepta como propio. Las conductas no son autodeterminadas pero sí son autocontroladas y aunque la internalización sea sólo parcial, la introyección es considerada más relevante para el mantenimiento de una conducta dada que aquellos comportamientos que están externamente regulados (Deci y Ryan, 2000; Koestner, Losier, Vallerand y Carducci, 1996). Algunos estudios han puesto de manifiesto que esta regulación

produce importantes beneficios en el contexto educativo, como por ejemplo mayor nivel de persistencia en los estudiantes frente a aquellos otros que abandonan los estudios (Otis et al., 2005). Como procesos asociados distinguimos una cierta implicación del ego y focaliza la conducta en la aprobación por parte de los otros o por sí mismo. El locus de causalidad es externo sólo en parte. Como ejemplo, un estudiante con altos niveles de regulación introyectada es aquél que asiste a clase sólo para demostrarse que es capaz de finalizar sus estudios.

3. Regulación identificada.- Supone un estadio motivacional más autónomo y más autodeterminado que los anteriores. La persona reconoce que una actividad tiene un valor implícito en sí misma, que es un medio para alcanzar alguna meta y ejecuta la conducta aunque no le resulte del todo agradable; además, la conducta comienza a ser valorada y percibida como resultado de elecciones propias, ya que el sujeto considera que es una actividad beneficiosa e importante y elige libremente realizarla. De esta forma, el sujeto experimenta un sentido de adaptación activa y de bienestar psicológico (Assor, Roth y Deci, 2004), de dirección y de objetivo en vez de obligación y presión. Esta experiencia ha sido denominada como internalización por Koestner et al. (1996) y los valores asociados al rendimiento o los posibles logros son valorados de tal forma que pueden anular aquellos factores que dificultan el mantenimiento de la conducta elegida, de tal forma que Ryan (1995) y Vallerand (2001) han sugerido que la regulación identificada podría ser más relevante que la MI para mantener la adherencia en aquellas tareas que presentan aspectos de interés o diversión inherentes a las mismas. Los procesos asociados se caracterizan por la valoración consciente de la actividad y la asunción por parte del sujeto de algunas metas.

Destacar también que en el trabajo de Assor et al. (2004), los autores constataron que el uso condicional de las recompensas por parte de los padres hacia los hijos podría conducir a una internalización introyectada de tales conductas, lo que produce sentimientos negativos hacia los padres y bajo bienestar psicológico. El locus de causalidad es interno sólo en parte. A modo de ejemplo, un estudiante con altos niveles de regulación identificada es aquél que asiste al colegio convencido de que la educación recibida mejorará su competencia laboral.

4. Regulación integrada.- Es la forma más autónoma de ME. La integración tiene lugar cuando las regulaciones identificadas han sido completamente asimiladas por la persona, por lo que la implicación en las conductas aumenta, y el sujeto establece relaciones congruentes entre sus necesidades, valores y metas personales. Para Deci et al. (1994) la integración se refiere a la internalización a través de la cual la persona se identifica con el valor de una actividad y acepta la responsabilidad plena de realizarla. Es un tipo de motivación estable y persistente y aunque sigue siendo una conducta extrínsecamente motivada presenta una gran autonomía, rasgo que comparte con la MI. Es preciso destacar que tanto la regulación identificada como la regulación integrada representan estadios autónomos de ME (Ryan y Deci, 2000b). Como procesos asociados distinguimos una jerarquía de metas y la presencia de congruencia en la conducta. El locus de causalidad es interno. Un ejemplo de este tipo de regulación, sería el estudiante que asiste a clase porque está convencido de cuál es el futuro profesional que persigue y sabe que la educación que reciba le ayudará a conseguirlo.
- MI.- Hace referencia al desarrollo de una actividad por la satisfacción inherente derivada de la propia actividad. Son actividades interesantes en sí mismas, que no

precisan de reforzamientos externos y representa una tendencia innata de la naturaleza humana para buscar la novedad y el desafío, ampliar y ejercitar las capacidades propias y explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000b). Las actividades intrínsecamente motivadas se han asociado con determinadas experiencias subjetivas tales como interés y flujo. Los procesos asociados muestran un sujeto interesado en la actividad, que disfruta de la misma y que obtiene satisfacción en su desarrollo. El *locus* de causalidad es interno. En el ámbito académico, la MI se relaciona con los estudiantes que disfrutan cuando aprenden y este proceso se caracteriza por una orientación hacia la maestría, por la curiosidad, por el interés en la materia, por la búsqueda de tareas novedosas, difíciles y desafiantes (Makri-Botsari, 1999). A modo de ejemplo, se trata del estudiante que asiste al colegio porque disfruta con lo que allí aprende.

El continuo de autodeterminación es visto como un reflejo de la internalización del proceso en el cual el sujeto se mueve desde las formas de regulación menos autodeterminadas hasta los tipos de regulación más autodeterminados (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001). En este sentido, la regulación externa y los valores implícitos o asociados a ella pueden ser internalizados a través de un proceso gradual de introyección, identificación e integración. Estos niveles de regulación o de motivación no autodeterminada implican una gran probabilidad de abandono de la conducta (Vallerand y Ratelle, 2002) con las consecuencias de carácter negativo que ello implica.

Una forma de favorecer la internalización es la estrategia utilizada por Reeve, Jang, Hardre y Omura (2002) consistente en explicar al sujeto por qué debe implicarse en una tarea que despierta en él poco interés. En su estudio con estudiantes universitarios observaron que ante una tarea poco interesante los motivos más efectivos

argumentados para involucrarse en la misma se correspondían con la regulación identificada, por lo que los estudiantes se identificaron con dichas razones y aumentaron tanto su percepción de la importancia y utilidad de tal aprendizaje como del esfuerzo aplicado a dicha tarea (Figura 4).



Figura 4. Relación entre razones aportadas e internalización.

Por otra parte, es necesario destacar que el continuo de autodeterminación que presenta la TAD no implica que sea preceptivo ir progresando por cada nivel de regulación sino que un sujeto puede situarse, en congruencia con la conducta que desarrolle, en cualquier punto a lo largo de ese continuo, en función de las experiencias personales y factores situacionales del momento, aunque la tendencia general del organismo tiende a la autonomía y a la autodeterminación (Ryan, 1995). Por lo tanto, las diferentes formas de regulación que muestra la TAD no son una vía de obligado recorrido secuencial; no obstante, sí parece evidente que, en general, las personas evolucionan hacia una regulación más interna en la medida que su capacidad cognitiva y su ego también crecen (Chandler y Connell, 1987). Al mismo tiempo, las investigaciones han demostrado que las correlaciones entre las distintas dimensiones motivacionales del modelo (p.e. Núñez et al., 2005; Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan, 2006; Ryan y Connell, 1989; Vallerand et al., 1993) siguen una forma específica de asociación y esta evidencia empírica refuerza la idea del continuo de autodeterminación.

Por lo tanto, la dicotomía que se ha planteado por algunos autores respecto a la MI y la ME y a la que ya nos hemos referido en un apartado anterior se ha sustituido por la visión más integradora que presenta la TAD, que considera que la conducta puede ser guiada por una regulación autodeterminada y/o por una regulación controlada (Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). En la Figura 5 mostramos este continuo de autodeterminación.

La TAD es una macro teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales y que ha evolucionado, a través de cuatro teorías que comparten la metateoría orgánica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. A continuación pasamos a exponer y explicar las cuatro subteorías y el contexto social con el que se relacionan.

1.3.1. Teoría de las necesidades psicológicas básicas

El ámbito de estudio de la TAD está orientado a conocer cómo se desarrolla el proceso de crecimiento psicológico y las necesidades que de él se derivan, cuestiones básicas para alcanzar altos niveles de auto-motivación y desarrollar una personalidad integrada. Deci y Ryan (2000) consideran que la forma más efectiva de identificación de las necesidades pasa por la observación de los resultados y las consecuencias psicológicas positivas o negativas que las satisface o las frustra respectivamente; de la misma forma, deducen que las personas tienden a perseguir objetivos, dominios y relaciones que les permiten satisfacer sus necesidades. Asimismo, y de acuerdo con los postulados de la TAD, es conveniente destacar que el ambiente y el contexto influyen

en la motivación a través de su impacto en las percepciones que el sujeto tiene de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, de tal forma que cuando dicho sujeto tiene la percepción de que dichas necesidades están siendo satisfechas su motivación autodeterminada aumentará, mientras que cuando los factores ambientales perjudican e impiden la percepción de satisfacción de dichas necesidades ejercen un efecto negativo sobre la motivación más autodeterminada (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004).

Son muy numerosas las investigaciones de carácter empírico que se han llevado a cabo para intentar descubrir cuáles son esas necesidades que facilitan el proceso de crecimiento, integración, desarrollo social y bienestar psicológico.

Desde finales de la década de los 50 y principios de la década de los 60 del siglo pasado algunos autores destacaron que las necesidades innatas de competencia (White, 1959), autonomía (Angyal, 1941; DeCharms, 1968) y compromiso en las relaciones (Harlow, 1958) eran importantes impulsores de las personas para involucrarse de forma activa en la exploración del ambiente. Desde la TAD se distinguen tres necesidades psicológicas básicas (Figura 6) para comprender la iniciación y regulación de las conductas y que se relacionan con el qué y con el porqué de la búsqueda de metas (Deci y Ryan, 2000):

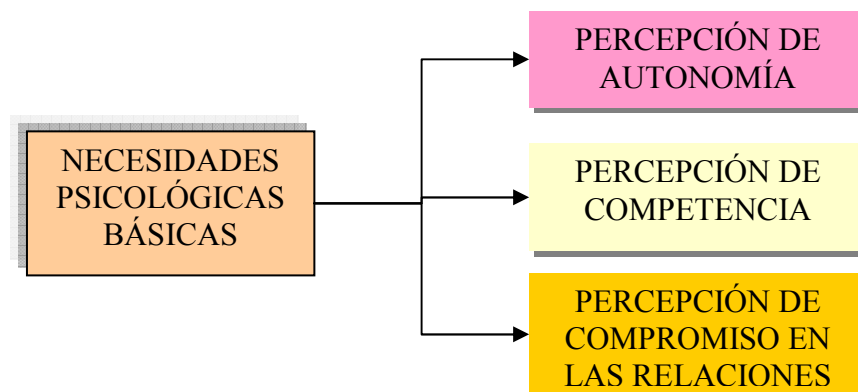


Figura 6. Necesidades psicológicas básicas del ser humano.

1. Percepción de autonomía.- Es un concepto relacionado con la capacidad volitiva del sujeto y con la calidad de la regulación de sus conductas. La volición es una parte del sistema autorregulador que incluye a la motivación y a otros procesos cognitivos (Corno, 1993, 1994; Pintrich, 1999; Snow, 1989). La necesidad de autonomía se entiende como la sensación de sentirse libre de presiones y tener la posibilidad de realizar elecciones entre la variedad de posibilidades que se muestran. Es un concepto muy controvertido y sobre él existe un permanente debate (p.e. Pinker, 2002; Ryan y Deci, 2006; Taylor, 2005; Wegner, 2002). Podemos considerarlo como una experiencia de integración y de libertad y supone un aspecto esencial para un funcionamiento saludable de la persona. Ser una persona autónoma no significa ni tampoco implica un sentido de independencia frente a los demás sino que supone una sensación de buena voluntad y de elección cuando la persona actúa por propia iniciativa o como respuesta a demandas o peticiones de otros significativos (Chirkov, Ryan, Kim y Kaplan, 2003). Desde la TAD la autonomía se entiende como un acto de

voluntad mientras que la independencia o el individualismo con la falta de confianza en los demás (Chirkov y Ryan, 2001). La autonomía es un elemento determinante tanto para el desarrollo completo y para la salud mental de los individuos como para el funcionamiento óptimo de las organizaciones y las culturas (Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006). La autonomía es el factor que ejerce mayor influencia en la conducta autodeterminada de los sujetos (Guay y Vallerand, 1997); es un elemento básico para que la persona se sienta autodeterminada (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991); su grado se ha asociado con la adherencia a conductas específicas y al bienestar psicológico (Williams, Gagne, Ryan y Deci, 2002); es un concepto clave para comprender la calidad de la regulación de la conducta (Ryan y Deci, 2006) y está positiva y fuertemente correlacionada con otra necesidad psicológica básica denominada compromiso en las relaciones, que estudiaremos posteriormente, de tal forma que la autonomía podría jugar un rol moderador cuando la satisfacción de esa otra necesidad no es lo suficientemente ajustada (Vansteenkiste, Lens, Soenens y Luyckx, 2006). Cuando esta necesidad es satisfecha, las personas se sienten autónomas y orientan su motivación autodeterminada hacia nuevas actividades (Sheldon, Elliot, Kim y Kasser, 2001). También se ha demostrado que en determinados contextos o dominios es posible establecer un gradiente de autonomía, desde un locus de causalidad externo a uno interno (Ryan y Connell, 1989). Las personas se sienten autónomas cuando se comportan o actúan de acuerdo a sus intereses emergentes y/o a valores integrados; esta necesidad básica de la persona se opone y contrasta con la sensación de presión o de control para participar en una actividad determinada (Ryan y Deci, 2004a; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004). Además, su relación con el

compromiso en las relaciones evita la polarización de ambas definiciones ya que la participación voluntaria en una actividad es perfectamente compatible con el hecho de confiar en otros significativos y satisfacer la necesidad de relación con los otros, buscando apoyo emocional (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov y Kim, 2005) y sintiéndose apoyados de buen grado en los compromisos personales asumidos (Soenens y Vansteenkiste, 2005) a través de la adherencia a normas sociales valoradas y aceptadas conscientemente (Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens, 2005).

2. Percepción de competencia.- Las personas necesitan sentirse eficaces, percibirse competentes ante la realización de una tarea concreta o frente a una meta de origen extrínseco, sentirse efectivos cuando interactúan en el mundo social y físico. Si un sujeto se enfrenta a desafíos óptimos y se le ofrece una retroalimentación efectiva o positiva su capacidad de internalización y de integración aumentará, de tal forma que la competencia percibida produce un aumento de la MI. De la misma forma, una retroalimentación negativa y la percepción de incompetencia ante un fracaso repetido disminuyen la MI. La necesidad de competencia no ha sido tan estudiada como la necesidad de autonomía y frecuentemente son evaluadas de forma conjunta (p.e. Levesque, Zuehlke, Stanek y Ryan, 2004) ya que, si bien es cierto que es una necesidad psicológica básica, altos niveles de competencia percibida no conducen a un gran bienestar psicológico si la conducta no es percibida como autodeterminada (Ryan, Mims y Koestner, 1983) y un contexto educativo óptimo debería considerar la volición y la competencia de sus estudiantes en los procesos de evaluación (Levesque et al., 2004). Este concepto incorpora aspectos de la motivación de efectancia (White, 1959) que se define como una forma innata de

motivación natural de competencia, de la que la motivación de efectancia resulta un componente significativo.

3. Percepción de compromiso en las relaciones.- Es un concepto que hace referencia al deseo de sentirse unido a otros, amar y cuidar y ser amado y cuidado (Baumeister y Leary, 1995; Ryan, 1993). También se entiende desde una perspectiva de obligaciones mutuas que se desarrollan en un grupo humano y los esfuerzos que realizan los sujetos por mantener el contacto con los demás miembros del grupo. El sentido de pertenencia y de conexión con el grupo de referencia es una idea central en el proceso de internalización y la autoestima es un componente básico de este proceso (Leary y Baumeister, 2000; Ryan y Deci, 2004a). En el contexto escolar, Eccles (2004) destaca la importancia del colegio, de la familia y de los pares como algunos de los contextos que más influencia ejercen en el desarrollo de los jóvenes. Por otro lado, el trabajo de Ryan et al. (2005) considera muy importante el apoyo emocional en las relaciones con los otros. Algunos autores (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Stiller, 1991) han argumentado que la calidad de las relaciones con otras personas ejerce una influencia fundamental sobre los procesos de internalización, de manera que los valores y las prácticas tienen mayor probabilidad de ser adoptados por el sujeto y experimentados como resultado de su volición o autodeterminados cuando coinciden con las personas con quienes uno se siente positivamente relacionado. Deci y Ryan (1994) y Ryan y Deci (2000c) consideran que las personas están intrínsecamente motivadas para sentirse unidas y conectadas con los otros participantes de su entorno social, funcionar con eficacia en dicho entorno y experimentar un sentido de iniciativa personal pero también de aprobación por parte de los otros significativos intervinientes. Y, si bien es cierto, que el hombre

es un ser social e incluso gregario, ello no está reñido con la posibilidad de la persona de poder experimentar entusiasmo y situaciones de flujo cuando realiza actividades en solitario. Es importante destacar también que el compromiso en las relaciones es un elemento vital para poder comprender el proceso de internalización de prácticas culturales y de valores sociales (Ryan y Deci, 2004b), y de hecho es una necesidad psicológica tan determinante que algunos sujetos suprimen o renuncian a las necesidades de autonomía y competencia para poder preservar el sentido de sus relaciones con los otros (Assor et al., 2004).

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de compromiso en las relaciones han sido examinadas en diferentes dominios de vida a través de instrumentos adaptados a dichos contextos; en el ámbito laboral se ha utilizado la *Basic Need Satisfaction at Work Scale* (Deci, Ryan et al., 2001), en el contexto de las relaciones interpersonales se ha utilizado la *Basic Need Satisfaction in Relationships Scale* (La Guardia, Ryan, Couchman y Deci, 2000) y en el contexto deportivo la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006).

Desde la TAD se considera que la satisfacción de las tres necesidades es una cuestión vital para la salud y el bienestar psicológico de los sujetos, se requiere un funcionamiento óptimo de los procesos implicados y, además, estas necesidades ejercen un rol antecedente en relación con dicho bienestar (Ryan y Deci, 2000c; Vansteenkiste, Lens y Soenens et al., 2006). Por lo tanto, el apoyo a las situaciones que satisfagan esas necesidades y la evitación de aquellas que menoscaban y perjudican su logro son factores básicos para alcanzar ese grado de salud y de bienestar psicológico al que

aludimos, ya que las personas están motivadas para sentirse conectadas a los demás dentro de un ambiente social, a funcionar de forma efectiva en ese ambiente y experimentar un sentido de iniciativa personal mientras lo hace (Deci y Ryan, 1994).

Por otra parte, las tres necesidades son esenciales y realizan contribuciones independientes (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000) para poder alcanzar dicho estado. Algunos estudios de carácter transcultural (Cross y Gore, 2003; Markus y Kitayama, 2003) han sugerido que la necesidad de autonomía podría entrar en conflicto con la necesidad de compromiso en las relaciones en determinadas culturas, con las consecuencias negativas que dicho conflicto acarrearía en aspectos tales como el bienestar psicológico; no obstante, otros autores consideran que el modelo de necesidades es universal y que las necesidades de autonomía y de compromiso en las relaciones correlacionan de forma positiva para explicar el bienestar (Vansteenkiste, Lens y Sonens et al., 2006) y que estas tres necesidades no son aprendidas sino que son inherentes a cualquier ser humano independientemente del género, de la cultura y del tiempo (Chirkov et al., 2003).

Asimismo, Levesque et al. (2004) observaron que las medidas de autonomía y competencia, así como los antecedentes y los consecuentes del modelo que hipotetizaron, eran equivalentes y comparables entre una muestra de estudiantes norteamericanos y otra de estudiantes alemanes. Ryan et al. (2005) en un estudio con muestras de cuatro países (Estados Unidos, Rusia, Turquía y Corea del Sur) observaron que la variable confianza emocional relacionada con la familia y los amigos se asociaba al bienestar psicológico independientemente del país de procedencia aunque existían variaciones entre los países de prácticas “colectivistas” versus “individualistas”.

Por otra parte, algunos autores (Ntoumanis, 2001; Standage et al., 2003) han sugerido que una alta orientación a la tarea puede favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, especialmente las de competencia y autonomía y, por lo tanto, realzar las conductas autodeterminadas, mientras que una alta orientación al ego puede frustrar los esfuerzos de los individuos para satisfacer dichas necesidades. Respecto a la orientación al ego, parece ser que este tipo de orientación del sujeto representa una forma de control y de presión internos que algunas personas se autoaplican y que podría asimilarse a lo que supone la regulación introyectada para un sujeto (Brunel, 1999; Ryan, 1982) y, además, los estudiantes con alta orientación al ego han evidenciado bajos índices de MI (Papaionnou, 1995).

En el estudio de Niemiec et al. (2006) se demostró la importancia del apoyo de los padres para que el adolescente satisfaga las necesidades básicas de autonomía y compromiso en las relaciones y que se traduce en una tendencia de crecimiento y de funcionamiento efectivo y que repercute en una mayor autonomía, salud y bienestar psicológicos, por lo que sería deseable y conveniente una mayor implicación de aquellos. Guay y Vallerand (1997) encontraron que el apoyo de los padres jugaban un papel crucial en las percepciones de autonomía y competencia escolar de sus hijos, seguidos del apoyo de profesores y de la administración.

Debemos también mencionar las consecuencias derivadas de este proceso de satisfacción de necesidades; en este sentido, el bienestar psicológico subjetivo es considerado un elemento vital para el funcionamiento óptimo (Diener y Lucas, 2000) y la fluctuación en la satisfacción de dichas necesidades se corresponde con variaciones del bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2001a). El bienestar psicológico es considerado como un constructo con un marco teórico vago y se ha relacionado con el grado en que

un sujeto juzga su vida en términos favorables y satisfactorios (Veenhoven, 1991; Diener, 1994); al mismo tiempo, se asocia con estados de humor positivos, alta autoestima y baja sintomatología depresiva (Eronen y Nurmi, 1999). Ha sido definido como la búsqueda de la felicidad y como un funcionamiento psicológico vital fundamentado en experiencias positivas y saludables (Ryan y Deci, 2001a), se ha asociado con altos niveles de confianza emocional (Ryan et al., 2005) y su percepción subjetiva no parece estar afectada por el género (Casullo y Castro, 2000). En el contexto escolar se ha observado que el bienestar psicológico de los estudiantes se incrementa cuando sus profesores saben manejar la clase, son amistosos y están dispuestos a ayudar a los estudiantes y, por el contrario, este bienestar puede disminuir cuando los profesores son vistos como personas autoritarias (Van Petegem, Aelterman, Rosseel y Creemers, 2007).

Se han utilizado diferentes medidas o indicadores para evaluar este constructo tal y como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Indicadores del bienestar psicológico

Autores	Año	Indicadores
Deci, Ryan et al.	2001	Autoestima y ansiedad.
Chirkov y Ryan	2001	Autoestima, autoactualización, depresión y satisfacción.
Levesque et al.	2004	Autoestima y satisfacción.
Vansteenkiste et al.	2005	Afecto positivo, afecto negativo y satisfacción.
Walls y Little	2005	Afecto positivo y afecto negativo.
Ryan et al.	2005	Autoestima, depresión, ansiedad, satisfacción, y vitalidad.
Standage, Duda y Pensgaard.	2005	Afecto positivo, afecto negativo y vitalidad.
Chirkov, Ryan y Willness	2005	Autoestima, depresión, satisfacción y autoactualización.
Miquelon y Vallerand.	2006	Autorrealización y felicidad.
Niemiec et al.	2006	Vitalidad, afecto positivo y satisfacción.
Stoeber y Rambow	2007	Manifestaciones somáticas y depresión.

La autoestima, una de las variables empleadas habitualmente para evaluar el grado de bienestar psicológico y que se considera parte fundamental de éste y del *self* (Knightley y Whitelock, 2007; Sánchez y Barrón, 2003) es un complejo concepto psicológico, difícil de definir y que desafía su evaluación e investigación (Pals, 1999; Rosenberg, 1979). Aún así, tradicionalmente, la autoestima se ha considerado a nivel conceptual como el componente valorativo del autoconcepto (Purkey, 1970; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) donde el sujeto valora su autoimagen a partir del feedback que recibe como individuo y de la información proveniente de la interacción social a partir de los distintos papeles que desempeña (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). En esta misma línea, Musitu, Román y Gracia (1988), conceden a la autoestima una cualidad valorativa y evaluativa de las cogniciones y comportamientos que se expresa en el grado de satisfacción personal. Recientemente, Garaigordobil, Durá

y Pérez (2005) establecen una relación de naturaleza jerárquica entre autoconcepto y autoestima, en la que la autodescripción sirve a la autoevaluación positiva y ésta, a su vez, cumple funciones de protección del sistema de la persona.

Su desarrollo es un requisito para el logro educativo, ya que es un factor determinante en las consecuencias derivadas del aprendizaje (Lawrence, 2000). De hecho existe un creciente cuerpo de evidencias que sugieren que la confianza y la autoestima desempeñan importantes roles en los contextos de aprendizaje (Eldred, Dutton, Snowdon y Ward, 2005).

Algunos estudios han sugerido que la autoestima debería ser considerada como una necesidad básica de acuerdo a los postulados de la TAD (p.e. Anderson, Chen y Carter, 2000; Pyszczynski, Greenberg y Solomon, 2000) aunque Ryan y Brown (2003) entienden que este constructo no encaja en dichos postulados por varias razones: en primer lugar, no está invariablemente asociada a la integridad, el crecimiento personal o el bienestar psicológico; y, en segundo lugar, la TAD considera la autoestima como una derivación de la dinámica de las necesidades más que una necesidad básica en sí misma.

Desde la TAD se ha diferenciado entre dos clases o tipos de autoestima (Deci y Ryan, 1995; Ryan y Brown, 2003); por una parte se considera la autoestima contingente que es experimentada por aquellas personas que manifiestan preocupación por aspectos de valor y estima y que perciben su valía en función de si han alcanzado ciertos niveles establecidos, de si su apariencia se ajusta a determinados cánones o si han logrado unas metas concretas; ello implica una fuerte motivación por el deseo de aparentar dignidad a sí mismo y frente a los demás. Por otra parte, la autoestima no contingente caracteriza a aquellas personas para las que el tema de la autoestima no resulta algo primordial, sobre

todo porque se perciben a sí mismos desde un nivel fundamental en el que son merecedores de estima y amor. Para ellas, los éxitos y los fracasos no afectan a la percepción de su propia valía, aún cuando éstos las obligan a reevaluar sus acciones y esfuerzo.

En este contexto, cuando la motivación de un sujeto conduce a contingencias con su autoestima nos encontramos a un nivel de regulación introyectada (Ryan y Connell, 1989) que se caracteriza por los conflictos de carácter interno que experimenta el sujeto, por la presión y por sentimientos o creencias indeterminadas acerca de uno mismo, y es un estado motivacional que, pudiendo ser altamente motivador, posibilita la ejecución de conductas que buscan compensar el *self* u otros valores más que satisfacer la MI.

En el ámbito de la enseñanza secundaria parece ser que la autoestima, junto con la aprobación de los compañeros y los aspectos afiliativos y de integración grupal desempeñan un papel fundamental entre los estudiantes (Covington, 2000); asimismo, los mejores logros académicos van acompañados de altos niveles de autoestima (Hyde y Kling, 2001). La autoestima, al igual que el autoconcepto, sigue un curso evolutivo y, es en la adolescencia, cuando pasa a ocupar un lugar central en la construcción de la identidad del sujeto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003); en este último estudio, los autores observaron que la variable autoconcepto-autoestima correlacionaba de forma positiva y significativa con otras variables como conductas de liderazgo, empatía y elección de amigos, lo que indica conductas sociales positivas prosociales y de respeto social. Es necesario destacar que a nivel personal los mejores logros académicos están fuertemente relacionados con una alta autoestima, especialmente en el caso de las estudiantes (Hyde y Kling, 2001).

Por su importancia como predictor de diversas anomalías en los adolescentes se ha considerado la potenciación de la autoestima como un objetivo destacado de la educación escolar (Cava y Musitu, 2000), además de por el relevante papel que desempeña en esta etapa para el desarrollo de la madurez moral y personal (Cardenal, 1999; Fierro, 1990). Asimismo, se ha encontrado que las percepciones globales que las personas tienen de su propia valía están negativamente asociadas con la regulación externa y la regulación introyectada y positivamente relacionadas con la regulación identificada y la MI (Kernis et al., 2000). Senécal, Koestner y Vallerand (1995) encontraron correlaciones fuertes y positivas entre la autoestima, la MI y la regulación identificada y correlaciones negativas entre la autoestima y el aplazamiento de las tareas, la amotivación, la depresión y la ansiedad.

Ryan et al. (1994) encontraron que el apoyo de padres y amigos implicaban altos niveles de autoestima por parte de los estudiantes; por otra parte, la emulación de la figura del amigo correlacionó negativamente con la autoestima mientras que la emulación de la figura paterna ofreció correlaciones positivas. Además, este estudio mostró que aquellos estudiantes que no solicitaban ayuda ante problemas escolares o emocionales presentaban peor motivación académica y adaptación al entorno escolar y niveles más bajos de autoestima y de identidad integrada.

En un estudio realizado en Francia por Blanchard, Vrignaud, Lallemand, Dosnon y Wach (1997) se concluyó que la autoestima, evaluada con la Escala de Autoestima de Rosenberg, correlacionaba de forma negativa con la amotivación y de forma positiva con las diferentes escalas de MI y ME, no observando mayores correlaciones entre autoestima y MI que entre autoestima y ME, lo que contradecía la hipótesis de la que partían los autores. Por otra parte, Crocker y Luthanen (2003)

consideraron que los sujetos que manifestaban una alta competencia probablemente estaban más orientados hacia las conductas autodeterminadas y tendrían también altos niveles de autoestima.

Cardenal y Fierro (2003) en un estudio realizado con una muestra de adolescentes encontraron correlaciones positivas y significativas entre autoestima y calificaciones académicas y entre autoestima y nivel de aspiración referido a tareas semejantes a las escolares. De la totalidad de sus resultados se infiere la influencia de la autoestima en el comportamiento de este tipo de muestra en el entorno escolar, de tal forma que su autoestima mejora los logros conseguidos y estos logros repercuten de forma positiva a través del refuerzo y potenciación de dicha autoestima, que debe ser reafirmada desde las relaciones interpersonales y familiares.

Por otra parte, Hein y Hagger (2007) realizaron un estudio en el que analizaron cómo las relaciones de orientación de meta afectaban a la autoestima, medida a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg, y utilizaron como mediadores de dicha relación una medida de autodeterminación. Los autores constataron la existencia de una fuerte correlación entre ego y tarea, resultado que no era coincidente con otros estudios previos (p.e. Kavussanu y Harnisch, 2000; Wang y Biddle, 2001). Asimismo, encontraron efectos directos de la medida de la autodeterminación sobre la autoestima tal y como ya habían constatado Wilson y Rodgers (2002). Los efectos directos de las orientaciones de meta sobre la autoestima corroboraron los resultados de Kavussanu y Harnisch (2000) que observaron la significativa influencia de la orientación a la tarea sobre la autoestima y las conclusiones de Treasure y Biddle (1997) que mostraron que las orientaciones de tarea y ego que influían sobre la autoestima estaban mediadas por la habilidad percibida; todo ello sugiere que la motivación autónoma que correlaciona

fuertemente con la habilidad percibida (Wang y Biddle, 2003) ejerce un rol mediador entre las orientaciones de meta y la autoestima. Destacar también que las orientaciones de meta están asociadas con altos niveles de competencia percibida, un claro indicador de motivación autónoma (Ryan y Deci, 2000b).

El rendimiento escolar es otra de las consecuencias generalmente analizadas en el contexto de la TAD. Reeve (2002) realizó una revisión de los estudios que se habían llevado a cabo durante los últimos 20 años en dicho contexto y consideró que los estudiantes más autónomamente motivados tenían mayores posibilidades de prosperar en el contexto académico que aquellos estudiantes que presentaban una motivación más controlada. Hardre y Reeve (2003) observaron que un bajo rendimiento de los estudiantes facilitaba el abandono escolar, mientras que era evidente la interrelación entre altos niveles de motivación autodeterminada, rendimiento percibido e intenciones de continuar estudiando. Asimismo, Soenens y Vansteenkiste (2005) encontraron una relación causal positiva entre la autodeterminación escolar y las notas de los estudiantes, y evidencias de que los niveles más altos de autodeterminación están asociados con consecuencias positivas en los estudiantes de enseñanza secundaria. En el trabajo de Vansteenkiste, Simons et al. (2005) se puso de manifiesto que aquellos adolescentes a los que de forma temprana se les ofrecía un aprendizaje orientado a metas de orden intrínseco obtenían importantes beneficios, entre los que destacan un procesamiento del aprendizaje más integrado y conceptual.

Broc (2006) realizó un estudio con estudiantes de ESO y bachillerato y constató que las variables motivacionales no son buenas predictoras del rendimiento académico si no van acompañadas de otras variables más potentes, como el rendimiento académico previo o el número de suspensos obtenidos en la primera y segunda evaluaciones;

además, encontró puntuaciones relativamente altas en ME y preocupantemente bajas en MI lo que podría afectar negativamente al desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y posterior rendimiento. De la misma forma, se constataron diferencias de género en el tipo de motivación, con medias más altas a favor de las estudiantes en motivación internalizada e intrínseca y medias más elevadas a favor de los estudiantes en ME.

Por otra parte, y en lo que respecta a la competencia, desde las edades más tempranas existe una tendencia generalizada a la exploración y manipulación para, posteriormente, poder interactuar social y eficazmente con el entorno; los efectos de este proceso se manifiestan en una posibilidad de adaptación más efectiva a los cambios, en un mayor potencial de aprendizaje, en un funcionamiento más flexible y eficiente ante las nuevas demandas, en la asunción de nuevos retos y desafíos y en la capacidad de dar respuesta a los requerimientos de cada contexto específico (Deci y Ryan, 2000). La percepción de competencia por parte de un sujeto es un importante determinante para su motivación autodeterminada (Bandura y Cervone, 1983; Harter y Jackson, 1992; Losier y Vallerand, 1994) y también se ha asociado con satisfacción con la vida y con la autoestima que son consideradas componentes centrales del bienestar psicológico (Diener, 2000; Diener y Diener, 1995; Levesque et al., 2004) y con el logro académico (Guay y Vallerand, 1997).

De la misma forma que la competencia, la autonomía también se ha relacionado con consecuencias relacionadas con el bienestar psicológico (Diener, 2000; Diener y Diener, 1995; Levesque et al., 2004), el logro académico (Guay y Vallerand, 1997), la persistencia en la tarea (Pelletier et al., 2001) y la calidad de las relaciones con los otros (Ryan et al., 2005). Asimismo, para experimentar altos niveles de bienestar psicológico

es necesario no sólo sentirse competente sino que el sujeto debe percibir autonomía en sus acciones (Ryan, 1982).

Por último, el compromiso en las relaciones también ha mostrado asociaciones positivas con el bienestar psicológico (p.e. La Guardia et al., 2000; Reis et al., 2000; Ryan, Stiller y Lynch, 1994).

1.3.2. Teoría de la Evaluación Cognitiva

Hasta la aparición de la TAD numerosos trabajos de laboratorio habían experimentado con los efectos que las recompensas, la retroalimentación y otros factores externos ejercían sobre la MI. A partir de estos hallazgos, nuevos trabajos de investigación se desarrollaron en otros contextos y con otros incentivos, tales como anulación de castigos (Deci y Cascio, 1972), premios (Lepper et al., 1973), recompensas simbólicas (Greene, Sternberg y Lepper, 1976), etc. que, de forma general, apoyaron las primeras conclusiones que manifestaban que las recompensas, cuando son utilizadas como elementos de control, pueden disminuir la autodeterminación y desencadenan la aparición de un proceso motivacional diferente.

Asimismo, también se consideró que podrían existir otros tipos de factores extrínsecos, demandas o coacciones que también podrían ejercer efectos negativos sobre la MI. Se investigaron los efectos de la vigilancia (Lepper y Greene, 1975), de la imposición de plazos para finalizar las tareas (Amabile et al., 1976), de las evaluaciones (Amabile, 1979), de la imposición de metas (Mossholder, 1980) y de la competición (Deci, Betley, Kahle, Abrams y Porac, 1981) sobre el *locus* de causalidad percibido. De forma general, las conclusiones inferidas de estos trabajos apoyaron las hipótesis planteadas.

Para explicar los factores que en un contexto social producen variabilidad en la MI, Deci y Ryan desarrollaron la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) en un intento por encontrar explicaciones válidas a los hallazgos encontrados en esas primeras investigaciones de laboratorio relativos a los efectos que sobre la MI ejercen los factores externos (Deci , 1975, 1980; Deci y Ryan 1980, 1985a).

La TEC ha sido considerada como una subteoría dentro de la teoría de autodeterminación. Esta proposición parte de la premisa de que los acontecimientos de carácter interpersonal y las estructuras y las contingencias comportamiento-resultado son comprensibles, las expectativas están claras y se proporciona retroalimentación. Estos aspectos conducen a que una persona se sienta competente durante la acción y puede mejorar la MI porque permiten satisfacer una necesidad psicológica básica: la necesidad de sentirse competente (Ryan y Deci, 2000a). Desde esta misma perspectiva, un sujeto que se siente competente necesita también sentirse autónomo para que su MI aumente, es decir, se requiere que la conducta sea explicada desde un *locus* de causalidad interno. Asimismo, factores de origen externo pueden disminuir la MI cuando las personas se sienten controladas o presionadas, por lo que decrece su sentimiento de autodeterminación.

Desde esta teoría se sugiere que cuando un sujeto se encuentra en un entorno que le enfrenta a desafíos óptimos, que le proporciona una retroalimentación que mejora su percepción de competencia, y que le permite manifestarse en actividades que apoyan su autonomía, mejorará su desarrollo y aumentará su MI, de tal forma que la competencia percibida es un importante determinante de la motivación autodeterminada (Fortier, Vallerand y Guay, 1995; Losier y Vallerand, 1994). Por lo tanto, la TEC considera aquellos factores sociales y ambientales que facilitan o perjudican el desarrollo de la

MI, es decir, que para que la MI prospere es necesario que lo permitan las circunstancias (Ryan y Deci, 2000b). En este sentido, es preciso destacar que en el contexto educativo, el apoyo a la autonomía por parte de los profesores propicia un aumento de la MI y podría producir también un aumento de la competencia percibida de los estudiantes (Guay, Boggiano y Vallerand, 2001).

Algunas investigaciones han mostrado que los estudiantes que presentan altos niveles de MI están más dispuestos a persistir en sus estudios cuando experimentan desafíos académicos (Boyd, 2002; Walker et al., 2006), cuando perciben apoyo a su autonomía por parte de los profesores (Hardre y Reeve, 2003), muestran un fuerte autoconcepto académico (Cokley, Naijean, Cunningham y Motoike, 2001; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006) y, además, manifiestan más creatividad (Moneta y Siu, 2002). Asimismo, los estudiantes que se muestran intrínsecamente motivados son más proclives a adoptar estrategias de aprendizaje profundas (Chan y Lai, 2006) y, por lo tanto, más eficaces.

La TEC fue inicialmente presentada a través de cuatro proposiciones básicas:

1ª Proposición.- Los sucesos relevantes de carácter externo que inician o regulan una conducta influirán en la MI de las personas de tal forma que modificarán el *locus* de causalidad percibido de ese comportamiento. Los sucesos que promueven un *locus* de causalidad percibido más externo afectarán negativamente a la MI, mientras que aquellos otros que promuevan un *locus* de causalidad percibido más interno aumentarán la MI.

2ª Proposición.- Los sucesos de carácter externo que ofrecen un nivel de desafío óptimo afectarán a la MI de las personas de tal forma que influirán en la

competencia percibida de las mismas dentro del contexto de autodeterminación. Los sucesos que promueven una mayor competencia percibida aumentarán la MI, mientras que aquellos que disminuyen dicha competencia disminuirán la MI.

3ª Proposición.- Los sucesos relevantes que inician o regulan una conducta presentan tres aspectos potenciales y cada uno de ellos manifiesta una importancia funcional: el aspecto informativo facilita tanto la competencia percibida como el *locus* de causalidad interno; el aspecto de control facilita un *locus* de causalidad externo, que disminuye la MI y aumenta y respalda la obediencia o la desobediencia extrínsecas; el aspecto amotivacional facilita la incompetencia percibida, disminuye la MI y aumenta la amotivación. La influencia relativa de estos tres aspectos en las personas determina la importancia funcional de cada acontecimiento.

4ª Proposición.- Los acontecimientos intrapersonales difieren en sus aspectos cualitativos y como son sucesos de carácter externo pueden variar su importancia funcional. Los sucesos que facilitan la información interna facilitan el funcionamiento autónomo y mantienen o aumentan la MI. Los acontecimientos que propician un control interno son experimentados como presiones por alcanzar determinados objetivos y disminuyen la MI. Los sucesos internamente amotivadores facilitan una relativa incompetencia y también disminuyen la MI.

Tras su enunciación, la TEC dio lugar a múltiples trabajos de investigación que intentaron descubrir cuáles son aquellos factores que incrementan la MI en contraposición a aquellos otros que la debilitan. Los resultados encontrados, en ocasiones, han apoyado las primeras conclusiones pero, en otras ocasiones, han

cuestionado y criticado las inferencias realizadas (Cameron y Pierce, 1996). Por lo tanto, la TEC es fuente de controversias y permanentes debates apoyados tanto en diferencias de carácter cultural (Iyengar y DeVoe, 2003; Iyengar y Lepper, 1999) como en paradigmas conceptuales diferentes (Eisenberger y Cameron, 1996).

Con el paso de los años y con las evidencias que han mostrado otras investigaciones, la TEC ha experimentado algunos cambios en su proposición. Estos cambios se refieren a las relaciones entre autodeterminación y el proceso de competencia percibida, a la asunción de una visión de la teoría más motivacional que cognitiva, al hecho de que la causalidad percibida y la competencia percibida son entendidas como variables concomitantes más que causas de los cambios en la motivación; además, se analizan también las consecuencias del debilitamiento de la MI y se contemplan aquellos procesos psicológicos relevantes que acompañan a los cambios motivacionales.

Por otra parte, si bien es cierto que la autonomía y la competencia son requisitos fundamentales para mejorar la MI debemos hacer notar que también se requiere que las tareas presenten un alto grado de interés, de novedad y de desafío para que sean atractivas para el individuo. Por lo tanto, si la actividad no reúne estos requisitos los principios rectores de la TEC serían de difícil aplicación y se requeriría del concurso de la ME.

1.3.3. Teoría de la Integración Organísmica

Dentro del marco de la TAD se desarrolló también una segunda subteoría denominada Teoría de la Integración Organísmica (TIO) que describe teórica, experimental y funcionalmente distintos tipos de ME y sus niveles de regulación. Al

mismo tiempo, determina cuáles son los factores contextuales que aumentan o disminuyen la internalización e integración de las regulaciones para ese tipo de conductas.

El continuo de regulación de las conductas que diferencia la TAD, desde la regulación externa hasta la regulación integrada representa un nivel de internalización que varía en su grado de relativa autonomía, siendo la regulación externa la menos autónoma y la regulación integrada la que más autonomía presenta. Las formas de conducta más autónomas conducen a mayores grados de bienestar psicológico y crecimiento personal que las conductas menos autodeterminadas o más reguladas (Ryan y Deci, 2001b). Para que las conductas extrínsecamente motivadas sean más autodeterminadas se requiere de los procesos de internalización e integración. El término internalización hace referencia al proceso a través del cuál un sujeto adquiere una creencia, una actitud una regulación conductual y, progresivamente, lo transforma en un valor personal, una meta u organización (Deci y Ryan, 1985a; Deci et al., 1991) e incluye los conceptos de introyección e integración que describen dos formas de internalización, de mayor a menor regulación; desde la TAD la internalización se interpreta como un proceso motivado a partir del cual las personas tienden a internalizar e integrar dentro de ellas la regulación de actividades carentes de interés pero que resultan útiles y efectivas para el funcionamiento en el contexto social. Por otra parte, el término integración se refiere al proceso a través del cuál el sujeto transforma esa regulación en algo propio, de modo que, a continuación, ésta emana del propio *self* del sujeto (Ryan y Deci, 2000a).

Deci et al. (1994), consideran que los apoyos a contextos específicos que favorecen la internalización y la integración incluyen fundamentos significativos, el

reconocimiento de los sentimientos de la persona y un bajo grado de control, de tal forma que cuando en un determinado contexto se hallan presentes al menos dos de estos factores la internalización es más integrada que introyectada. Si partimos del nivel más bajo de regulación, la regulación externa, y pretendemos alcanzar el nivel de regulación integrada es preciso que el sujeto transforme las demandas que se presentan en una conducta externamente regulada en consideraciones personales de valor o de metas propias.

El resultado del proceso de desarrollo hacia la internalización integrada está en función de tres clases de factores (Deci y Ryan, 1985a):

1. Competencia.- La internalización de las regulaciones requiere la asunción por parte del sujeto de desafíos óptimos acordes a su nivel de competencia. Debe existir un equilibrio entre lo que la persona es capaz de realizar y la tarea que se le pide. De la misma forma, para que las diferentes regulaciones sean integradas deben ser lo suficientemente atractivas para que sean procesadas e incorporadas. Por otra parte, la retroalimentación positiva relativa a la competencia es considerada como un factor muy importante en el proceso de internalización; asimismo, una retroalimentación negativa que no implique incompetencia también desempeña un papel en ese proceso ya que puede aportar una información no evaluativa pero sí útil para mejorar actuaciones futuras.
2. Conflicto.- Se refiere al problema que aparece cuando las tendencias del organismo entran en contradicción con la conducta esperada o requerida. Cuando esta cuestión afecta a la regulación de una conducta que no es intrínsecamente interesante el proceso aumenta su complejidad ya que podría aparecer una situación de incongruencia entre la conducta y la propensión

natural del organismo, de tal forma que las regulaciones que son extrañas a esas tendencias nunca serán integradas, aunque sí podrían llegar a ser introyectadas por el sujeto.

3. Control.- Para que el proceso de internalización se desarrolle satisfactoriamente, es decir, que esté intrínsecamente motivado, se requiere la presencia de condiciones específicas, condiciones que sustentan dicho proceso. Nos referimos a la ausencia de excesiva presión y control, condicionantes que disminuyen la experiencia de autodeterminación. Un exceso de control social agudiza el problema y tiende a obtener como resultado la obediencia o la desobediencia, que, en ambos casos, obstruyen el desarrollo e impiden la integración. Por un lado, con la desobediencia reactiva, la que surge como reacción contraria a lo que se espera de uno, el sujeto ni siquiera logra el comportamiento deseado; por otro lado, con la obediencia el sujeto logra el comportamiento pero no el deseo de autodeterminarse con respecto a ese comportamiento.

En la Figura 8 se muestra el continuo de internalización de la TIO en sus diversas etapas, desde un estadio sin regulación hasta el estadio de regulación totalmente determinado por la persona. También se muestran los procesos del desarrollo implicados en las transiciones.

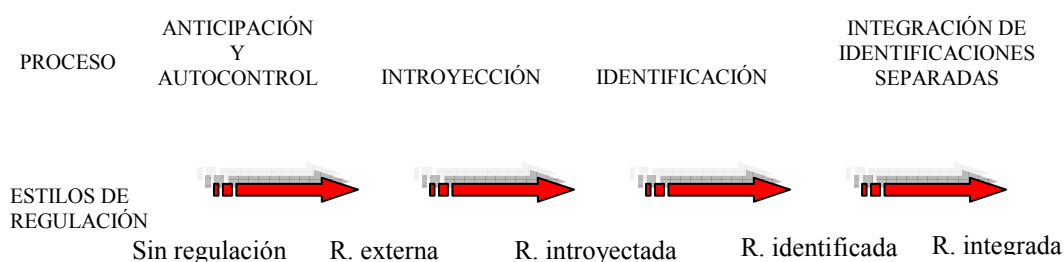


Figura 7. El continuo de internalización de la TIO (Deci y Ryan, 1985a).

Uno de los factores que afectan a la relativa internalización de las conductas extrínsecamente motivadas hace referencia a la competencia percibida. Vallerand y Reid (1984) observaron que tanto los efectos de la retroalimentación positiva como los de la retroalimentación negativa estaban mediados por la competencia percibida de los sujetos. Las personas se sienten más dispuestas para realizar actividades que están bien consideradas cuando se sienten competentes con respecto a ellas, por lo que el apoyo a la competencia facilitará la internalización (Ryan y Deci, 2000b). Ante un mismo nivel de competencia percibida y de autoeficacia, la diferencia entre un sujeto intrínsecamente motivado y aquél que presenta un control externo se manifiesta, entre otros aspectos, en el interés, confianza y entusiasmo que expresan, así como en la mejora del rendimiento, persistencia y creatividad (Deci y Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne e Ilardi, 1997), en el fortalecimiento de la vitalidad (Nix et al., 1999), en el aumento de la autoestima (Deci y Ryan, 1995), en el bienestar general (Ryan, Deci y Grolnick, 1995) y en la orientación del sujeto al perfeccionismo (Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005).

Desde la TIO se supone la existencia de cuatro etapas en la regulación del comportamiento no espontáneo. En la primera etapa, y como consecuencia de un

proceso de anticipación y autocontrol, aparecen contingencias de carácter externo, lo que implica una regulación externa; en la segunda etapa y una vez que las regulaciones externas han sido introyectadas, aparece la regulación introyectada que está basada en prescripciones de origen interno; la tercera etapa supone un menor conflicto interno en la persona y es autorregulada a través de la identificación; por último, la cuarta etapa representa el estado de regulación controlado por la persona y es resultado de la integración de la identificación en el sentido unificado del sentido del *self*.

Por otra parte, diversos estudios han puesto de manifiesto que la regulación integrada, el nivel más autónomo de la ME, está asociada a la asunción por parte de los estudiantes de mayores retos (Connell y Wellborn, 1990), mejor rendimiento (Miserandino, 1996), menor abandono (Vallerand y Bissonnette, 1992), mejor calidad de aprendizaje (Grolnick y Ryan, 1987) y mejor sensación de bienestar psicológico (Sheldon y Kasser, 1995). De la misma forma, Miquelon et al. (2005) observaron que la regulación identificada es un elemento fundamental para la motivación académica autodeterminada y los resultados de su estudio revelaron que este tipo de ME, en mayor medida que la MI, promueve implicaciones positivas del interés por las actividades académicas y la persistencia continuada en el colegio. Estos resultados destacan la importancia de este tipo de ME en la motivación académica autodeterminada y apoyan su importante papel en el contexto educativo (Koestner y Lossier, 2002).

1.3.4. Teoría de las Orientaciones de Causalidad

Como ya habíamos comentado, la TAD es también una aproximación a la personalidad del ser humano; desde este nivel de funcionamiento y considerando un continuo de autonomía podemos distinguir diferentes tendencias entre las personas

hacia el funcionamiento autónomo. Partimos del concepto de orientación de causalidad (Deci, 1980; Deci y Ryan, 1985a; Koestner y Lossier, 1996) que proporciona un modelo a través del cuál se evalúan las propensiones de las personas para regular su conducta y comprender la naturaleza de su causación. Distingue entre las personas que presentan:

- Orientación a la autonomía, referida a aquellos sujetos que organizan la regulación de sus conductas en función de un interés reflexivo basado en las posibilidades y opciones de elección (Ryan y Deci, 2006); describe la tendencia de la conducta a ser iniciada y regulada por sucesos internos sentidos como propios o por sucesos ambientales que son interpretados como informativos. La idea central es la experiencia de la elección, es decir, utilizar las diferentes informaciones disponibles para realizar una o varias elecciones y regularlas para lograr los objetivos trazados. La conducta que es consecuencia de una elección es autodeterminada y emana del sentido integrado del *self* que subyace a la orientación de autonomía; asimismo, el individuo que habitualmente regula su comportamiento de una manera autodeterminada probablemente manifieste pensamientos y sentimientos que reflejan su conducta, mientras que la persona que funciona de forma controlada con mayor probabilidad manifestará pensamientos y sentimientos que estarán en desacuerdo con sus comportamientos (Koestner, Bernieri y Zuckerman, 1992). Desde la TAD, la visión de la autonomía es entendida desde una posición más motivacional que cognitiva, es decir, que el concepto de elección es considerado como libertad de elección con respecto a la acción. Desde una perspectiva conductual, este tipo de orientación debe manifestarse de diversas formas, a través de la búsqueda de oportunidades para ser autónomo, a llevar la iniciativa en las situaciones en las que se involucre y a

interpretar el ambiente desde una óptica informativa que posibilita la oportunidad de elegir. La importancia de este tipo de orientación se manifiesta en las consecuencias derivadas de la misma y que se traducen en aspectos como meticulosidad en las tareas (Koestner et al., 1992), ejecución y creatividad (Utman, 1997), alta competencia percibida, interés y disfrute con la tarea y bajos niveles de ansiedad (Black y Deci, 2000), calidad de las relaciones entre las personas (Knee, Lonsbary, Canevello y Patrick, 2006; Ryan et al., 2005) y bienestar psicológico (Knee et al., 2006; Ryan y Deci, 2001a). Los sujetos que manifiestan este tipo de orientación presentan un locus de causalidad interno.

- Orientación de control, que describe a los sujetos que tienden a regular su conducta en función de las contingencias externas y del ambiente social tales como recompensas o castigos (Ryan y Deci, 2006); representa la tendencia de la conducta para ser iniciada por sucesos externos a los elementos que forman parte de la propia identidad del sujeto o por sucesos ambientales que son interpretados como controladores. El funcionamiento del sujeto es determinado por controles ambientales o por imperativos internos que también son controladores; este tipo de situaciones originan conflictos entre el controlador y el sujeto controlado que, en ocasiones, son la misma persona. Cuando esto sucede los controles deberían haber sido introyectados y deberían funcionar como un conjunto de acontecimientos que se controlan de forma interna. Los conflictos de control deberían ser suprimidos, por lo que el sujeto podría optar por una postura dócil que no le suponga una sensación de conflicto aunque no experimentaría una situación de libre elección o, por el contrario, podría oponerse activamente al control realizando la oposición que fue demandada. Si opta por esta última

posibilidad también existiría una situación de control a través de lo que se ha llamado intenciones paradójicas (Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1967) o lo que es lo mismo, usar la psicología para conseguir que alguien haga algo; por lo tanto, en este tipo de situaciones no existe ni integración ni autonomía. Desde una postura conductual este tipo de orientación a menudo conduce a la gente a buscar y seleccionar situaciones de control y a buscar el control en situaciones que objetivamente tienden a ser descritas como informativas. Las personas que experimentan este tipo de orientación presentan un locus de causalidad externo.

- Orientación de causalidad impersonal, es decir, sujetos que presentan una regulación incontrolada e incluso perjudicial de sus conductas y con falta de causación personal (Ryan y Deci, 2006). Está basada en la sensación de incompetencia que experimentan algunos sujetos para hacer frente a los desafíos que plantea la vida. Es un funcionamiento impersonal, errático y no intencional ya que el sujeto carece de las estructuras psicológicas necesarias para tratar con fuerzas de origen interno o externo. La orientación impersonal implica la creencia que las conductas y los resultados son independientes, que las fuerzas son incontrolables y el resultado es una experiencia de incompetencia; asimismo, esta orientación también supone estructuras inadecuadas de cualquier tipo, de modo que la persona queda a merced de las fuerzas ambientales y de las fuerzas de las necesidades y emociones. Desde un punto de vista conductual este tipo de orientación conduce a un sujeto a actuar sin intención alguna, es decir, amotivada. Las personas que manifiestan este tipo de orientación presentan un locus de causalidad impersonal.

Estos tres tipos de orientaciones son representativas de las tendencias generales de cada una de los niveles de motivación; la orientación de autonomía se relaciona con la MI y con las regulaciones integrada e identificada, que son los tipos de ME más autodeterminados; la orientación de control se relaciona con la regulación externa y con la regulación introyectada, las formas menos autónomas de la ME; y la orientación impersonal se relaciona con la amotivación y con la falta de intención para actuar (Deci y Ryan, 2000). Los efectos en los contextos que apoyan la autonomía se manifiestan en interés y disfrute con la tarea, creatividad, actividad cognitiva, emociones positivas, mejora de la autoestima y de la competencia percibida y persistencia en la conducta en contraposición a los contextos de control (Deci y Ryan, 1987). Las tres orientaciones de causalidad pueden ser evaluadas con la *General Causality Orientations Scale (GCOS*; Deci y Ryan, 1985b).

1.3.5. El contexto social

Una parte importante de las conductas del ser humano se desarrollan en un entorno en el que las relaciones con otras personas determinan en gran medida los comportamientos de cada sujeto. El trato con los otros se establece en un contexto social en el que la percepción de la calidad de nuestras interacciones puede tener efectos relevantes, tanto sobre la conducta como sobre las sensaciones que tenemos sobre nosotros mismos, así como en nuestro desarrollo personal. Maccoby (1984) definió la socialización como el proceso a través del cuál el individuo aprende e internaliza las normas y costumbres sociales que permiten un funcionamiento efectivo en sociedad; en este sentido, la TAD tiene una orientación socializadora ya que enfatiza la orientación hacia el crecimiento y desarrollo personales a través de la satisfacción de diferentes necesidades psicológicas básicas. Diversos estudios han mostrado que la percepción que

los estudiantes tienen del contexto social tiene una gran importancia en la percepción de autonomía y competencia de los mismos (Grolnick, Ryan y Deci, 1991; Guay y Vallerand, 1997). De la misma forma, un contexto que provea apoyo a la autonomía en contraposición a un contexto controlador representa un importante determinante y podría afectar a la calidad de la motivación (Pelletier et al., 2001).

El contexto de socialización en el que el sujeto se desenvuelve de forma habitual puede ser de dos tipos: por una parte, nos encontramos con un contexto controlador en el que el individuo siente la presión por actuar o comportarse de determinadas formas ya marcadas y, por otra parte, podemos situarnos en un contexto que apoya la autonomía en el que el sujeto no siente presiones y es más consciente de sus sensaciones y puede elegir. En este sentido, cuando los padres proveen un contexto socializador de apoyo a la autonomía los adolescentes estarán más propensos a identificar e integrar los atributos y los valores que los padres intentan transmitir que si ese contexto es controlador, ya que en este caso los atributos y valores sólo serían introyectados (Grolnick, Deci y Ryan, 1997). Esta conducta introyectada produce efectos negativos en el bienestar psicológico y malos ajustes en las relaciones padres-hijos (Assor et al., 2004). Además, el apoyo a la autonomía de los padres así como de los profesores tiene una gran influencia en el bienestar general de los adolescentes (Chirkov y Ryan, 2001; Chirkov et al., 2005; Niemiec et al., 2006) y en la persistencia en los estudios (Lavigne, Vallerand y Miquelon, 2007). Por otra parte, la utilización del respeto condicionado a los padres es una técnica socializadora que provoca un inadecuado tipo de internalización de la conducta a través de la introyección y produce consecuencias afectivas de carácter negativo relacionadas con la autoestima (Assor et al., 2004).

Cuando hablamos de estudiantes estamos considerando el contexto académico y a este respecto debemos destacar la importancia de la motivación académica como factor determinante para la adaptación escolar (Guay, Senécal, Marsh y Dowson, 2005). Esta motivación depende en gran parte de que el contexto en el que el estudiante se desenvuelve provea unas bases sólidas que le permitan mantener relaciones estables y relevantes con los otros significativos. A este respecto, aquellos estudiantes que se sienten conectados a sus padres (Grolnick y Apostoleris, 2002), a sus pares (Guay, Boivin y Hodges, 1999) y a sus profesores (Reeve et al., 2004) presentan altos niveles de motivación académica y existe una relación recíproca entre la calidad de las relaciones padres-hijos y algunos tipos de motivación académica y también es destacable la calidad de las relaciones entre los amigos y la motivación académica (Guay et al., 1999).

Desde la TAD se han propuesto tres dimensiones a través de las cuales el contexto social es valorado y evaluado por el sujeto y que también facilitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1990):

1. Apoyo a la autonomía.- Es un concepto opuesto a control y describe un contexto que favorece la posibilidad de elegir entre diversas opciones, que minimiza la presión derivada de la obligación de actuar en un determinado sentido y que incentiva la iniciativa sobre la imposición de metas o demandas de algún tipo. Las relaciones que promueven la autonomía son aquellas en las que se es capaz de reaccionar con rapidez e interés con respecto al marco referencial interno del sujeto. En diferentes niveles del dominio académico se ha observado que el contexto social que provee apoyo a la autonomía realza las percepciones de autonomía de los estudiantes (p.e. Grolnick et al., 1997; Black

y Deci, 2000) y mejora el aprendizaje conceptual (Vansteenkiste et al., 2004). Diversos trabajos han mostrado la importancia de este factor en el campo de la salud (p.e. Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996; Williams, McGregor, Zeldman, Freedman y Deci, 2004; Zeldman, Ryan y Fiscella, 2004). En el contexto educativo, Pelletier et al. (2002) consideran tres variables que influyen en el apoyo a la autonomía: obligación y limitaciones en el trabajo, percepción por parte del profesor del nivel de MI de sus estudiantes y la motivación del profesor hacia la docencia. La Figura 7 muestra el modelo de estos autores.

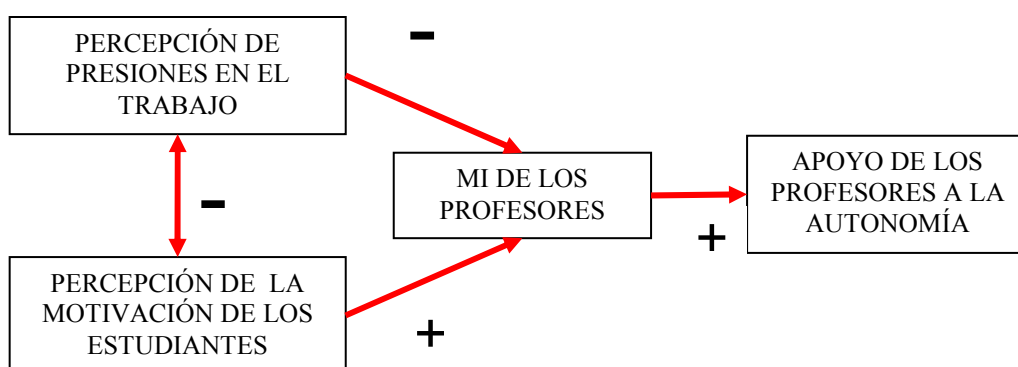


Figura 8. Modelo de influencia en el apoyo a la autonomía.

2. Entorno social estructurado.- Describe el grado en el que las contingencias de conducta/consecuencia son comprensibles, las expectativas son claras y la retroalimentación está presente.
3. Participación.- Describe el grado en el que los otros significativos muestran interés y dedican tiempo y energía a mantener una relación, que implica la utilización de recursos psicológicos que la persona objetivo puede emplear como apoyo y ayuda a la efectividad.

El contexto social que provee apoyo a la autonomía facilita la motivación de las personas para internalizar la regulación de diversas actividades y, por el contrario, cuando el contexto es controlador se produce una disminución de la motivación autodeterminada. Cuando un sujeto se conduce en un tipo de contexto social en el que estas tres dimensiones están presentes de forma positiva, las posibilidades de expresión y satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas aumentan. Estas condiciones son claves para conseguir unas conductas más efectivas y proporcionan al sujeto la capacidad para desarrollar los recursos necesarios para su autorregulación. A este respecto, el aprendizaje autorregulado es la clave para mejorar la MI (Rohrkemper, 1985).

Un aspecto que es necesario señalar hace referencia a aquellos sujetos extrínsecamente motivados que realizan una conducta de la que no obtienen una satisfacción inherente a la misma pero que, en un determinado momento, están dispuestos a involucrarse en la realización de tareas más exigentes porque se sienten valorados y constatan los lazos de relación positiva que les unen con sus padres, con los pares o con otros miembros de su entorno afectivo/social (Ryan y Deci, 2000a). Es por ello que las condiciones del contexto social son un aspecto básico para mantener la MI y lograr ser más autodeterminado en la ME.

1.4. MODELO JERÁRQUICO DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

La TAD ha servido de marco para estudios realizados en diferentes ámbitos (p.e. académico, laboral, deportivo, de salud, etc.). Los hallazgos encontrados en las numerosas investigaciones realizadas desde su enunciación, así como los trabajos sobre MI y ME que se habían realizado antes de la misma facilitó el desarrollo de un marco teórico que integra, posibilita y ofrece nuevas vías de investigación sobre la motivación humana denominado Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE; Vallerand, 1997). En este modelo de jerarquía la motivación opera e interactúa en tres niveles de generalidad denominados nivel global o de personalidad, nivel contextual o de dominios de vida y nivel situacional o de estado. El modelo considera la variedad de tipos de motivación que puede presentar un sujeto, así como los determinantes, mediadores y las consecuencias que lo representan, y que sirven de marco para organizar y comprender los mecanismos que subyacen a los procesos motivacionales, tanto extrínsecos como intrínsecos.

Este modelo considera a la motivación humana como un complejo constructo cuyo estudio requiere considerar tres manifestaciones fundamentales: la MI, la ME y la amotivación. Estos tres tipos de motivación que coexisten en la persona en los tres diferentes niveles de generalidad producen consecuencias en cada uno de los niveles (Figura 9). Asimismo, el modelo considera que la estabilidad de la motivación varía en función del nivel de generalidad, de forma tal que la estabilidad decrece desde la motivación global a la motivación contextual y a la motivación situacional; a este respecto, conviene señalar que en el trabajo de Guay, Mageau y Vallerand (2003) no aparecieron diferencias de estabilidad entre la motivación global y la motivación

contextual durante un periodo de cinco años en el primero de los estudios de dicho trabajo. Por otra parte, debemos entender que la motivación es tanto un fenómeno interpersonal como un fenómeno social, ya que la motivación de un sujeto puede ser afectada de forma importante por los otros significativos intervinientes.

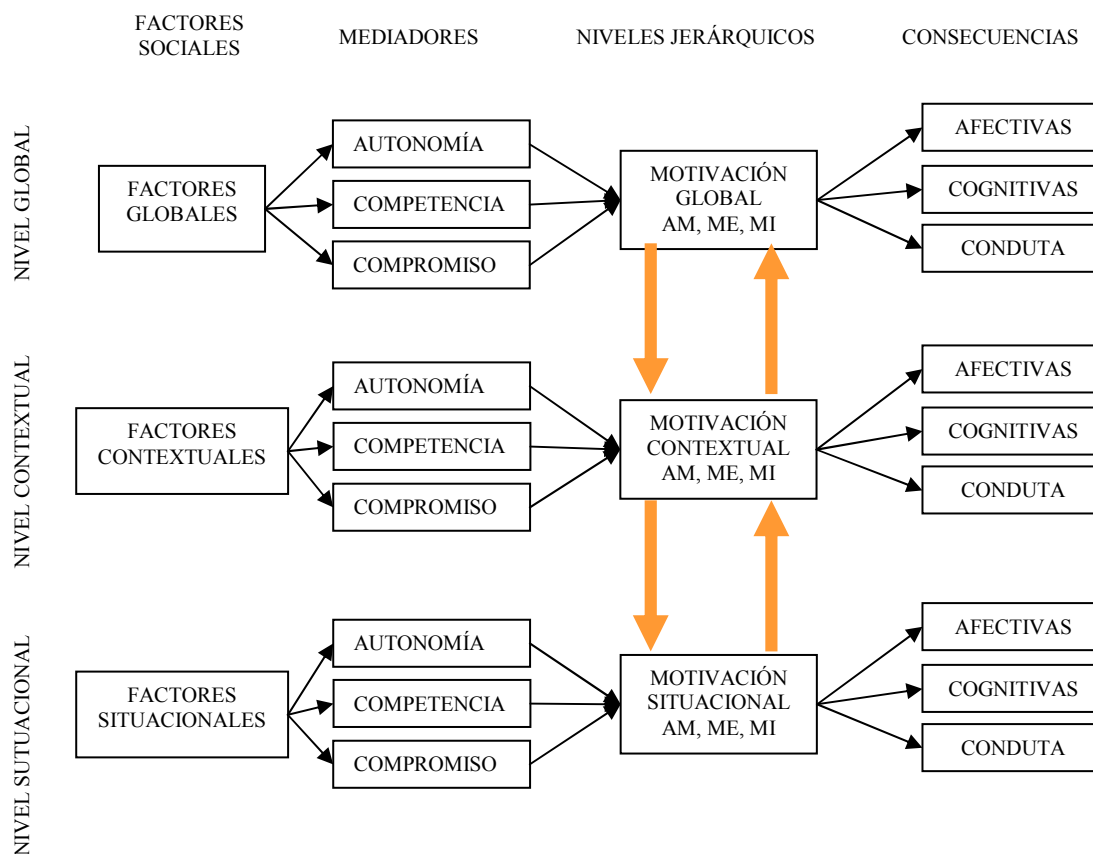


Figura 9. MJMIE (Vallerand, 1997).

Al mismo tiempo, es preciso considerar los determinantes motivacionales o factores sociales que pueden ejercer su influencia en la motivación de cada uno de los niveles de generalidad del modelo, de tal forma que los factores globales pueden afectar a la motivación global, los factores contextuales pueden ejercer su influencia sobre la motivación contextual y los factores situacionales pueden afectar a la motivación

situacional. Es preciso considerar el impacto que estos factores sociales ejercen sobre la motivación y para ello se necesita del concurso de unos elementos denominados mediadores en cada uno de los tres niveles del modelo; debemos entender que un mediador es un factor que explica parte de la influencia de una variable predictora en la variable criterio o variable dependiente considerada (Roesch y Weiner, 1999). Destacar también que aquellos factores sociales que no ejerzan algún tipo de influencia en estos mediadores tampoco deberían tener efectos sobre la motivación del sujeto. Los mediadores a los que nos referimos son los siguientes:

- Percepción de autonomía, entendida como la sensación de libertad para elegir durante el curso de la acción.
- Percepción de competencia, entendida como la capacidad de interactuar de manera efectiva con el entorno.
- Percepción del compromiso en las relaciones, entendido como la sensación de estar conectado con otros significativos.

Estos determinantes ejercen su influencia desde el nivel más alto de la jerarquía al nivel más bajo y de forma escalonada, es decir, entre niveles adyacentes. La motivación global puede afectar a la motivación contextual y ésta puede afectar a la motivación situacional y sólo en circunstancias especiales puede existir influencia de la motivación global sobre la motivación situacional; esta posibilidad podría presentarse en aquellos casos en los que los factores situacionales tienen un impacto muy débil y cuando no hay una relación percibida entre la tarea que se está ejecutando y la motivación contextual del sujeto. Por todo ello debemos entender que la motivación en cada nivel de generalidad podría estar influenciada por los factores sociales de cada nivel y por la motivación del nivel superior en la jerarquía, es decir y a modo de

ejemplo, a nivel contextual la motivación está condicionada por los factores contextuales y por la motivación global del sujeto. Existen también efectos más específicos, como por ejemplo, un estudiante en una situación motivacional situacional (estudiando en la biblioteca), pues bien, esa motivación debería estar principalmente influenciada por la motivación contextual del estudiante hacia el estudio en general y por los factores situacionales que concurren en ese momento puntual (temperatura, compañeros, nivel de ruido, etc.) de tal forma que los factores que no estén relacionados con la dimensión del estudio deberían ejercer un efecto mínimo en la motivación situacional hacia el estudio.

Por otra parte, hay que destacar también que entre los niveles de generalidad se produce una relación recursiva, de tal forma que si la motivación situacional está presente a lo largo del tiempo puede producir dichos efectos en la motivación contextual apropiada; asimismo, la motivación en uno o varios contextos puede también producir algunos efectos recursivos en la motivación global a lo largo del tiempo. Debemos subrayar también que la motivación conduce a diferentes clases de resultados o consecuencias que pueden ser de carácter afectivo, cognitivo y/o conductual; de la misma forma, los diferentes tipos de motivación afectan cualitativamente a las consecuencias, es decir, la MI produce consecuencias positivas mientras que la amotivación y la regulación externa producen consecuencias negativas y que éstas se producen en los tres niveles de generalidad. Por último, a nivel contextual las consecuencias deberían ser principalmente determinadas por motivaciones contextuales relevantes y afines al dominio de vida del que se trate.

El MJMIE (Vallerand, 1997) se concreta en cinco postulados:

1º Postulado.- Un análisis completo de la motivación debe incluir a la MI, a la ME y a la amotivación. Estas tres manifestaciones de la motivación explican gran parte de la conducta humana, representan un aspecto importante de sus experiencias y, al mismo tiempo, propician consecuencias varias en la conducta última. Un sujeto amotivado es aquél que presenta sentimientos de incompetencia, de falta de control, sin propósito y falta de motivación para realizar la actividad; un sujeto extrínsecamente motivado es aquel que focaliza su ejecución en los beneficios que puede obtener como resultado de su participación y es una situación que implica tensión y presión; un sujeto intrínsecamente motivado se involucra en una actividad por el placer derivado de la realización de dicha actividad y es una situación que implica disfrute, sentimientos de libertad y de relajación. Por otra parte, desarrolla el concepto de MI y considera la existencia de tres tipos (Figura 10):

1. MI al conocimiento.- Se define como la participación en una actividad por el placer y satisfacción que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo. Se relaciona con el intelecto del sujeto, con la curiosidad, con la exploración y con la MI al aprendizaje. A modo de ejemplo, se trataría de un estudiante que asiste al colegio porque la educación recibida le permite aprender sobre aquellos temas en los que está interesado.
2. MI al logro.- Entendida como participación en una actividad dada por el placer y la satisfacción experimentados mientras la persona intenta superar o lograr alguna meta o crear algo. Importa más el proceso que se desarrolla que el resultado último y se relaciona con la motivación de efectividad, motivación a la maestría, desafíos internos y orientación a la tarea en la que el sujeto busca

experiencias de competencia. Un estudiante con este tipo de motivación es aquél que experimenta placer y satisfacción cuando supera sus estudios.

3. MI a las experiencias estimulantes.- Referida al sujeto que se involucra en una actividad para poder experimentar sensaciones placenteras. Se podría relacionar con las experiencias estéticas, con la sensación de flujo, con la búsqueda de sensaciones y con las experiencias extremas. A modo de ejemplo, se trataría de un estudiante que asiste al colegio porque le gusta participar y dar su opinión en los debates que se suscitan en clase sobre los temas que se imparten.

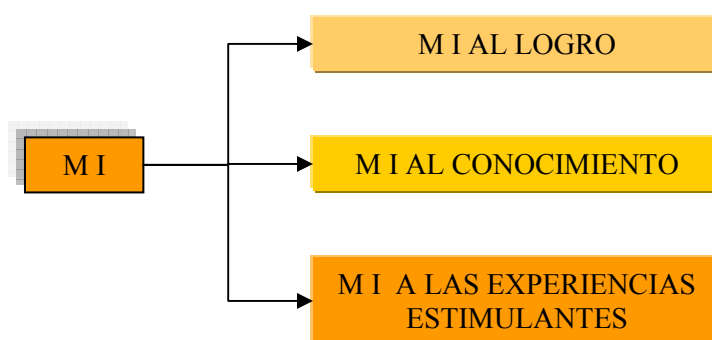


Figura 10. Tipos de MI.

La ME también se ha considerado desde una perspectiva multidimensional y se han propuesto cuatro tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) que ya hemos tratado en el apartado 1.3 dedicado a la TAD.

Finalmente, la amotivación también se ha entendido desde una perspectiva multidimensional. A partir de las propuestas iniciales de algunos autores (p.e. Bandura, 1986; Deci y Ryan, 1985a; Seligman, 1975), otros estudios han sugerido la existencia

de cuatro tipos de amotivación (p.e. Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demers, 1999; Stewart, Green-Demers, Pelletier y Tuson, 1995; Tuson y Pelletier, 1992):

1. Amotivación referida a la creencia en la capacidad-habilidad del sujeto, es decir, a la falta de habilidad-capacidad para realizar una conducta.
2. Amotivación entendida como el resultado de las convicciones del sujeto de que las estrategias propuestas no posibilitarán alcanzar los resultados deseados.
3. Amotivación considerada como la consecuencia de las creencias del sujeto de que las demandas de la conducta son muy exigentes, por lo que no está dispuesto a involucrarse en ella.
4. Amotivación entendida como sensación y creencia de impotencia por parte del sujeto y que se refiere a una percepción general de que los esfuerzos de la persona son inútiles ante la enormidad y complejidad de la tarea.

2º Postulado.- La MI, la ME y la amotivación existen en tres niveles de generalidad: a nivel global, contextual y situacional.

En el marco del MJMIE (Vallerand, 1997) se consideran tres niveles de generalidad motivacional. En cada uno de estos niveles un sujeto puede sentirse amotivado, motivado extrínsecamente y/o motivado intrínsecamente. Diferenciar estos tres niveles de generalidad facilita una aproximación y una comprensión de la motivación más precisa y ajustada.

- Nivel global.- Se refiere a las diferencias individuales de los sujetos que permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y representa el nivel de motivación que habitualmente es objeto de estudio desde la psicología de la personalidad. En este primer nivel de la jerarquía el sujeto muestra una

orientación general a interactuar con el entorno a través de conductas que pueden estar amotivadas, extrínsecamente motivadas o intrínsecamente motivadas. Este nivel de motivación es considerado como el más estable de las tres categorías y considera las diferencias motivacionales de las personas como relativamente duraderas. Se han desarrollado diferentes instrumentos para su medida, entre los que destacamos la *Global Motivation Scale (GMS)*; Guay, Blais, Vallerand y Pelletier, 1996) y la *General Causality Orientations Scale (GCOS)*; Deci y Ryan, 1985b).

- Nivel contextual.- Se relaciona con los diferentes dominios de vida, con campos específicos de actuación. Distinguir la motivación a este nivel obedece a reconocer que las orientaciones de carácter motivacional de las personas pueden variar de un contexto a otro; además, las posibles variaciones motivacionales son más evidentes en este nivel de generalidad que en el nivel global, y por último, distinguir este nivel de motivación se presta a realizar diferentes estudios teóricos y empíricos de los que es posible extraer importantes conclusiones. En el entorno de la vida diaria podríamos distinguir múltiples y variados contextos relacionados con las diferentes funciones o actividades que una persona realiza en su quehacer habitual. No obstante, podríamos considerar que son tres los principales contextos en los que un adolescente se desarrolla (Blais, Vallerand, Gagnon, Brière y Pelletier, 1990): el educativo, el de ocio y el de las relaciones interpersonales (Figura 11).



Figura 11. Dominios de vida.

En cada uno de estos entornos, las orientaciones motivacionales son relativamente estables aunque siempre son susceptibles de recibir influencias de carácter social y específicas para cada uno de los contextos señalados. Estas posibles variaciones motivacionales son más evidentes a este nivel que en el anterior, dada la amplia variedad de entornos en los que se puede desarrollar. Asimismo, a este nivel de generalidad los estudios teóricos y aplicados son más útiles y prácticos a la hora de encontrar explicación a las conductas observadas. Señalar que se han desarrollado diferentes instrumentos de evaluación adaptados a cada uno de los contextos de estudio (deporte, laboral, político, etc.) y entre los instrumentos desarrollados para evaluar la motivación en este nivel de generalidad destacamos el *Interpersonal Motivation Inventory (IMI)*; Blais, Vallerand, Pelletier y Brière, 1994), la *Echelle de Motivation vis-a-vis des Loisirs (EML)*; Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Blais y Briere, 1996), el *Blais Work Motivation Inventory (BWMI)*; Blais, Briere, Lachance, Riddle y Vallerand, 1993), la *Motivation Toward the Environment Scale (MTES)*; Pelletier, Tuson, Green-Demers, Noels y Beaton, 1998), la *Self-Determination Scale of Political Motivation (SDSPM)*; Losier, Perreault, Koestner y Vallerand, 2001), el *Self-Regulation of Withholding Negative Emotions Questionnaire (SRWNE)*; Kim, Deci y Zuckerman,

2002), la *Échelle de Motivation à Avoir un Enfant (EMAE*; Gauthier, Senécal y Guay, 2007), la *Sport Motivation Scale (SMS*; Pelletier et al., 1995) y la *Academic Motivation Scale (AMS*; Vallerand et al., 1992). La *AMS* ha sido traducida y validada en España por Núñez et al. (2005) y validada en Paraguay por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) con el nombre de Escala de Motivación Educativa (EME).

- Nivel situacional.- Se relaciona con el estado motivacional en actividades específicas, a la experiencia motivacional de un sujeto que está, en un momento concreto, realizando una actividad determinada. A este nivel de generalidad debemos plantearnos las razones por las que el sujeto se involucra en una actividad concreta durante un periodo de tiempo determinado. La motivación presenta altos niveles de inestabilidad porque es muy sensible a la situación del ambiente. Para estudiar la motivación en este nivel de generalidad debemos preguntarnos cuándo y dónde se realiza la conducta objeto de estudio y representa un estadio esencial para poder comprender el porqué de la misma. Entre los instrumentos que se han elaborado para medir la motivación a este nivel de generalidad destacamos el *Task Reaction Questionnaire (TRQ*; Mayo, 1997), el *Intrinsic Motivation Inventory (IMI*; McAuley, Duncan y Tammem, 1989) y la *Situational Motivation Scale (SIMS*; Guay et al. 2000).

Es preciso destacar que pueden producirse conflictos motivacionales entre diversos dominios o contextos de actuación que pueden ser debidos al estilo motivacional que caracteriza cada uno de los dominios y que actuarían como predictores de tales conflictos (Senécal, Vallerand y Guay, 2001). En el contexto educativo podemos encontrar diversas investigaciones que han puesto en evidencia los problemas que surgen en la relación entre las actividades del colegio y las demandas del trabajo y

las consecuencias de los mismos (p.e. Hammner, Grigsby y Woods, 1998; Markel y Frone, 1998) o los conflictos entre las actividades de ocio y las del colegio (Ratelle, Vallerand, Senécal y Provencher, 2005) y que pueden producir consecuencias académicas negativas de tipo cognitivo (pobre concentración), conductual (pocas intenciones de persistir en el colegio), afectivo (sensación de una cierta desesperación) y también en el bienestar psicológico general.

3° Postulado.- La motivación está determinada por factores sociales y efectos de la misma del nivel superior al nivel inferior en la jerarquía. Este postulado aborda el estudio de los determinantes motivacionales en función de las diferentes orientaciones adoptadas y se presenta a través de tres corolarios:

Corolario 1. La motivación puede ser el resultado de factores sociales de tipo global, contextual o situacional dependiendo del nivel de generalidad. Estos factores hacen alusión a los agentes de cualquier clase, humanos y no humanos, que están presentes en cualquier entorno social. Los factores situacionales hacen referencia a aquellas variables que intervienen en una actividad específica en un momento determinado pero que no permanecen constantes en el tiempo, especialmente si sólo se manifiestan en esa ocasión; los factores contextuales representan a las variables presentes en un determinado dominio o contexto de vida pero no en otro; por último, los factores globales se refieren a las variables que ejercen una influencia sobre diferentes contextos de la vida del sujeto. Por otra parte, debemos entender que cada factor ejerce su influencia en su nivel de generalidad y no en otros, es decir, los factores situacionales influyen en la motivación situacional, los factores contextuales en la motivación contextual y los factores globales en la motivación global.

Corolario 2. El impacto de los factores sociales en la motivación está mediatizado por las percepciones de competencia, de autonomía y de compromiso en las relaciones. Es necesario determinar qué tipo de percepciones y cuál es el proceso que lleva a éstas a afectar a la motivación de las personas. La TEC proporciona apoyo teórico a esta cuestión y considera que los factores situacionales ejercen su influencia en la motivación a través de su impacto en las percepciones de competencia, de autonomía y de compromiso en las relaciones. Recordemos que estas percepciones están relacionadas con las necesidades psicológicas básicas que propone la TAD, por lo tanto los factores situacionales que ofrecen soporte a dichas percepciones facilitan también que el sujeto se involucre en aquellas actividades que satisfacen esas necesidades básicas, mientras que aquellos factores que perjudican dichas percepciones tendrán un efecto negativo sobre la MI y las formas más autodeterminadas de la motivación y facilitarán aquellos tipos de motivación no autodeterminados y la amotivación. Todo este proceso favorece a su vez un aumento de la MI y de las formas de motivación autodeterminadas, de acuerdo a lo propuesto en la TEC. Además, también se propone que el papel mediador que desempeñan las percepciones a las que hemos aludido no se limita al nivel de generalidad situacional sino que también se extiende al resto de niveles del modelo jerárquico, es decir, que los factores globales, contextuales y situacionales ejercerán su influencia en la motivación de las personas a través de las percepciones de competencia, autonomía y compromiso en las relaciones de cada uno de los niveles de generalidad del modelo jerárquico.

Corolario 3. La motivación es resultado del efecto escalonado del mayor al menor nivel de generalidad en la jerarquía. Esta consecuencia es producto del efecto potencial que se ejerce desde los niveles de generalidad más altos a los niveles más bajos, es

decir, podría existir una influencia motivacional escalonada de los niveles superiores sobre los inferiores. En este sentido la motivación global ejercería mayor influencia sobre la motivación contextual que sobre la situacional y la motivación contextual influiría en la motivación situacional. Destacar también que un sujeto con una motivación global o con una orientación motivacional general hacia algún aspecto concreto canalizará esas inclinaciones hacia un dominio o contexto afín con esas motivaciones. Asimismo, altos niveles de autodeterminación en los niveles superiores de la generalidad facilitan la autodeterminación en el nivel inferior de la jerarquía, por lo que el ambiente social en el que un sujeto se desarrolla puede ejercer un efecto orientador de la motivación global hacia diferentes esferas o parcelas de actividad; de la misma forma, los factores sociales podrían también modular el efecto recursivo escalonado al que nos hemos referido. El trabajo de Guay et al. (2003) apoya los principios de este corolario.

4º Postulado.- Existe relación recursiva entre la motivación a un nivel determinado y la motivación en el siguiente nivel superior de la jerarquía, subrayando la relación bidireccional que existe entre los niveles adyacentes del modelo. Se considera que los cambios motivacionales pueden producirse a lo largo del tiempo y cómo la interacción entre los diversos niveles de la jerarquía puede afectar a dichos cambios (p.e. si un estudiante de FP ha visto reforzada su MI a través de repetidas experiencias a nivel situacional en tareas relacionadas con el ciclo elegido podría esperarse que aumentara también su motivación contextual hacia el estudio), de tal forma que la repetición de experiencias positivas puede producir una relación recursiva del nivel inferior al superior en la jerarquía. Al mismo tiempo, se postula que los efectos recursivos desde el nivel situacional al contextual y desde éste al nivel global podrían presentarse en el

momento en que los sujetos comienzan a cuestionarse su motivación hacia un contexto dado, de tal forma que cuando un sujeto comienza a sentir incertidumbre sobre su motivación (p.e. malos resultados en un examen) podría ser el momento propicio para cambiar sus opiniones acerca de sus creencias motivacionales, de tal forma que la consecuencia debería ser un cambio en la motivación contextual o, incluso, en la global. El estudio de Guay et al. (2003) mostró efectos recíprocos entre la motivación autodeterminada a nivel global y la motivación autodeterminada al nivel contextual (escolar) a lo largo del tiempo.

5° Postulado.- La motivación produce importantes consecuencias. Estas consecuencias podrían ser de tipo cognitivo (concentración, atención, memoria, aprendizaje conceptual, etc.), de tipo afectivo (interés, emociones positivas, satisfacción, bienestar, ansiedad, etc.), y/o de tipo conductual (persistencia, intensidad, complejidad y ejecución de la tarea, etc.) y son resultado del tipo de motivación que posee la persona. Diferentes tipos de motivación producirán diferentes tipos de consecuencias, por lo que debemos resaltar también que la distinción entre los diferentes tipos de consecuencias se establecerá en función de las características de cada individuo y de la situación en la que éste se encuentre y en la que interactúa. De este postulado se derivan dos corolarios:

Corolario 1. Las consecuencias son cada vez menos positivas, desde la MI hasta la amotivación. La calidad de las consecuencias derivadas están en función del tipo de motivación; partiendo del continuo de autodeterminación podemos considerar que se produce también un continuo de consecuencias en función de los diferentes tipos de motivación, de tal forma que la MI posibilitará consecuencias positivas, mientras que los tipos de motivación menos autodeterminados, como la regulación externa y la

amotivación, facilitarán las consecuencias de tipo más negativo. No obstante, en algunos estudios (Koestner et al., 1996; Pelletier et al., 1998) se ha observado que la regulación identificada ha posibilitado la obtención de consecuencias más positivas que la MI por lo que sería conveniente considerar estos hallazgos que podrían estar relacionados con la tarea realizada o que presentarían a la regulación identificada como un tipo de motivación más autodeterminada de lo que la TAD propone; a este respecto conviene destacar los trabajos de Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989), Blanchard et al. (1997), Cokley (2000a), Fairchild, Horst, Finney y Barron (2005), Núñez et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) que a nivel contextual encontraron correlaciones más negativas entre la amotivación y la subescala de regulación identificada que entre la amotivación y algunas subescalas de MI. Además, Koestner y Losier (2002) y Miquelon et al., (2005) también han puesto de manifiesto la importancia de la regulación identificada en los contextos educativos. Además, podrían existir diferencias en función del nivel de generalidad por lo que investigaciones futuras deberían considerar cada uno de los niveles.

Corolario 2. Las consecuencias motivacionales están presentes en los tres niveles de la jerarquía y el grado de generalidad de las consecuencias depende del nivel de motivación que las ha producido. La importancia de esta inferencia radica en entender que no es la motivación por sí misma la que conduce a distintos resultados sino que es la motivación situada en el nivel de generalidad apropiado, en sintonía con los resultados predecibles. Se producen consecuencias motivacionales en los tres niveles de la jerarquía y su grado de generalidad está en función del tipo de motivación, por lo que dichas consecuencias sólo afectan a ese nivel. Por lo tanto, las consecuencias de la motivación situacional deben ser experimentadas en el nivel de generalidad situacional,

las consecuencias de la motivación contextual deben ser moderadamente generalizadas en cada uno de los tres principales dominios de vida (interpersonal, educación y actividades de ocio) y, por último, las consecuencias de la motivación global presentan un alto grado de generalidad en ese nivel de la jerarquía.

Las evidencias empíricas que dan apoyo al MJMIE son numerosas, se han desarrollado en contextos muy diversos y han abordado el estudio del modelo a partir de los postulados y/o sus corolarios (p.e. Blanchard, Vallerand y Provencher, 1995; Grouzet et al., 2004; Guay et al., 2003; Guay et al., 2000; Ratelle, Baldwin y Vallerand 2005; Ratelle, Vallerand, Senécal y Provencher, 2005; Vallerand, Chantal, Guay y Brunel, 2001; Vallerand y Guay, 1996; Vallerand, Guay, Blanchard, Mageau y Cadorette, 2001; Williams et al., 1996). De la misma forma, el modelo ha facilitado la elaboración de un marco que permite organizar y estructurar toda la literatura científica relativa al tema que nos ocupa y, además, posibilita la identificación de los mecanismos de carácter psicológico que subyacen en los cambios motivacionales. Por otra parte, la estructura del modelo da viabilidad a la proposición de variadas hipótesis de trabajo que pueden o no ser confirmadas pero que favorecen el desarrollo de novedosas y originales líneas de investigación.

1.4.1. Motivación autodeterminada, sus determinantes y sus consecuencias

Ya habíamos comentado que tanto la TAD (Deci y Ryan, 1980, 1985a; Ryan y Deci, 2000a, 2000b) como el MJMIE (Vallerand, 1997) han dado lugar a múltiples investigaciones de carácter teórico y empírico, realizadas en laboratorio y en situaciones de la vida real. Estos estudios han demostrado que la motivación está influenciada por factores presentes en el ambiente en el que el sujeto desarrolla diferentes funciones y

estas influencias son modeladas o mediadas a través de su impacto en las percepciones de autonomía, de competencia y de compromiso en las relaciones. La presencia de estas percepciones facilita la aparición de formas de motivación más o menos autodeterminadas en un continuo que comienza en la amotivación (ausencia de motivación para actuar) y que es seguido por la ME en la que se distinguen cuatro tipos, la regulación externa y la regulación introyectada que representan formas muy controladas de motivación (realizar la actividad por obligación), y por la regulación identificada y la motivación integrada, que se refieren a formas más autodeterminadas de ME (realizar la actividad por elección), y por último la MI que representa la forma de motivación más autodeterminada y que se refiere a realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se derivan de su ejecución.

La motivación produce consecuencias (Grouzet et al., 2004; Vallerand, 1997) y estos resultados pueden ser positivos o negativos en función de si la motivación es más o menos autodeterminada y dichos efectos se manifiestan en los diferentes dominios de vida. Fortier et al., (1995) presentaron un modelo motivacional que consideraba los antecedentes y los consecuentes de la motivación en una secuencia que permitía una mayor y mejor comprensión de los procesos psicológicos implicados en el funcionamiento escolar (Figura 12).



Figura 12. Secuencia motivacional (Fortier et al., 1995).

En su modelo, Fortier et al. (1995) a través de análisis de ecuaciones estructurales consideraron que la competencia académica percibida y la autodeterminación académica percibida servían como antecedentes que influían directa y positivamente en la motivación académica autónoma y que ésta ejercía una influencia directa sobre el funcionamiento escolar, de tal forma que los estudiantes que experimentan incompetencia en el dominio académico y que se sienten controlados y manipulados en el contexto escolar podrían experimentar pérdida de motivación académica y, eventualmente, podrían abandonar sus estudios. Los resultados del estudio apoyan la validez del modelo motivacional propuesto y destacan la importancia de la motivación académica autodeterminada para alcanzar un mejor funcionamiento escolar.

Como ejemplo de investigaciones que han utilizado este modelo presentamos algunos estudios. Vansteenkiste, Zhou et al., (2005) aplicaron la estructura de este modelo utilizando como antecedentes el apoyo a la autonomía y el control psicológico, su impacto en la motivación y la posterior influencia en una variable de aprendizaje y otra variable de ajuste personal. Los resultados mostraron los efectos positivos del apoyo a la autonomía versus control psicológico en la educación sobre el aprendizaje y el ajuste personal, utilizando como mediador de dichos efectos a la motivación.

Soenens y Vansteenkiste (2005) proponen un modelo similar al anterior, en el que analizan cómo determinados antecedentes (apoyo de profesores y de los padres) influyen en la autodeterminación y las consecuencias derivadas. Utilizan tres dominios de vida diferentes y observaron que el apoyo a la autonomía de los padres (principalmente de la madre) y de los profesores se asociaba positivamente con la autodeterminación en los contextos escolar y de competencia social; también demostraron la importancia del apoyo de los mismos significativos a la

autodeterminación en los contextos escolar y en el de búsqueda de trabajo, por lo que podríamos entender que el apoyo por parte de padres y profesores a la motivación autodeterminada de los adolescentes propicia un desarrollo óptimo de los mismos.

Miquelon y Vallerand (2006) proponen un modelo secuencial de salud en el que examinan los mecanismos a través de los cuales las variables psicológicas consideradas influyen en la salud física; emplearon una medida de metas, controladas o autónomas, como antecedentes que influían en el bienestar psicológico evaluado a través de la felicidad y de la autorrealización y su impacto posterior en síntomas físicos (p.e. gripe, dolor de estómago, etc.). Sus resultados apoyan el modelo propuesto que considera que las metas más autónomas (antecedentes) asociadas al interés en la tarea y a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas ejercen una fuerte y positiva influencia en el bienestar psicológico, mientras que las metas más controladas, aquellas que no satisfacen las necesidades psicológicas básicas, influyen de manera negativa en el bienestar y estas variables se asocian de forma particular con la salud física (consecuencias), por lo que los autores sugieren que los sujetos que persiguen sus objetivos considerados como metas autónomas presentan altos niveles de felicidad y autorrealización.

Niemiec et al. (2006) emplearon un modelo similar en el que utilizaron el apoyo de los padres (antecedentes), su influencia en la autonomía (mediador) de los adolescentes y el impacto sobre el bienestar y malestar psicológicos (consecuencias); los autores constataron la importancia del apoyo de los padres para que los adolescentes experimentaran altos niveles de bienestar psicológico, destacando el apoyo de las madres sobre el de los padres.

A partir de los postulados de la TAD y del MJMIE, Vallerand (1997) propuso una secuencia motivacional que integraba los diferentes aspectos y factores derivados de los postulados mencionados y que ampliaba el modelo anterior (Figura 13).

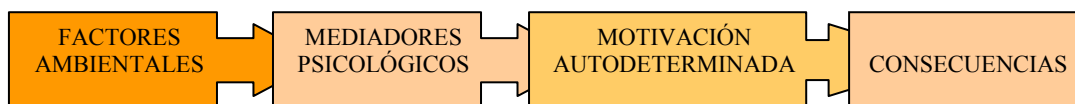


Figura 13. Secuencia motivacional (Vallerand, 1997).

Esta secuencia motivacional puede existir en cada uno de los tres niveles de generalidad propuestos en el MJMIE, a nivel situacional, a nivel contextual y a nivel global. Diversos estudios realizados tanto a nivel situacional (p.e. Grouzet et al., 2004) como a nivel contextual en diferentes dominios de vida (p.e. Guay y Vallerand, 1997; Lavigne, et al., 2007; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Vallerand, Fortier y Guay, 1997) apoyan este modelo secuencial. Asimismo, otros estudios han empleado estructuras secuenciales que posibilitan modelos alternativos, al menos en lo que respecta a nivel contextual que incluyen una variable mediadora entre la motivación y las consecuencias (p.e. Guay et al., 2001; Hardre y Reeve, 2003; Levesque et al., 2004; Richer, Blanchard y Vallerand, 2002; Sheldon y Elliot, 1999; Vansteenkiste, Simons et al., 2005; Walls y Little, 2005).

1.5. AUTOCONCEPTO Y AUTODETERMINACIÓN EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

A lo largo de los años y a través de numerosas investigaciones de carácter empírico se ha puesto de manifiesto la relación que existe entre la autodeterminación y otras variables motivacionales. Diversos autores (p.e. Pintrich, 2000b; Pintrich y De Groot, 1990) han destacado la interrelación que debe existir entre la cognición y la motivación en los contextos académicos. El autoconcepto es una de las variables más utilizadas en los estudios de carácter motivacional, ya que existe una estrecha relación entre éste y las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diversos aspectos de sus cogniciones (Valle et al., 1998). Asimismo, algunos autores han considerado que el autoconcepto académico es la variable psicológica más relacionada con el desempeño escolar y con el rendimiento del estudiante (p.e. Arancibia y Maltes, 1989).

El análisis de la naturaleza de este constructo ha despertado gran interés y también grandes debates en la literatura especializada. Desde los primeros estudios (Cooley, 1902; Epstein, 1973; James, 1890; Mead, 1934; Rogers, 1981; Rosenberg, 1989; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) hasta la actualidad los autores han polemizado y debatido en un intento por solucionar tanto el problema conceptual como el terminológico, así como por delimitar de manera precisa su papel como regulador y guía de la conducta motivada.

El estudio del autoconcepto se ha abordado desde diferentes postulados, desde el Interaccionismo Simbólico (Cooley, 1902; Mead, 1934) pasando por la Psicología Fenomenológica y Humanista de la Personalidad (Combs, 1981; Combs, Avila y Purkey, 1978; Combs, Blume, Newman y Wass, 1974; Rogers, 1980) hasta las teorías cognitivas (Epstein, 1973; Marsh, 1993b; Rayner, 2001; Rosenberg, 1989) en las cuales

el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado como elemento de investigación por sus efectos moduladores sobre variables conductuales, emocionales y motivacionales. Asimismo, casi todos los autores consideran que el autoconcepto presenta una estructura organizada, multidimensional y jerárquica (p.e. Díaz, Reyes y Rivera, 2002; Marsh y Byrne, 1993; Musitu, García y Gutiérrez, 1991; Shavelson et al., 1976), y se caracteriza por su estabilidad, al menos en lo que se refiere al autoconcepto global, por su capacidad descriptiva y por el aumento de su complejidad y multidimensionalidad con la edad.

Por su parte, Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez et al. (1998) estiman que es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, que incide significativamente en el funcionamiento correcto del ámbito cognitivo. Asimismo, existen discrepancias al respecto en cuanto a si la adolescencia es un periodo en el que autoconcepto y la autoestima experimentan fluctuaciones (p.e. Marsh, 1989; Pastor et al., 2003).

El autoconcepto se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y actúa como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama, 1991). De la misma forma, Núñez y González-Pumariega (1996) consideran que el autoconcepto realiza una función de filtro a través del cual selecciona y procesa la información que el sujeto recibe y determina el resultado de la conducta.

No existe una definición del autoconcepto que sea aceptada unánimemente por todos los autores ni por las distintas corrientes de estudio e, incluso, nos encontramos con ambigüedades de carácter terminológico y semántico que añaden confusión conceptual y retrasan y entorpecen las diferentes líneas de investigación. Entre las definiciones generalmente aceptadas destacamos las siguientes:

- El autoconcepto se refiere a la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información, tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos y valores (González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega y García, 1997).
- Shavelson et al. (1976) consideran que se refiere a las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a partir de las experiencias propias con el entorno y la interpretación que hace del mismo, siendo influenciada por los refuerzos, la retroalimentación de otros significativos y por mecanismos cognitivos propios.

Habíamos comentado el papel de modulador de la conducta que asume el autoconcepto; este rol regulador es llevado a cabo a través de autoevaluaciones de tal forma que el comportamiento de un sujeto depende en gran medida del autoconcepto que en ese momento tiene y, además, debemos considerar también su papel como factor condicionante de la eficacia de la retroalimentación sobre el rendimiento (Machargo, 1992). González-Pienda et al., (1997) consideran al autoconcepto como una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, y que a nivel general cumple las funciones de crecimiento y de estabilización; por otra parte y a un nivel más concreto identifican las funciones de contextualización, integración de la información nueva, regulación del estado afectivo y motivador de la conducta futura.

Entre los instrumentos desarrollados para evaluar este constructo destacamos el Autoconcepción Forma 5 (García y Musitu, 2001), el *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988) que ha sido validado en España por Pastor, Balaguer,

Atienza y García-Merita (2001), *la Multidimensional Self-Concept Scale* (Bracken, 1992) y los *Self Description Questionnaires* (Marsh, 1992).

En el contexto académico el autoconcepto es una variable que ha contribuido significativamente en la explicación del rendimiento académico (Arancibia y Maltes, 1989; Castejón y Pérez, 1998; Díaz, Martínez y Baraja, 1992; González-Pienda, Núñez, Álvarez et al., 2002; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega et al., 2002; González-Pienda et al., 2003; Machargo, 1989; Valle et al., 1998; Villarroel, 2001). Algunos autores consideran que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento de los estudiantes (Marsh, 1990b), mientras que Chapman y Lambourne (1990) consideran que son las experiencias de logro las que determinan el autoconcepto, e incluso hay autores que encontraron una relación de causalidad recíproca (Skaalvick y Hagtvet, 1990). Asimismo, Guay et al. (2001) han encontrado que el autoconcepto está positivamente relacionado con la motivación autodeterminada. En este sentido, Hardre y Reeve (2003) en un estudio con estudiantes de enseñanza secundaria encontraron que las percepciones de capacidad escolar de los estudiantes correlacionaban de forma positiva con las razones de naturaleza intrínseca a las que los estudiantes aludían para acudir al colegio.

El autoconcepto académico está referido a la percepción que tiene el estudiante sobre su competencia ante las tareas escolares (Pintrich y Schunk, 2006) y hace mención a las actitudes y sentimientos relativos a las habilidades académicas del sujeto (Lent, Brown y Gore, 1997). Para García y Musitu (2001), este constructo representa la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol de estudiante y gira en torno a dos ejes: el primero hace referencia al sentimiento que tiene el estudiante del desempeño de su rol a través de sus profesores, y el segundo está referido a cualidades

específicas valoradas en ese contexto. Al igual que estos autores, Esnaola (2005) afirma que el autoconcepto experimenta un periodo crítico en la adolescencia y que remonta al llegar a la universidad. Un autoconcepto académico positivo determina en gran medida el rendimiento (Valle et al., 1999) aunque existe una permanente controversia sobre si esta relación es recursiva o de efectos recíprocos (Marsh, 1990a; Marsh y Seeshing, 1997).

A este respecto, es incuestionable la relación teórica entre estos factores pero no hay un consenso general de cómo es esta relación, ya que la conducta última de un individuo está frecuentemente explicada por muchos factores (Marcus y Wurf, 1987) y, además, los resultados empíricos son contradictorios; de forma general podemos diferenciar cuatro posibles tipos de relaciones entre ambos factores (Skaalvick y Hagtvvet, 1990):

1. El rendimiento determina el autoconcepto.- Este modelo de relación causal considera que un buen rendimiento escolar influye para que el estudiante alcance un autoconcepto positivo, es decir, que son las experiencias académicas de éxito o de fracaso las que determinan el tipo de autoconcepto del estudiante.
2. El autoconcepto determina el grado del logro académico. Esta perspectiva considera que es el autoconcepto el que determina los niveles de rendimiento, de tal forma que un autoconcepto bajo conduce a un rendimiento académico bajo. Un estudiante con un autoconcepto positivo tendrá más posibilidades de éxito para afrontar nuevas tareas y retos, y, por el contrario, será más difícil que experimente altos niveles de ansiedad ante un posible fracaso. Algunos autores han constatado esta relación causal

(p.e. González-Pianda, Núñez y Valle, 1991; González-Pianda y Núñez, 1994). Es necesario destacar que González et al. (2002) consideran que es el autoconcepto la variable que mejor predice el rendimiento.

3. El autoconcepto y el rendimiento mantienen una relación recíproca. Este posicionamiento considera que la relación entre ambos factores es de naturaleza recíproca y que cambios en uno de ellos afectan al otro.
4. El autoconcepto y el rendimiento son consecuencia de la interacción de otras variables.- Este tipo de variables pueden ser personales, ambientales, académicas, etc. y son las que determinan tanto el autoconcepto como el rendimiento.

Núñez, González-Pianda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez et al. (1998) constataron en su trabajo con estudiantes de Enseñanza Primaria y ESO que los estudiantes con un autoconcepto positivo disponían de mayores recursos cognitivos y motivacionales que aquellos estudiantes con un autoconcepto negativo. Por otra parte, el disponer de un autoconcepto académico positivo parece incidir en la formación de un estado actitudinal favorable hacia todos los aspectos y factores que representan la escuela; la motivación hacia el aprendizaje contribuye a generar un estado de ansiedad moderado y necesario para el aprendizaje profundo, y cuando el estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo como estudiante tendrá también mayor nivel de concentración, de aprendizaje y realización escolar.

González, Mendiri y Arias (2002) realizaron un estudio que pretendía descubrir cuáles eran las variables predictoras del rendimiento académico en una muestra de estudiantes. Los autores encontraron que el autoconcepto académico fue la variable que mejor predijo el rendimiento académico, de tal forma que si el estudiante tiene un

autoconcepto académico fuerte y positivo y si tiene confianza en sí mismo probablemente aumentarán sus expectativas de éxitos futuros y los posibles fracasos no alterarán sus autopercepciones.

Garaigordobil et al. (2003) observaron en una muestra de adolescentes que aquellos sujetos con un alto autoconcepto académico manifestaban conductas sociales de autocontrol y liderazgo, de consideración hacia los otros, adaptación social y empatía. No encontraron diferencias de género y constataron que estos estudiantes presentaban pocos problemas escolares, baja ansiedad estado y baja impulsividad.

Esnaola (2005) realizó un estudio con estudiantes de diferentes edades y encontró que el autoconcepto académico atraviesa un periodo crítico durante la etapa que va desde la ESO hasta llegar la universidad. No observaron diferencias significativas en función del género pero sí constataron que el nivel más bajo de autoconcepto académico se encuentra entre los estudiantes del segundo ciclo de ESO. El autor concluye su estudio afirmando que el autoconcepto condiciona las expectativas de éxito social, así como los intereses y aspiraciones profesionales, por lo que sería adecuado implementar programas de intervención psicoeducativos que ayuden a los adolescentes a definir y mejorar su autoconcepto para poder evitar las experiencias negativas que un autoconcepto negativo puede generar.

A través de diferentes estudios se ha analizado la relación entre el autoconcepto académico y la motivación académica. Cokley (2000b) realizó un estudio que pretendía determinar si la calidad de la interacción de los estudiantes con su facultad tenía influencia en el autoconcepto académico y en la motivación académica; los resultados revelaron que aquellos estudiantes que presentaban percepciones positivas sobre su

facultad tenían también mayor autoconcepto académico y mayor motivación académica que aquellos estudiantes con percepciones negativas de su centro de estudios. Por otra parte, Cokley et al. (2001) hipotetizaron que deberían existir relaciones lógicas entre el autoconcepto académico y las subescalas del *AMS* (Vallerand et al., 1992) y en su estudio observaron que las correlaciones eran significativas y positivas entre el autoconcepto académico y las subescalas de MI y negativas y significativas entre el autoconcepto académico y la amotivación. De la misma forma, Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) encontraron correlaciones positivas y significativas entre el autoconcepto académico y las subescalas de MI y negativa y significativa entre el autoconcepto académico y la amotivación.

Finalmente, queremos destacar que existe evidencia empírica relativa a la importancia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres en la educación de los hijos y el ambiente familiar inciden de forma significativa sobre aspectos tales como el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes, la competencia aptitudinal para el aprendizaje y las atribuciones de causalidad sobre éxito y/o fracaso académico (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega et al., 2002). De la misma forma, también se ha demostrado que aquellos estudiantes que perciben en sus padres conductas más autorreguladas confían más en sí mismos y su rendimiento académico es mayor, aunque la implicación parental influye en el rendimiento académico de forma indirecta a través de otras variables como el autoconcepto, por lo que el autoconcepto académico incidirá significativa y positivamente sobre el rendimiento académico general (González-Pienda, Núñez, Álvarez et al., 2003; González-Pienda et al., 2003).

1.6. CONSIDERACIONES TEÓRICAS FINALES

En este capítulo hemos realizado una aproximación al conocimiento de la motivación a través de uno de los paradigmas teóricos más utilizados en los últimos años para explicar la conducta humana y que cuenta con numerosas evidencias empíricas consecuencia de los numerosos trabajos realizados desde esta perspectiva. La TAD (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci 2000a, 2000b) asume que todos los individuos tienen una natural, innata y constructiva tendencia a desarrollar y elaborar un sentido unificado del *self* y asume que las personas presentan una propensión primaria hacia el establecimiento de interconectores entre aspectos de su propia psique, así como con otros significativos de su entorno social (Ryan y Deci, 2002).

La TAD, desde una perspectiva organísmica, considera que el ser humano es un organismo activo, orientado al desarrollo y crecimiento de su personalidad a través de una búsqueda innata de desafíos en el entorno en que se desenvuelve y que intenta actualizar su potencial, sus capacidades y sensibilidades. Esta perspectiva integradora puede ser favorecida o entorpecida por diversos factores contextuales y sociales, por lo que es necesario prestar especial atención a estos factores.

A través de diversas subteorías la TAD ha desarrollado un conocimiento basado y reafirmado en multitud de evidencias empíricas ampliamente contrastadas. Estas subteorías se concretan en:

- La Teoría de las Necesidades Básicas considera que el ser humano intenta realizar actividades y establecer relaciones con otros sujetos que les facilitan satisfacer unas necesidades básicas que le ayudan a alcanzar un estado de bienestar psicológico y que cuando no son satisfechas implican consecuencias de

carácter negativo. Estas necesidades se denominan percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de compromiso en las relaciones y, aunque son universales, el significado de su satisfacción varía en función de la edad, el género y la cultura.

- La TEC sugiere que existen dos procesos cognitivos a través de los cuáles factores contextuales podrían afectar a la MI de los individuos. Los cambios en el locus de causalidad percibido están relacionados con la necesidad de autonomía, de tal forma que cuando un suceso facilita un cambio en la percepción hacia un locus más externo disminuye la MI, mientras que si este suceso orienta esta percepción hacia un locus más interno la MI aumentará. Por otra parte, los cambios en la competencia percibida del individuo pueden también aumentar o disminuir la MI.
- La TIO se basa en la consideración de que las personas están naturalmente inclinadas a integrar sus experiencias en curso, asumiendo que están en posesión de los recursos necesarios para lograrlo. Esta teoría postula que cuando a un sujeto se le incita a realizar una actividad carente de interés y para la que no está intrínsecamente motivado este sujeto tenderá a internalizar tal actividad, al menos inicialmente, a través de una regulación externa. La TIO propone una taxonomía que contempla cuatro tipos de regulación para la ME, que se diferencian en el grado de autonomía que representan para la persona: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.
- La Teoría de Orientaciones de Causalidad está formulada para indicar aquellos aspectos de la personalidad que son necesarios para la regulación de las conductas y experiencias de cada sujeto. Se distinguen tres tipos de orientaciones que difieren en el grado en que la persona manifiesta su autodeterminación:

orientación de autonomía, orientación de control y orientación de causalidad impersonal.

A partir de los postulados de la TAD, Vallerand (1997) y Vallerand y Ratelle (2002) elaboraron un modelo jerárquico de la motivación. La idea central del MJMIE se basa en considerar que cuando estudiamos la motivación humana debemos contemplar tres constructos: MI, relacionada con la realización de actividades que producen placer y satisfacción, ME, entendida como la participación en una actividad para conseguir algún tipo de recompensa ajena a la realización de la tarea, y amotivación, referida a la ausencia de MI y ME. El modelo considera que tanto la MI como la ME y la amotivación están presentes en tres niveles de generalidad denominados nivel situacional, nivel contextual y nivel global, existiendo una relación recursiva entre los tres niveles. La motivación, en cada uno de estos niveles, produce consecuencias de tipo afectivo, cognitivo y conductual, y estas consecuencias serán de carácter positivo si están producidas por la MI, mientras que las consecuencias más negativas están originadas por la presencia de ME y amotivación.

Asimismo, el MJMIE considera que la motivación de un sujeto está determinada por una serie de mediadores denominados necesidad de autonomía, necesidad de competencia y compromiso en las relaciones que afectan a los diferentes tipos de motivación en cada uno de los niveles de generalidad (situacional, contextual y global) y que explican parte de la influencia de la variable predictora en la variable criterio o variable dependiente considerada. Estos mediadores o necesidades psicológicas básicas están presentes en el individuo desde su nacimiento y desde la TAD se han considerado como necesidades universales.

No obstante, si bien la investigación ha mostrado la relevancia de las necesidades psicológicas básicas como mediadores entre el clima social y la motivación autodeterminada (Vallerand, 1997; Vallerand y Blanchard, 1998) siendo las orientaciones de meta uno de los factores individuales que influyen en la MI (Ferrer-Caja y Weiss, 2000, 2002) y por otro lado la relevancia del autoconcepto en el contexto académico y su relación con la motivación y el rendimiento académico (González-Pienda et al., 2003; González-Pienda, Núñez, Álvarez et al., 2002; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega et al., 2002), entendemos que existe una laguna con respecto al papel que desempeña el autoconcepto académico dentro de la secuencia propuesta por la TAD.

Para abordar este problema se proponen, en el marco empírico tres estudios basados en la TAD, en el MJMIE y en la Teoría de Metas de Logro. Dedicaremos el estudio uno a la traducción, adaptación y validación de la versión *high school* de la AMS (Vallerand et al. 1992) en estudiantes de secundaria, y que posteriormente emplearemos para evaluar la motivación de los estudiantes.

En el estudio dos, y teniendo en cuenta el objetivo de esta tesis, se someten a prueba diferentes secuencias para analizar el rol que juega el autoconcepto académico en una secuencia motivacional en los estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria. Para estudiar este rol utilizaremos las orientaciones de meta como antecedente (que hemos denominado “mediador 1” por ser un mediador en la secuencia teórica original entre el clima y la motivación) y el autoconcepto académico (denominado “mediador 2”) que asumirá diferentes roles: en primer lugar, al mismo nivel que las orientaciones de meta, en segundo lugar como mediador entre las orientaciones de meta y la MI, en tercer lugar como antecedente de las orientaciones de

meta y estas de la motivación y, en cuarto lugar, como mediador entre la MI y las consecuencias motivacionales.

Por tanto, nuestra investigación, que se desarrolla en el marco de la enseñanza secundaria postobligatoria, período crítico para el autoconcepto tal y como afirma Esnaola (2005), analizará cuál es el papel que el autoconcepto académico desempeña en este nivel educativo, ya que este constructo actúa como modulador sobre variables conductuales, emocionales y motivacionales como afirman Epstein (1973), Rosenberg (1989), Marsh (1993b), Rayner (2001) y Garaigordobil et al. (2003) y determina en gran medida el rendimiento de los estudiantes (Núñez et al., 1998). No obstante, es preciso destacar que existen discrepancias sobre si la adolescencia es un periodo en el que el autoconcepto y la autoestima experimentan fluctuaciones (p.e. Marsh, 1989; Pastor et al., 2003).

Por último, en el estudio tres analizaremos cómo las diferencias de los factores contemplados en el estudio anterior influyen en las consecuencias del modelo y, además, elaboraremos perfiles de estudiantes en función de diversas variables criterio.

MARCO EMPÍRICO

ESTUDIO UNO

**VALIDACIÓN DE LA VERSIÓN HIGH SCHOOL
DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA
AMS (Vallerand et al., 1992)**

Uno de los problemas que tuvo que afrontar la investigación desde la TAD fue la inexistencia de instrumentos específicos de evaluación para medir cada uno de los diferentes tipos de motivación descritos en la teoría. Para intentar paliar este inconveniente se han desarrollado diferentes instrumentos de medida en cada nivel de generalidad. A nivel global, se desarrolló por ejemplo la *GCOS* (Deci y Ryan, 1985b); a nivel situacional se desarrolló la *SIMS* (Guay et al., 2000). A nivel contextual Vallerand et al. (1989) desarrollaron y validaron en francés *l'Echelle de Motivation en Education (EME)* en Canadá. Posteriormente esta escala ha sido traducida y/o validada en diferentes países e idiomas, en Canadá, en inglés, por Vallerand et al. (1992), en Francia por Blanchard et al. (1997), en Estados Unidos por Cokley (2000a), en Grecia por Tsorbatzoudis, Barkoukis y Grouios (2001) y Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios y Sideridis (2001), en Brasil por Sobral (2003), en España por Núñez et al. (2005), en Paraguay por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) y en Japón por Manalo, Koyasu, Hashimoto y Miyauchi (2006).

Por otra parte, Vallerand et al. (1993) evaluaron la validez concurrente y de constructo de la escala y los resultados de este estudio mostraron niveles adecuados de validez concurrente y de constructo, en línea con las tesis consideradas en la TAD; asimismo, Cokley et al. (2001) analizaron las propiedades psicométricas de este instrumento y los resultados mostraron un apoyo parcial de la validez de constructo de la escala; de la misma forma, Fairchild et al. (2005) realizaron un estudio que mostró nuevas evidencias de validez de la escala, obteniendo buenos niveles de consistencia interna en cada una de las subescalas y de validez de constructo; por último, Grouzet, Otis y Pelletier (2006) examinaron la invarianza factorial considerando la variable

género a través de un estudio longitudinal de tres años y recomiendan su empleo para testar tanto las diferencias de género como el desarrollo de la motivación.

La escala se compone de 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan la amotivación, tres tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y tres tipos de MI (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes). Tanto la versión original como las adaptaciones de la escala han presentado niveles satisfactorios de consistencia interna medida con el alfa de Cronbach y altos índices de estabilidad temporal. De la misma forma, también se han elaborado réplicas de esta escala para poder administrarla en diferentes niveles educativos, de tal forma que existen versiones en inglés del instrumento para su aplicación en los diferentes niveles educativos desde la educación primaria a la educación secundaria y universitaria. De hecho, la versión original (Vallerand et al., 1989) y la versión francesa (Blanchard et al., 1997) se elaboraron a partir de una muestra de estudiantes de educación secundaria, la versión griega (Tsorbatzoudis et al., 2001 y Barkoukis et al., 2001) con estudiantes de primaria, mientras que el resto de versiones han utilizado estudiantes universitarios.

En la Tabla 3 se muestran los valores del alfa de Cronbach en las diferentes adaptaciones de la escala. De forma general, es la subescala de regulación identificada la que obtiene índices más bajos en el alfa de Cronbach en todas las validaciones realizadas, mientras que la subescala de MI al logro es la que obtiene mayores valores.

Tabla 3. Alfa de Cronbach en las diferentes adaptaciones de la escala

Subescalas	Canadá (francés)	Canadá (inglés)	EE.UU. (2001)	Grecia	Brasil	España	Paraguay
Amotivación	.84	.85	.86	.73	.71	.76	.72
R. externa	.76	.83	.81	.73	.82	.80	.74
R. introyectada	.82	.84	.86	.74	.83	.84	.79
R. identificada	.62	.62	.70	.72	.75	.67	.68
MI al logro	.86	.85	.85	.73	.81	.82	.73
MI al conocimiento	.85	.84	.83	.79	.85	.82	.76
MI a las exp. estimulantes	.84	.86	.81	.55	.66	.81	.78

Es necesario destacar que los autores de esta escala (Vallerand et al., 1989) no incluyeron el concepto de regulación integrada, considerada en la TAD como la forma más autodeterminada de ME, porque los sujetos que participaron en su elaboración mostraban tendencia a no diferenciar entre la regulación identificada y la regulación integrada, y no mencionaron los motivos relativos a dicha subescala, debido a que tenían una edad (entre 16 y 20 años) en la que su *self* todavía estaba desarrollándose y se consideró que podrían existir problemas de coherencia para diferenciar entre ambas regulaciones.

2.1. OBJETIVOS

Considerando que esta escala se ha mostrado como un instrumento adecuado para evaluar la motivación académica pretendemos comprobar si la versión *high school* de la AMS (Vallerand et al., 1992) presenta resultados fiables y adecuados que permitan su empleo en este nivel educativo en una muestra de estudiantes españoles. Por lo tanto, los objetivos que nos planteamos en este primer estudio se concretan en:

1. Realizar una traducción, adaptación y validación preliminar en español de la versión *high school* de la *AMS* (Vallerand et al., 1992) a través de procedimientos transculturales adecuados.
2. Analizar la estructura factorial de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio.
3. Evaluar la validez de constructo a partir de las correlaciones entre las siete subescalas del instrumento, así como las correlaciones entre las subescalas con las variables autoconcepto académico y autoestima.
4. Evaluar la fiabilidad de cada una de las subescalas, tanto la consistencia interna como la estabilidad temporal.
5. Analizar la validez predictiva en función del género y del tipo de estudios.
6. Evaluar la validez discriminante de la escala a través de un análisis discriminante que contemple como variable criterio “estudiante repetidor / estudiante no repetidor”.

2.2. MÉTODO

Para la realización de este primer estudio hemos utilizado la metodología selectiva, que se caracteriza por intentar obtener información de una población determinada sin que exista manipulación alguna por parte del investigador y utilizando procedimientos consistentes y estandarizados para todos los sujetos y, de esta forma, garantizar la compatibilidad de los datos (Pérez - Llantada, 2001). Por otra parte, una de las características más destacables de esta metodología es la capacidad de controlar la variable independiente a través de la selección, método que se emplea para poder comparar grupos formados de forma natural a través de técnicas comparativas y correlacionales (García y Alvarado, 2000). Esta metodología presenta algunas ventajas

frente a otras estrategias metodológicas, entre las que señalamos (Herrero, 2002) la capacidad de proporcionar información relativa a opiniones, actitudes y creencias de los sujetos; asimismo, facilita la recogida de datos y de información de muestras muy amplias con un coste reducido. Al mismo tiempo también presenta algunas limitaciones e inconvenientes, entre las que destacamos que no contempla el análisis de los factores contextuales que podrían afectar a la conducta del sujeto, carece de la fortaleza necesaria para demostrar relaciones causales y la información obtenida siempre presenta algunas carencias.

Traducción de la versión high school de la AMS al español

Para llevar a cabo la traducción y adaptación de la versión *high school* de la AMS (Vallerand et al., 1992) al español hemos seguido las recomendaciones de Brislin (1986). Mediante el procedimiento *parallel back - traslation* se ha traducido la escala del idioma original, en este caso inglés, al idioma español por un sujeto bilingüe. A continuación, otra persona bilingüe que no tenía conocimiento de la escala original tradujo de nuevo al inglés la primera traducción al español de la AMS, lo que nos permitió contrastar ambas traducciones.

Una vez finalizado este proceso y a partir de una primera escala piloto se evaluaron los ítems de la misma por un comité formado por los dos sujetos bilingües responsables de las traducciones, por los miembros del Grupo de Estudios Motivacionales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y por la autora de este trabajo; este equipo de trabajo decidió el formato final de los ítems, manteniendo el sentido original en aquellos que se adecuaban al contexto del estudio y adaptando aquellos otros que requerían un mejor ajuste semántico. Se obtuvo una segunda escala

piloto formada por 28 ítems agrupados en siete subescalas, con un formato similar al original. Esta segunda escala piloto se administró a una muestra de 20 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria y se les solicitó que comentaran las posibles dificultades que observaran.

Por último, los miembros del Grupo de Estudios Motivacionales y la autora de este trabajo dieron forma final a la versión española de la *AMS* a la que se ha denominado Escala de Motivación Académica (EMA). La EMA está formada por 28 ítems, distribuidos en siete subescalas: amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes; cada subescala consta de cuatro ítems que se refieren a las razones de por qué los estudiantes acuden al instituto. Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde (1) *No se corresponde en absoluto* hasta (7) *Se corresponde totalmente*, con una puntuación media de (4) *Se corresponde medianamente* (Anexo 1).

Participantes

La EMA se administró a un total de 425 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria de la isla de Gran Canaria, 239 estudiantes de bachillerato y 186 estudiantes de ciclos de formación profesional. La muestra está compuesta por 218 hombres y 207 mujeres, con una media de edad de 17.48 años ($DT = 1.38$) y se recogió en 12 institutos de enseñanza secundaria distribuidos por toda la geografía insular. Hemos recurrido a un método de muestreo por conglomerados donde la unidad de muestreo es la clase y estas unidades o conglomerados han sido seleccionadas

aleatoriamente. En la Tabla 4 se muestra la distribución de la muestra en función del género de los participantes.

Tabla 4. Distribución por género

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	218	51.3 %
Mujeres	207	48.7 %
Total	425	100 %

En la Tabla 5 se muestra la distribución de la muestra en función del tipo de estudios.

Tabla 5. Distribución por tipo de estudios

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	239	56.2 %
Formación profesional	186	43.8 %
Total	425	100 %

En la Tabla 6 se muestra la distribución de la muestra en función de la variable “estudiante repetidor / estudiante no repetidor”.

Tabla 6. Distribución por estudiantes repetidores / no repetidores

	Frecuencia	Porcentaje
Repetidor	71	16.7 %
No repetidor	354	83.3 %
Total	425	100 %

La estabilidad temporal de la EMA se evaluó con una segunda muestra formada por 94 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria, 34 hombres y 60 mujeres, con una media de edad de 16.89 años ($DT = 1.30$) que completaron nuevamente la escala tras un periodo de cuatro semanas.

Instrumentos

Motivación

Para medir la motivación se ha utilizado la EMA tal y como se describió anteriormente.

Autoconcepto académico

El autoconcepto académico se ha medido a través de la dimensión académica del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5; García y Musitu, 2001) que evalúa la percepción que tiene el sujeto de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Esta dimensión consta de seis items con un rango de respuesta desde 01 que implica un total desacuerdo hasta 99 que supone un acuerdo total con el item (Anexo 2). Es necesario destacar que este cuestionario ha mostrado un buen comportamiento psicométrico al ser evaluado mediante procedimientos confirmatorios por Tomás y Oliver (2004). La consistencia interna de este factor, evaluada a través del alfa de Cronbach alcanzó un valor de .89.

Autoestima

Para evaluar la autoestima, se ha utilizado la versión española de la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1989) recientemente validada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) con una muestra de estudiantes universitarios canarios. Este instrumento de naturaleza unidimensional consta de diez items, cinco formulados de manera positiva y cinco enunciados de forma negativa y evalúa la percepción global que tiene un sujeto de su propia valía a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde (1) “*totalmente en desacuerdo*” hasta (4) “*totalmente de acuerdo*” (Anexo 3). La consistencia interna de la escala, medida a través del alfa de Cronbach obtuvo un valor de .81.

Procedimiento

Una vez seleccionados los institutos de enseñanza secundaria en los que el estudio se iba a llevar a cabo, nos pusimos en contacto con los directores de cada uno de los centros y les explicamos los objetivos del proyecto; posteriormente, informamos a los profesores del motivo de nuestra investigación y de las características de la recogida de datos. Una vez en las aulas explicamos a los estudiantes las razones del estudio y se les informó que la participación era voluntaria y confidencial para evitar el posible efecto de deseabilidad social; al mismo tiempo, se les solicitó su colaboración y se les instó a responder al cuestionario con la máxima honestidad y sinceridad.

Tanto la EMA como el resto de los instrumentos se administraron a los estudiantes de forma colectiva en las respectivas aulas y en una sola sesión. El investigador estuvo presente durante todas las aplicaciones de los instrumentos y se proporcionó a los estudiantes la ayuda necesaria para cumplimentar correctamente los

cuestionarios cuando ésta era requerida. Finalmente, y una vez terminada la recogida de datos en cada aula se agradecía a los estudiantes su colaboración. Queremos destacar que durante todo el proceso hemos contado con la colaboración desinteresada y cordial de los directores, de los profesores y de los estudiantes de los diversos centros educativos.

Análisis estadísticos

La validez factorial de la escala se evaluó mediante un análisis factorial confirmatorio; se utilizó la correlación de Pearson entre las diferentes subescalas de la EMA, así como entre éstas con el autoconcepto académico y la autoestima para analizar la validez de constructo. Los análisis correspondientes a la consistencia interna de cada una de las subescalas de la EMA se realizaron a través del alfa de Cronbach y la estabilidad temporal a través de la correlación test-retest tras un intervalo de cuatro semanas; el análisis de las diferencias de género y por tipo de estudios se realizaron a partir del t-test; se evaluó la validez discriminante mediante un análisis discriminante, utilizando la variable criterio “estudiante repetidor /estudiante no repetidor”. Todos estos análisis se han llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS 14.0 y con el programa AMOS 6.0.

2.3. RESULTADOS

Análisis descriptivo de los items

Los estadísticos descriptivos de cada uno de los items de la escala (media, desviación típica, asimetría y curtosis) para la muestra de 425 estudiantes se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala

	M	DT	G1	G2
Amotivación	1.70	1.15	2.06	3.82
Item 5	1.62	1.33	2.48	5.62
Item 12	2.05	1.71	1.61	1.45
Item 19	1.57	1.35	2.51	5.36
Item 26	1.55	1.29	2.60	6.24
R. externa	5.59	1.16	-.93	.71
Item 1	5.16	1.79	-.77	-.33
Item 8	5.56	1.57	-1.06	.46
Item 15	5.92	1.34	-1.25	.98
Item 22	5.74	1.37	-1.14	1.08
R. introyectada	4.31	1.51	-.26	-.71
Item 7	4.44	2.01	-.33	-1.11
Item 14	3.85	1.87	.02	-1.06
Item 21	4.05	1.84	-.10	-.94
Item 28	1.92	1.81	-.60	-.58
R. identificada	5.60	1.03	-.55	-.21
Item 3	5.88	1.31	-1.36	1.78
Item 10	5.79	1.39	-1.20	1.05
Item 17	5.29	1.45	-.81	.35
Item 24	5.44	1.42	-.89	.59
MI al conocimiento	4.64	1.45	-.42	-.31
Item 2	4.34	1.68	-.23	-.68
Item 9	4.38	1.75	-.24	-.84
Item 16	4.84	1.72	-.47	-.66
Item 23	5.03	1.63	-.63	-.26
MI al logro	4.43	1.50	-.37	-.52
Item 6	4.28	1.76	-.17	-.85
Item 13	4.62	1.71	-.45	-.52
Item 20	4.51	1.74	-.42	-.66
Item 27	4.29	1.77	-.21	-.81
MI a las exp. estimulantes	3.53	1.29	-.01	-.63
Item 4	3.50	1.68	.20	-.75
Item 11	3.05	1.70	.48	-.74
Item 18	3.50	1.75	.15	-.92
Item 25	4.08	1.79	-.09	-.90

G1 = Asimetría; G2 = Curtosis

Observamos que las medias de las subescalas de regulación externa y regulación identificada son las más altas y la media de la subescala de amotivación es más baja junto con la subescala de MI a las experiencias estimulantes. De acuerdo a las reglas de normalidad propuestas por Curran, West y Finch (1996) observamos que en general todos los ítems y factores cumplen la normalidad univariada puesto que los valores de asimetría se sitúan por debajo de 2 y los de curtosis por debajo de 7, excepto en los ítems 5, 19 y 26, pertenecientes todos ellos al factor amotivación. Asimismo, el índice de Mardia alcanzó un valor de 235.64, lo que indica una desviación de la normalidad multivariada. A partir de los resultados que encontramos en el análisis de los estadísticos descriptivos se utilizó la estimación de máxima verosimilitud ya que, en el contexto de las ecuaciones estructurales, es razonablemente robusta al incumplimiento de la normalidad multivariada (West, Finch y Curran, 1995).

Análisis factorial confirmatorio

Para analizar la estructura factorial de la EMA se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). En los análisis factoriales confirmatorios, las interrelaciones entre los indicadores y el constructo se especifican antes de poner a prueba el modelo y luego se evalúa si la covarianza observada se ajusta al modelo teórico preestablecido, de tal forma que el modelo debe ser capaz de reproducir la matriz de covarianzas.

Se recomienda realizar este tipo de análisis cuando se pretende comparar distintos modelos (Dawis, 1987). La primera dificultad a la que nos enfrentamos cuando realizamos este tipo de estudios se refiere a conseguir que los datos empíricos reales se ajusten a una estructura factorial hipotetizada previamente, es decir, pretendemos evaluar la correspondencia que existe entre un constructo dado y los datos de los que

disponemos (Schmitt, 1995). Por otra parte, el modelo será útil si tiene capacidad para explicar la realidad observada, tanto para el modelo en conjunto como para cada una de las relaciones expresadas en el mismo.

Para evaluar el ajuste del modelo hemos utilizado una combinación de índices de ajuste que detallamos a continuación:

- *Chi cuadrado*, que representa un valor fundamental para evaluar la bondad del ajuste. Para que el índice de ajuste sea considerado aceptable es conveniente que su valor absoluto en función de los grados de libertad sea lo más bajo posible. El nivel de significación (p) debe ser superior a .05 para que el modelo ajuste bien, es decir, que no exista diferencia significativa entre la matriz observada y la matriz reproducida.
- *SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)* que minimiza los problemas derivados del tamaño de la muestra. Representa la media de los residuos entre la matriz observada y la matriz reproducida, de tal forma que los valores muy bajos y próximos a cero indican buenos ajustes. De forma general se considera que este valor debe ser igual o menor a .08 para lograr ajustes excelentes (Hu y Bentler, 1999) y los valores menores de .05 indican que los residuos derivados de la comparación entre las matrices teórica y empírica no son significativamente distintos, es decir, este valor es cercano a cero en la medida en que el modelo está ajustado.
- *IFI (Incremental Fit Index)*. Es un índice muy consistente que indica mejoras en el ajuste del modelo por grados de libertad. El rango de medida se sitúa desde 0 (ajuste pobre) a 1 (modelo perfecto) y se consideran ajustes adecuados cuando los valores están por encima de .90 (Shumacker y Lomas, 1996).

- *RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)*. Proporciona una medida de discrepancia por grados de libertad y según Jöreskog y Sörbom (1993) indica que el modelo basado en la muestra utilizada representa a la población cuando su valor es menor o igual a .05, considerándose un ajuste aceptable cuando es inferior a .08 y representa un resumen de las covarianzas residuales (Jöreskog y Sörbom, 1996).
- *CFI (Comparative Fit Index)* que indica reducciones en ajustes pobres y examina el modelo probado frente al modelo nulo (Bentler, 1990). Mide cuál es la mejora en la medición de la no centralidad del modelo. El rango de valor se sitúa entre 0 (ajuste pobre) y 1 (modelo perfecto) y se consideran ajustes adecuados cuando los valores están por encima de .90 (Shumacker y Lomax, 1996).

En este estudio partimos del modelo teórico de siete factores correlacionados propuesto por Vallerand et al. (1989) que constituyen un modelo oblicuo con la pretensión de comprobar si dicho modelo se ajusta adecuadamente a los datos de los que disponemos. Es por ello que hemos prescindido de realizar un análisis factorial exploratorio ya que lo que intentamos es confirmar que la EMA tendrá una estructura de siete factores, tal y como plantean los autores de la escala original (Vallerand et al., 1992), y por lo tanto partimos de un modelo *a priori* de la estructura del instrumento ya confirmada en estudios anteriores. De manera similar a otras investigaciones (Barkoukis et al., 2001; Cokley et al., 2001; Fairchild et al., 2005) en este estudio analizaremos cinco modelos teóricos diferentes que constituyen todos ellos modelos oblicuos. Para realizar estos análisis utilizaremos la estimación de máxima verosimilitud y la matriz de

covarianza entre todos los items como input para el análisis de datos. Los cinco modelos sometidos a prueba son:

1. Modelo de un factor.- La EMA responde a un constructo de carácter unidimensional (Anexo 4).
2. Modelo de dos factores.- Se asume que la EMA es un constructo formado por un factor de MI y otro factor de ME (Anexo 5).
3. Modelo de tres factores.- El modelo supone un constructo formado por un factor de MI, otro factor de ME y un factor de amotivación (Anexo 6).
4. Modelo de cinco factores.- Se asume un constructo formado por un factor de MI, tres factores que representan a los tres tipos de ME y un factor de amotivación (Anexo 7).
5. Modelo de siete factores.- Este modelo considera que existen tres tipos de MI, tres tipos de ME y un factor de amotivación (Anexo 8).

Los resultados muestran que los modelos de un factor, de dos factores, de tres factores y de cinco factores revelan índices de ajuste inadecuados y es el modelo oblicuo de siete factores el que presenta índices de ajuste satisfactorios (Tabla 8).

Tabla 8. Ajuste de los modelos probados

Modelos	χ^2	<i>df</i>	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
Un factor	2561.50	350	.63	.63	.11	.12
Dos factores	1356.25	251	.79	.79	.08	.10
Tres factores	1540.27	347	.80	.80	.08	.09
Cinco factores	1080.30	340	.88	.88	.05	.07
Siete factores	849.84	329	.91	.91	.05	.06

$p < .01$

Los pesos de regresión estandarizados de los items para cada una de las subescalas del modelo y la varianza explicada por cada uno de ellos se muestran en la Tabla 9.

Podemos observar que los valores de los pesos de regresión estandarizados oscilan entre .37 del item 1 perteneciente a la subescala de regulación externa hasta .88 del item 19 perteneciente a la subescala de amotivación. Asimismo, el R^2 de los items de la escala oscila entre .14 del item 1 (regulación externa) hasta .77 del item 19 (amotivación).

Tabla 9. Pesos de regresión estandarizados y varianza de los items

Subescalas	Item	Estandarizados	R^2
Amotivación	Item 5	.67	.45
	Item 12	.63	.40
	Item 19	.88	.77
	Item 26	.80	.65
R. externa	Item 1	.37	.14
	Item 8	.73	.53
	Item 15	.74	.55
	Item 22	.81	.66
R. introyectada	Item 7	.62	.38
	Item 14	.75	.56
	Item 21	.73	.54
	Item 28	.73	.53
R. identificada	Item 3	.55	.30
	Item 10	.65	.42
	Item 17	.64	.40
	Item 24	.68	.46
MI al logro	Item 6	.78	.60
	Item 13	.80	.64
	Item 20	.83	.68
	Item 27	.82	.67
MI al conocimiento	Item 2	.78	.61
	Item 9	.82	.67
	Item 16	.79	.63
	Item 23	.81	.65
MI a las exp. estimulantes	Item 4	.68	.46
	Item 11	.42	.17
	Item 18	.58	.34
	Item 25	.68	.47

Análisis de correlaciones

A través del coeficiente de correlación de Pearson se ha evaluado la validez de constructo de la escala EMA. Hemos pretendido comprobar la presencia de las formas específicas de asociación entre las diferentes subescalas que están basadas en la TAD.

Partimos de la premisa que las correlaciones entre las tres subescalas de MI, (al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes) deberían ser fuertes, positivas y, además, con valores mayores que los que presentan las correlaciones con las otras subescalas del continuo. Además, el continuo de autodeterminación debe estar presente y tal y como afirman Deci y Ryan (1985a), las correlaciones deben ser altas y positivas entre las subescalas adyacentes y negativas entre aquellas subescalas más alejadas u opuestas en el continuo.

En la Tabla 10 podemos observar que las correlaciones entre los tres tipos de MI son positivas y fuertes, con valores que oscilan desde .67 hasta .73 ($p < .01$). Por otro lado, las correlaciones entre las subescalas adyacentes son, en general, más altas (p.e., entre regulación externa y regulación introyectada, $r = .49, p < .01$) que entre aquellas más alejadas en el continuo (p.e. entre regulación externa y MI al logro, $r = .29, p < .01$). Asimismo, las subescalas opuestas en el continuo (p.e. entre amotivación y MI al logro, $r = -.31, p < .01$) presentan una correlación más negativa que entre otras subescalas intermedias (p.e. entre regulación externa y regulación introyectada, $r = .49, p < .01$). Si bien es cierto que, en general, se pone de manifiesto la presencia de un continuo de autodeterminación, debemos destacar que se observan dos desviaciones respecto al modelo teórico; la primera desviación se manifiesta entre la subescala de amotivación y regulación identificada, donde la correlación es negativa, significativa y

más fuerte ($r = -.20, p < .01$) que la correlación entre amotivación y MI a las experiencias estimulantes ($r = -.05$); la segunda desviación se observa en la correlación entre la subescala de regulación introyectada con la regulación identificada, que es menor ($r = .46, p < .01$) que la que presenta la subescala de regulación introyectada con las tres subescalas de MI ($r = .51, r = .51, r = .70, p < .01$).

Tabla 10. Correlaciones entre las subescalas de la EMA y otras variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Amotivac.	-	.03	-.02	-.20**	-.05	-.12*	-.31**	-.11*	-.26**	-.15**
2. R. externa		-	.49**	.48**	.16**	.24**	.29**	.26**	-.01	.03
3. R. introyec.			-	.46**	.51**	.51**	.70**	.64**	.18**	.08
4. R. identif.				-	.39**	.49**	.55**	.54**	.24**	.21**
5. MI exp. estimulantes					-	.72**	.67**	-	.28**	.17**
6. MI al conocimiento						-	.73**	-	.31**	.23**
7. MI logro							-	-	.34**	.21**
8. MI total								-	.36**	.23**
9. Autoconc.									-	.34**
10. Autoestima										-

* $p < .05$; ** $p < .01$

De la misma forma, hemos analizado las relaciones entre las subescalas de la EMA con el autoconcepto académico a través del coeficiente de correlación de Pearson porque hipotetizamos que entre el autoconcepto académico y la motivación debe existir una relación lógica.

Es por ello que entendemos que las tres subescalas de MI deberán correlacionarse de forma positiva y significativa con el autoconcepto académico y que la amotivación y otras subescalas menos autodeterminadas tendrán correlaciones débiles o negativas con el autoconcepto académico.

Los resultados muestran que las correlaciones entre las tres subescalas de MI con el autoconcepto académico son altas y significativas; asimismo, la correlación entre el autoconcepto académico con la subescala de amotivación es negativa y significativa y entre el autoconcepto académico y la subescala de regulación externa es negativa. Observamos también que existe una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y las subescalas de regulación introyectada y regulación identificada. Asimismo, hemos incorporado un factor llamado MI total que representa la media de cada uno de los items que conforman la MI que también presenta una correlación positiva y significativa con el autoconcepto académico.

Por otra parte, también hemos analizado las correlaciones entre las subescalas de la EMA con la variable autoestima. Partimos de la hipótesis de que la correlación entre la subescala de amotivación y la autoestima debería ser negativa porque consideramos que un estudiante amotivado debería presentar una baja autoestima, que las correlaciones entre las subescalas más reguladas y la autoestima deberían ser más altas que entre la amotivación y la autoestima, y que las correlaciones entre las subescalas de MI con la autoestima deberían ser positivas y significativas. Los resultados muestran que la correlación entre la subescala de amotivación y autoestima es negativa y significativa ($r = -.15, p < .01$), que la correlación entre la subescala de regulación introyectada con la autoestima es positiva ($r = .08$) y la correlación entre autoestima con

la subescala de regulación identificada es positiva y significativa ($r = .21, p < .01$). Asimismo, las correlaciones entre las subescalas de MI y la autoestima son positivas y significativas ($p < .01$). De la misma forma la correlación entre el autoconcepto académico y la autoestima es positiva y significativa ($p < .01$).

Fiabilidad

El estudio de la fiabilidad se llevó a cabo mediante el análisis de consistencia interna y de estabilidad temporal. La consistencia interna de cada una de las subescalas de la EMA se analizó a través del alfa de Cronbach. Consideramos que, en general, los valores son satisfactorios y podemos observar que los valores obtenidos oscilan entre un valor de .73 en las subescalas de regulación identificada y MI a las experiencias estimulantes y un valor de .88 en la subescala MI al logro (Tabla 11).

Por otra parte, la estabilidad temporal de la EMA se evaluó a partir de una muestra de 94 estudiantes que cumplieron la escala en dos ocasiones tras un intervalo de cuatro semanas. Los valores del pretest oscilaron entre un valor de .68 en la subescala de regulación externa y un valor de .96 en la subescala de MI al conocimiento. Los valores del post-test fluctuaron entre un valor de .76 de la subescala MI a las experiencias estimulantes y un valor de .91 de las subescalas de MI al conocimiento y MI al logro. De la misma forma, las correlaciones test-retest oscilaron entre un valor de .73 en la subescala de amotivación y un valor de .91 en la subescala MI al conocimiento (Tabla 11).

Tabla 11. Consistencia interna y correlaciones test-retest

Subescalas	Alfa pretest n = 94	Alfa postest n = 94	Correlaciones test-retest n = 94	Alfa muestra total n = 425
Amotivación	.89	.79	.73	.82
R. externa	.68	.80	.82	.75
R. introyectada	.78	.83	.83	.82
R. identificada	.73	.77	.80	.73
MI al conocimiento	.96	.91	.91	.86
MI al logro	.89	.91	.88	.88
MI a las exp. estimulantes	.76	.76	.81	.73

Validez predictiva

El estudio de la validez predictiva se llevó a cabo mediante las diferencias de género y las diferencias en función del tipo de estudio. Para el análisis de las diferencias de género hemos utilizado el sumatorio de cada una de las subescalas de la EMA y se empleó el t-test y el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas con un nivel de significación de $p < .01$. Los resultados mostraron que existen diferencias de género en la subescala de amotivación, en la que los hombres puntúan más alto que las mujeres, en la subescala de regulación identificada, en la que las mujeres alcanzan mayores puntuaciones y en la subescala de MI al logro, en la que las mujeres logran también puntuaciones más altas que los hombres (Tabla 12). El efecto de tamaño, evaluado mediante la d de Cohen, osciló entre .01 y .36 lo que representa efectos de tamaño de pequeños a moderados.

Tabla 12. Diferencias de las medias de las subescalas en función del género

Subescalas	Hombres		Mujeres		<i>t</i>
	M	<i>DT</i>	M	<i>DT</i>	
Amotivación**	7.56	5.03	5.97	3.97	3.65
R. externa	22.36	4.41	22.38	4.84	-.04
R. introyectada	16.77	6.01	17.76	6.08	-1.68
R. identificada**	21.66	4.33	23.16	3.75	-3.79
MI al conocimiento	18.59	5.81	18.55	5.76	.08
MI al logro*	16.99	5.60	18.44	6.29	-2.51
MI a las exp. estimulantes	14.16	5.21	14.10	5.09	.13

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

De la misma forma, para el análisis de las diferencias en función del tipo de estudios hemos utilizado el sumatorio de cada una de las subescalas de la EMA y empleado la prueba t-test para estimar la igualdad de las varianzas con un nivel de significación de $p < .05$. El análisis ha mostrado que existen diferencias en función del tipo de estudios en las subescalas de MI a las experiencias estimulantes, MI al logro y MI al conocimiento, y en todas ellas los estudiantes de formación profesional alcanzan mayores puntuaciones que los estudiantes de bachillerato (Tabla 13). El efecto de tamaño, evaluado mediante la d de Cohen, fueron pequeños para todas las subescalas a excepción de la subescala MI al conocimiento donde el tamaño del efecto fue grande ($d = .52$).

Tabla 13. Diferencias de las medias de las subescalas en función del tipo de estudios

Subescalas	Hombres		Mujeres		t
	M	DT	M	DT	
Amotivación	6.72	4.43	6.89	4.84	-.42
R. externa	22.35	4.64	22.41	4.61	-.15
R. introyectada	16.81	5.82	17.83	6.33	-1.73
R. identificada	22.44	4.03	22.33	4.25	.26
MI al Conocimiento**	17.30	5.66	20.22	5.53	-5.32
MI al logro*	17.17	5.95	18.39	5.98	-2.09
MI a las exp. estimulantes**	13.49	4.89	14.96	5.37	-2.95

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Validez discriminante en función de la variable criterio “estudiante repetidor / estudiante no repetidor”

Para evaluar la validez predictiva de la EMA, se ha realizado un análisis discriminante con la finalidad de descubrir las relaciones entre la variable dependiente o variable de agrupación “estudiante repetidor / estudiante no repetidor” y las variables independientes que se corresponden con las diferentes subescalas de la EMA.

A través de este tipo de análisis conseguimos utilizar los valores ya conocidos de las variables independientes para predecir con qué categoría de la variable dependiente se corresponden (Pérez, 2004). Con esta técnica estadística será posible predecir en el porcentaje establecido en el análisis a qué población es más probable que pertenezca cualquier sujeto objeto de una nueva observación. Por otra parte, un análisis discriminante se aplica para conseguir dos tipos de fines: explicativos, porque queremos determinar en qué medida contribuye cada variable clasificadora, y predictivas, porque

queremos averiguar a qué grupo pertenece un sujeto del que se conocen los valores que adoptan las variables clasificadoras (Uriel y Aldás, 2005). Los resultados clasificaron correctamente hasta un 83.1 % de los casos agrupados originales, con un lambda $\Lambda = .97$, $\chi^2(7, N = 425) = 11.19$, $p > .05$.

A través de los coeficientes de las dos funciones lineales que presentamos en la Tabla 14 podríamos clasificar a los estudiantes futuros, habiendo realizado un cálculo previo de su puntuación en cada grupo usando las funciones discriminantes con los coeficientes de Fisher, de tal forma, que cada estudiante futuro se clasificará en aquél grupo en el que haya alcanzado una puntuación más elevada.

Tabla 14. Funciones discriminantes lineales de Fisher

Subescalas	Tipo de estudiante	
	Repetidor	No repetidor
Amotivación	2.14	1.97
R. externa	2.62	2.60
R. introyectada	-.85	-.88
R. identificada	4.19	4.38
MI al logro	-.32	-.19
MI al conocimiento	.60	.53
MI a las exp. estimulantes.	.67	.81

En lo que respecta a las funciones de los centroides de los grupos observamos que los estudiantes repetidores se sitúan en el punto $-.37$ de la función 1 y los estudiantes no repetidores se sitúan en el punto $.07$ de la misma función.

2.4. DISCUSIÓN

El propósito de este primer estudio fue traducir, adaptar y validar la versión *high school* de la *AMS* (Vallerand et al., 1992) con una muestra de estudiantes canarios de enseñanza secundaria postobligatoria. Los resultados del análisis factorial confirmatorio revelan que el modelo oblicuo de siete factores es el que mejores índices de ajuste ofrece y todos ellos superan los valores de corte convencionalmente aceptados por la literatura científica. Debemos destacar que en nuestro estudio no se han observado efectos de método, mientras que en la versión original del instrumento (Vallerand et al., 1989) se añadieron seis interacciones entre errores estandarizados, 26 en la versión inglesa de Vallerand et al. (1992), diez en la versión española (Núñez et al., 2005) y cuatro en la adaptación paraguaya (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006). Por lo tanto, consideramos que los resultados del análisis factorial confirmatorio están en la misma línea que los encontrados en estudios anteriores y confirman la estructura de siete factores que constituye un modelo oblicuo.

Los valores de los índices de ajuste del modelo son muy similares a los encontrados por Núñez et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) con muestras canarias y paraguayas respectivamente y esta similitud podría ser debida a que todos los sujetos comparten el idioma, además de aspectos culturales y sociales. De la misma forma, los índices de ajuste son parecidos a los encontrados en la versión original de la escala (Vallerand et al., 1989), lo que parece lógico ya que ambas muestras están referidas a sujetos con un nivel de estudios equivalente. Asimismo, estos índices son superiores a los encontrados por Barkoukis et al. (2001) y Cokley et al. (2001), similares a lo hallado por Vallerand et al. (1992) y ligeramente inferiores a los encontrados por Fairchild et al. (2005).

En lo referente a las correlaciones entre las subescalas de la EMA consideramos que, en general, se observa un continuo de autodeterminación, tal y como postula la TAD (Deci y Ryan, 1985a). Hemos encontrado correlaciones altas y significativas entre las subescalas de MI al logro, MI a las experiencias estimulantes y MI al conocimiento, de acuerdo a los resultados de Vallerand et al. (1993), Cokley (2000a) y Cokley et al. (2001), en el sentido que las subescalas con mayor nivel de autodeterminación están más fuertemente relacionadas. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Vallerand et al. (1989), Vallerand et al. (1993), Blanchard et al. (1997), Cokley (2000a), Barkoukis et al. (2001), Sobral (2003), Núñez et al. (2005), Fairchild et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006).

Por otra parte, las subescalas adyacentes deberían presentar correlaciones más fuertes entre ellas que con aquellas más alejadas en el continuo; en nuestro estudio observamos que la subescala de regulación externa presenta una correlación más fuerte con la regulación introyectada que con el resto de subescalas; estos resultados coinciden con lo encontrado por Sobral (2003), Núñez et al., (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) y discrepa de los resultados que encontraron otros autores (Barkoukis et al., 2001; Blanchard et al., 1997; Cokley, 2000a; Fairchild et al., 2005; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1993).

También se observa que la regulación introyectada presenta fuertes correlaciones con las subescalas adyacentes pero son más fuertes con las tres subescalas de MI, lo que coincide parcialmente con lo encontrado por Vallerand et al. (1989), Vallerand et al. (1993), Blanchard et al. (1997), Cokley (2000a), Sobral (2003), Fairchild et al. (2005), Núñez et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006). El hecho de que la subescala de regulación introyectada presente correlaciones más fuertes con las

subescalas más autodeterminadas que con las subescalas de regulación externa e identificada podría indicar que esta subescala representa un estadio de motivación más autodeterminado de lo que indica el continuo, por lo que, en el contexto educativo, la diferencia entre la MI y la ME pueden no ser tan categórica como propone la TAD. En el estudio de Vallerand et al. (1997) la regulación introyectada mostró niveles más altos en aquellos estudiantes que persistían en sus estudios que en aquellos que los abandonaban por lo que es manifiesta su importancia al menos en este contexto de estudio. Otra de las desviaciones que encontramos en el continuo se manifiesta en que la amotivación presenta una correlación más negativa con la regulación identificada que con las subescalas MI a las experiencias estimulantes y MI al logro, de acuerdo a lo encontrado por Vallerand et al. (1989), Blanchard et al. (1997), Cokley (2000a), Fairchild et al. (2005), Núñez et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006); a este respecto, algunos trabajos han puesto de manifiesto la importancia de la subescala de regulación identificada en los contextos educativos (Koestner y Losier, 2002; Miquelon et al., 2005), lo que podría explicar dichas correlaciones. A la vista de estos resultados, consideramos que la regulación identificada es una medida de ME más autodeterminada de lo que la teoría plantea, ya que es en esta subescala donde los procesos volitivos ejercen realmente su rol de elección y, por lo tanto, de auténtica autodeterminación.

Asimismo, se observa en los resultados que la amotivación presenta correlaciones significativas y negativas con las subescalas de MI que son las más alejadas en el continuo (con la excepción de MI a las experiencias estimulantes que solamente es negativa) y también con el factor MI total, de acuerdo a lo encontrado por el resto de autores y con los postulados de la TAD.

Por otra parte, las correlaciones entre los tres tipos de MI y el autoconcepto académico presentan valores positivos y significativos en consonancia con los resultados de Cokley et al. (2001) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006). La subescala de regulación identificada correlaciona de forma positiva y significativa con el autoconcepto académico de acuerdo a lo hallado por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) y parcialmente con Cokley et al. (2001) en el que la correlación fue positiva pero no significativa. En la subescala de regulación introyectada la correlación con el autoconcepto académico es también positiva y significativa, resultado que coincide parcialmente con Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) en el que la correlación fue positiva pero no significativa y en contraposición con lo hallado por Cokley et al. (2001) en el que la correlación fue negativa. La subescala de regulación externa correlaciona negativamente con el autoconcepto, de acuerdo a lo encontrado por Cokley et al. (2001) y en contraposición a Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) en el que esta correlación fue positiva. Finalmente, la correlación entre amotivación y autoconcepto académico ha resultado ser negativa y significativa, en consonancia con los trabajos de Cokley et al. (2001) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006). Los resultados que hemos encontrado muestran que aquellos sujetos con un locus de causalidad interno, es decir, que presentan mayor MI, presentan también mayor autoconcepto académico mientras que los estudiantes amotivados presentan correlaciones negativas con dicho autoconcepto.

De la misma forma, la correlación entre la subescala de amotivación y la variable autoestima presenta un valor negativo, las correlaciones entre las tres subescalas de ME y la variable autoestima son positivas y las correlaciones entre las subescalas de MI con la autoestima son también positivas y significativas, resultados

que coinciden con lo encontrado en el estudio de Blanchard et al. (1997) en una muestra de estudiantes de secundaria franceses, y con los datos obtenidos por Sénécal et al. (1995), que observaron correlaciones positivas entre la regulación identificada y la MI con la autoestima, y correlaciones negativas entre ésta y la amotivación; asimismo, se coincide parcialmente con los resultados de Kernis et al. (2000), ya que en nuestro caso la autoestima correlaciona positivamente con la regulación externa y con la regulación introyectada. Estos hallazgos evidencian la importancia de la autoestima en los estudiantes adolescentes y el rol principal que ocupa en la construcción de la identidad de la persona (Garaigordobil et al., 2003). De nuestros resultados podemos inferir la importancia de la autoestima en los estudiantes, estén éstos intrínseca o extrínsecamente motivados.

Los resultados que hemos obtenido muestran que las subescalas de la EMA presentan unos adecuados niveles de consistencia interna, en consonancia con lo encontrado en los estudios de validación de la escala por otros autores (Barkoukis et al., 2001; Blanchard et al., 1997; Cokley et al., 2001; Núñez et al., 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo, 2006; Sobral, 2003; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992). En todos los casos, incluido nuestro estudio, fue la subescala regulación identificada la que obtiene un menor valor, excepto en los estudios de Barkoukis et al. (2001) y de Sobral (2003). En nuestro trabajo la consistencia interna de esta subescala logró un valor de .73, mayor que en los estudios realizados en otros países, excepto el realizado en Brasil por Sobral (2003) que obtuvo un valor de .75. Por otra parte, las correlaciones test-retest mostraron una aceptable estabilidad temporal tras un periodo de cuatro semanas, en consonancia con lo encontrado por los autores que realizaron el

mismo tipo de análisis (Barkoukis et al., 2001; Núñez et al., 2005; Sobral, 2003; Vallerand et al., 1989 y Vallerand et al. 1992).

Respecto a las diferencias de género observamos la presencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en la subescala de amotivación en la que los hombres alcanzan mayores puntuaciones que las mujeres, de acuerdo a lo encontrado por Vallerand et al. (1989), Blanchard et al. (1997), Barkoukis et al. (2001), Núñez et al. (2005) y Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006), en la subescala de regulación identificada en las que las mujeres logran puntuaciones más altas que los hombres, en consonancia con lo encontrado por Vallerand et al. (1989), Vallerand et al. (1992), Blanchard et al. (1997) y Núñez et al. (2005), y en la subescala de MI al logro, en la que las mujeres logran puntuaciones más altas que los hombres, en consonancia con lo encontrado por Vallerand et al. (1992), Sobral (2003) y Núñez et al. (2005). Algunos autores (Koestner y Losier, 2002; Miquelon et al., 2005) han considerado que la subescala de regulación identificada es muy importante en los contextos educativos, por lo que se han encontrado más similitudes que diferencias entre nuestro estudio y los realizados en otros países con muestras similares, centrándose las discrepancias con los estudios que han utilizado muestras universitarias.

De todos estos datos podría inferirse que, en este estudio, las mujeres presentan un perfil más autodeterminado que los hombres, de acuerdo a lo encontrado por Vallerand et al. (1989), Vallerand et al. (1992), Blanchard et al. (1997), Barkoukis et al. (2001), Sobral (2003), Núñez et al. (2005), Ratelle, Vallerand et al. (2005), Núñez, Martín-Albo, Navarro y Grijalvo (2006) y Gauthier et al. (2007).

En lo referente a las diferencias de medias en las subescalas en función de la variable tipo de estudios hemos encontrado que los estudiantes de formación profesional han alcanzado mayores puntuaciones que los estudiantes de bachillerato en las subescalas de MI al logro, MI a las experiencias estimulantes y MI al conocimiento, lo que también podría indicar un perfil más autodeterminado en los estudiantes de formación profesional debido, al hecho de cursar un tipo de estudios o de ciclos muy concretos que podrían mostrar aspectos vocacionales no presentes todavía entre los estudiantes de bachillerato.

En lo que se refiere a la validez predictiva, el instrumento ha discriminado adecuadamente en función de la variable criterio “estudiante repetidor / estudiante no repetidor” lo que permite establecer perfiles diferenciados en motivación para ambos tipos de estudiantes que implicaría el desarrollo de programas de intervención ajustados a cada uno de sus perfiles potenciando así el éxito académico. Por otra parte, este contribuye a entender el proceso motivacional como un continuo en el que variables como el rendimiento (consecuencia motivacional) estarían claramente relacionadas con la posición del estudiante en dicho continuo.

Para concluir este apartado, señalar que Fairchild et al. (2005) sugirieron que la TAD presenta un continuo de motivación que considera que la MI y la ME son constructos mutuamente excluyentes. Sin embargo, el mismo significado de continuo refuerza la idea de no polarización de los constructos y presenta un modelo interaccionista y no excluyente, ya que el concepto de autodeterminación es el nexo de unión que establece y posibilita las lógicas relaciones que deben estar presentes en ambas orientaciones de la motivación humana, al menos en lo que al contexto escolar, objeto de este estudio, se refiere.

En futuras investigaciones, y teniendo en consideración las limitaciones de este primer estudio, consideramos conveniente analizar y descubrir los límites entre la ME y la MI para poder discriminar adecuadamente cada una de las dimensiones del continuo y evitar solapamientos. A la vista de los resultados encontrados, tanto en este trabajo como en los de otros autores, parece obvio que la subescala de regulación identificada es la que en mayor medida se ajusta a las motivaciones de los estudiantes por lo que parece procedente prestar una atención especial por parte de todos los agentes implicados en el hecho educativo a dicha subescala, favoreciendo y promocionando aquellos aspectos que mantienen la adherencia de los estudiantes u otras consecuencias positivas y corrigiendo aquellos otros que en mayor medida dificultan la continuidad en los estudios. También consideramos adecuado realizar estudios de carácter transcultural así como en otras Comunidades Autónomas que puedan evidenciar cuáles son los factores o los aspectos diferenciadores entre los grupos. Asimismo, sería conveniente analizar la invarianza de la escala en función de distintas variables, tales como género, tipo de estudios, etc. Por último, sería apropiado insistir en los estudios encaminados a determinar la validez predictiva de la escala y realizar trabajos específicos para poder determinar su eficacia a este respecto y detectar los posibles futuros casos de abandono en el contexto educativo e implementar los programas de intervención necesarios para corregir dichas desviaciones.

2.5. CONCLUSIONES

En este estudio nos planteamos seis objetivos. En lo que respecta a cada uno de ellos consideramos que:

1. Se ha traducido, adaptado y validado al español la versión *high school* de la AMS (Vallerand et al., 1992) a través de métodos fiables, contrastados y metodológicamente adecuados, y que finalmente hemos denominado Escala de Motivación Académica (EMA).
2. Los resultados del análisis factorial confirman parcialmente la estructura de siete factores correlacionados propuesta por Vallerand et al. (1989) y Vallerand et al. (1992).
3. Las correlaciones entre las subescalas de la EMA confirman la idea de un continuo de autodeterminación, aspecto que apoya la validez de constructo de la EMA.
4. Las correlaciones entre las subescalas de la EMA con el autoconcepto académico y con la autoestima apoyan la validez de constructo de la EMA.
5. Tanto la consistencia interna de cada una de las subescalas como las correlaciones test-retest han obtenido niveles adecuados dando apoyo estadístico a la fiabilidad de la escala.
6. Se han obtenido diferencias de género en tres de las subescalas, lo que apoya la utilidad de la EMA. De la misma forma, se han encontrado diferencias entre los estudiantes de bachillerato y de formación profesional, lo que también apoya la utilidad de la escala.

7. Asimismo, la escala clasifica un amplio porcentaje de los sujetos en función de la variable criterio estudiante repetidor / estudiante no repetidor, lo que apoya la validez predictiva de la escala.

Por todo ello, consideramos que la EMA supone una adaptación adecuada y ajustada de la escala original; de la misma forma, entendemos que los resultados justifican y apoyan la utilización de la escala en el contexto educativo de enseñanza secundaria postobligatoria para medir y evaluar los diferentes tipos de motivación académica.

ESTUDIO DOS

**ANÁLISIS DEL ROL DE LOS MEDIADORES
PSICOLÓGICOS EN UNA SECUENCIA
MOTIVACIONAL**

Las mediciones en psicología deben reunir tres propiedades básicas: que sean fiables, que sean válidas y que estén bien fundamentadas teóricamente (Muñiz, 1998). A este respecto, las ciencias del comportamiento utilizan de forma generalizada conceptos abstractos de difícil medición con la siempre complicada tarea de cuantificar estos constructos a través de indicadores indirectos que nos permiten una aproximación cuantitativa en la que intentamos minimizar los posibles errores aleatorios. La existencia de estos errores aleatorios de medida son más evidentes cuando se utilizan técnicas de correlación, de regresión y de análisis de varianza (Oliver, Tomás, Hontangas, Cheyne y Cox ,1999).

El estudio de las relaciones causales entre las diferentes variables que intervienen en los estudios de carácter empírico nos proporciona diferentes modelos explicativos de las conductas observadas y aunque los modelos no prueben categóricamente la causalidad de las relaciones sí permiten rechazar o admitir las hipótesis planteadas. En este sentido, los modelos de ecuaciones estructurales facilitan al investigador una herramienta estadística para analizar las relaciones entre variables y examinar las relaciones entre una o más variables independientes, ya sean continuas o discretas, y una o más variables dependientes continuas o discretas (Ullman, 1966).

El modelado de las ecuaciones estructurales representa un procedimiento estadístico que, a partir de un enfoque de comprobación de hipótesis, aborda el análisis multivariante de una teoría estructural aplicable a algunos fenómenos; el concepto de modelado de una ecuación estructural considera dos aspectos fundamentales del procedimiento: por una parte, que el proceso causal que estamos estudiando se representa a través de una serie de ecuaciones estructurales, y, por otra parte, que esas relaciones estructurales pueden ser modeladas de forma gráfica para facilitar el estudio

y la conceptualización de la teoría que pretendemos estudiar (Byrne, 1994). La teoría estadística en la que se apoyan los análisis de regresiones simultáneas entre diversos factores fue introducida por Jöreskog (1970; 1973) e incorpora en un mismo modelo el análisis factorial confirmatorio y el modelado de ecuaciones estructurales con variables observables.

Los modelos de ecuaciones estructurales facilitan al investigador el estudio de las relaciones causales entre variables e intentan explicar las relaciones que existen entre un conjunto de variables observadas basándose en las relaciones entre un menor número de variables latentes a través de las covarianzas de las variables observadas (Long, 1983); asimismo, deben incorporar errores de medida que representan aquellas variables aleatorias que no son observables y que aglutinan todos aquellos efectos que no son considerados en el sistema y que pueden afectar a cada una de las variables en las que influyen. Utilizando estos modelos podrán estimarse efectos entre variables y contrastar modelos de interdependencia entre ellas, de forma tal que permitan el análisis de las relaciones entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes, sean todas ellas continuas o discretas (Ullman, 1966).

Este tipo de procedimiento estadístico representa una poderosa técnica confirmatoria que permite al investigador un mayor control sobre la forma de las restricciones aplicadas a los ítems y los factores a la hora de analizar un modelo que parte de una hipótesis; además, también se emplea para examinar otros modelos con el fin de evaluar hasta qué punto un modelo que parte de una hipótesis se ajusta a los datos mejor que un modelo alternativo (Worthington y Whittaker, 2006). A través de estos procedimientos se intenta encontrar un modelo que se ajuste a los datos empíricos de los que disponemos de tal forma que nos permita explicar de forma útil la realidad a la que

nos enfrentamos; es por ello, que, en ocasiones, los modelos teóricos de los que partimos no son todo lo ajustados que desearíamos y la realidad se corresponde con otro modelo alternativo. No obstante, debemos siempre considerar que la teoría de la que se parte en la investigación representa el proceso causal que genera la observación de múltiples variables (Bentler, 1988). Entre los componentes de un modelo de ecuaciones estructurales podemos distinguir los siguientes elementos (Tejedor, 2004):

- Variables latentes.- Son aquellos conceptos abstractos que sólo pueden ser observados indirectamente a través de sus efectos en las variables observadas. Podemos distinguir entre variables latentes independientes o variables exógenas que se representan mediante la letra ξ y variables latentes dependientes o variables endógenas representadas por η . En los modelos gráficos, las variables dependientes o endógenas son aquellas que reciben flechas unidireccionales, mientras que de las variables independientes o exógenas salen flechas unidireccionales hacia las variables dependientes, relacionándose también con flechas bidireccionales con otras variables independientes.
- Variables observadas.- Pueden ser medidas a través de diversos indicadores y en su conjunto explican a la variable latente a la que analizan. Las variables observables exógenas se representan mediante la letra x , mientras que las variables observables endógenas se representan mediante la letra y .
- Error estructural.- Cada una de las variables endógenas incluye un error estructural representado por la letra ζ que considera todas las fuentes de variación que no están presentes en las relaciones de regresión que predicen las

variables endógenas. Las variables latentes exógenas nunca están afectadas por un error.

- Error de medida.- La inexistencia de una relación lineal exacta entre la variable observada y la variable latente propicia la aparición de un elemento modelador o error de medida que se representa por la letra δ para los indicadores de las variables exógenas y un error ϵ para los indicadores de cada una de las variables endógenas.
- Las relaciones entre una variable latente con sus indicadores se representa mediante la letra λ .
- Los efectos de una variable latente endógena sobre otra variable latente endógena se representan por un coeficiente β , y los efectos de una variable latente exógena sobre una variable latente endógena se representan por un coeficiente γ .
- Las covarianzas entre los errores de medida se representan por la letra θ , acompañada del subíndice δ o ϵ , según al error al que se refieran; las covarianzas entre las variables latentes exógenas se representan por la letra ϕ .
- Las covarianzas entre los errores de las variables latentes endógenas se representan por la letra ψ .

Presentamos a continuación la representación gráfica de un modelo tipo de ecuaciones estructurales con sus indicadores (Figura 14).

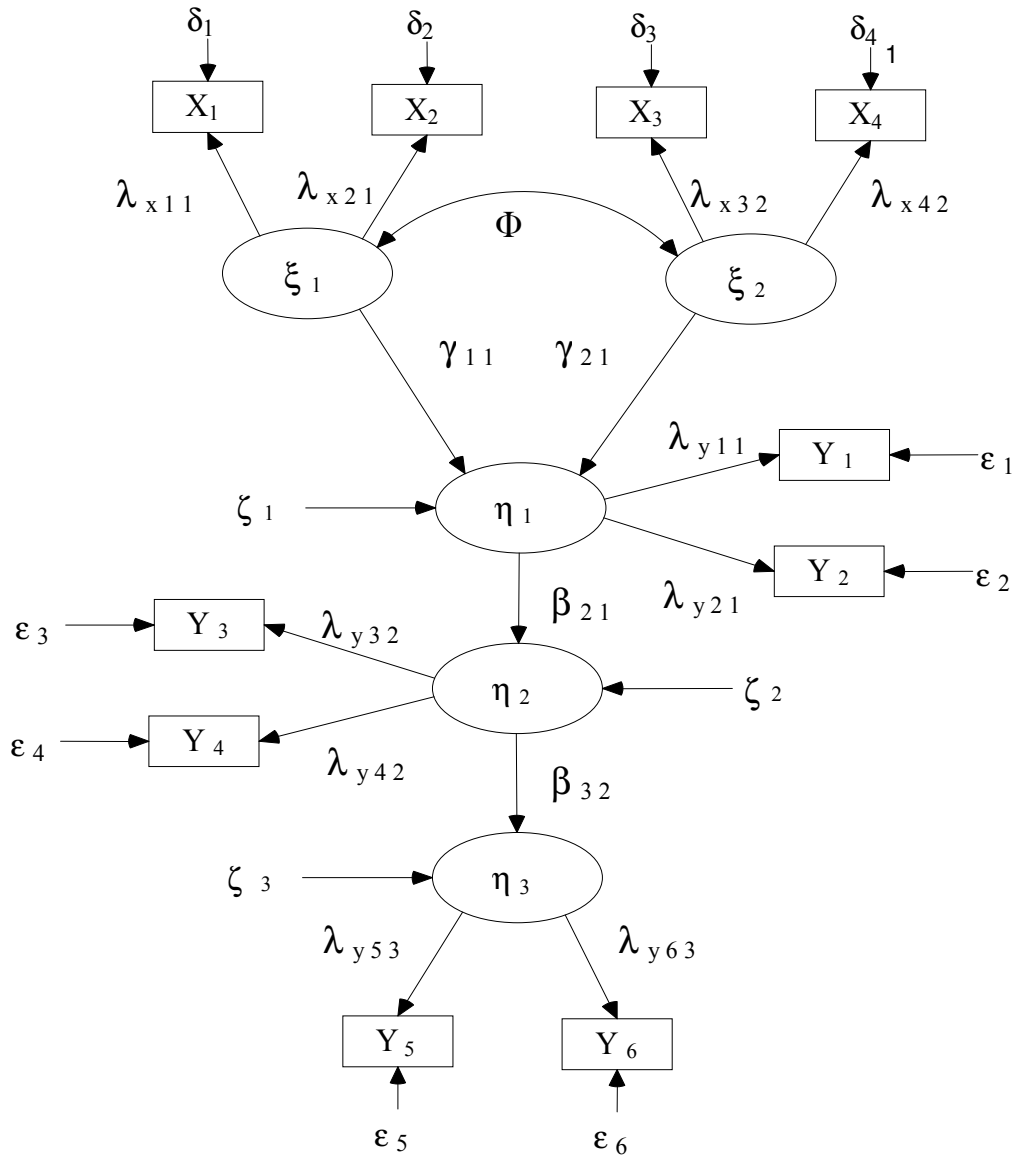


Figura 14. Modelo tipo de ecuaciones estructurales.

Asimismo, en este tipo de análisis debemos distinguir dos modelos fundamentales: por una parte, el modelo de medida en el que se establecen las relaciones de las variables latentes con sus indicadores, tal y como se especifican las relaciones entre variables observables y latentes en un análisis factorial confirmatorio (Oliver et al., 1999) pueden proporcionarnos información muy útil para el diseño de modelos alternativos; por otra parte, el modelo estructural que especifica las relaciones causales y/o covariaciones que presentan las variables latentes (Loehlin, 1998). En este

sentido, las relaciones establecidas en el modelo estructural suponen una de las posibles relaciones alternativas al modelo de medida.

Los análisis a través de modelos de ecuaciones estructurales exigen al investigador asumir una obligación metodológica que resulta imprescindible para poder alcanzar cualquier resultado que pueda ser considerado aceptable. Debemos señalar que en los modelos de ecuaciones estructurales cada variable latente debe estar medida y representada por varios indicadores o variables observables, no menos de dos ni más de cinco (Byrne, 1998). Por otra parte, queremos destacar que en este tipo de análisis las hipótesis planteadas intentan confirmar que entre el modelo hipotético y la matriz de los datos empíricos de los que disponemos no hay diferencias significativas, de tal forma que cuando el valor de p es superior a .05 podemos afirmar que el modelo está confirmado y, en cambio, cuando el valor de p es inferior a .05 el modelo puede ser rechazado. De forma general, podemos concretar las etapas que se desarrollan en este proceso en cuatro momentos fundamentales:

1. Especificación del modelo.- Se corresponde con la formulación de las hipótesis que intentarán explicar lo mostrado por las variables observadas. Es necesario identificar cuáles son las variables latentes y establecer relaciones de causalidad entre estas variables y también las relaciones factoriales entre las variables observables y las variables latentes. Por lo tanto, es esta especificación y su manifestación gráfica las que nos permiten una descripción formal de sus relaciones y, además, posibilitan la expresión de la hipótesis planteada.
2. Identificación del modelo.- Requiere del cálculo de los grados de libertad del modelo. La fórmula matemática que refleja esta operación es la siguiente: $GL = M - P$, donde M es el número de momentos distintos o lo que es lo mismo,

el número de relaciones posibles entre las variables observables, $M = \frac{1}{2} [(p + q) (p + q + 1)]$, p = indicadores endógenos, q = indicadores exógenos; y donde P representa el número total de parámetros a estimar. Si el número de grados de libertad es superior a 0 se considera que el modelo está sobreidentificado y si los grados de libertad son inferiores a 0 se considera que el modelo está infraidentificado y en este último caso no podría estimarse el modelo. El programa estadístico AMOS genera de forma automática este valor.

3. Evaluación del modelo.- A través del modelo presentado intentamos encontrar una explicación válida de la realidad observada, de tal forma que el modelo será útil en la medida que sea capaz de explicar la situación a la que nos enfrentamos. Por lo tanto, la evaluación del modelo presentará diferentes índices que nos informarán de la bondad de ajuste entre el modelo teórico propuesto y el derivado de la muestra observada, o lo que es lo mismo, si la diferencia entre la matriz de covarianzas reproducida y la matriz correspondiente a la muestra es pequeña. En ese caso podríamos deducir, que el modelo reproduce el comportamiento de los datos de forma razonable; de la misma forma, si esta diferencia es grande y los índices de ajuste no alcanzan unas puntuaciones mínimas podríamos inferir que el modelo no es consistente con los datos de los que disponemos. En lo que respecta a los índices de ajuste necesarios para evaluar los diferentes modelos propuestos nos remitimos a la descripción que realizamos de ellos en el primer estudio de este trabajo.
4. Reespecificación del modelo.- Si los resultados obtenidos no son satisfactorios o no alcanzan niveles exigidos es preciso reespecificar el modelo propuesto. Esta tarea de modificación debe estar justificada teóricamente y el investigador debe

ser capaz de razonar cualquier relación añadida o suprimida. Si el SRMR es superior a .05 hay margen para cualquier posible reespecificación.

3.1. OBJETIVOS

En este estudio pretendemos analizar las relaciones existentes entre las orientaciones de meta, las percepciones de éxito en la escuela, el autoconcepto académico y la MI de los estudiantes de bachillerato y de formación profesional al nivel contextual de generalidad que plantea el MJMIE (Vallerand, 1997), y comprobar la influencia de éstos factores sobre las consecuencias que, en nuestro caso, se componen de dos dimensiones: una dimensión de bienestar psicológico de los estudiantes evaluada con una medida de autoestima, y una dimensión de rendimiento evaluada con las asignaturas aprobadas en la primera evaluación. Hipotetizamos que estas consecuencias podrían ser efectos lógicos de las relaciones causales que pueden establecerse entre las variables consideradas y en los modelos que planteamos analizaremos cómo son las relaciones entre las variables latentes utilizadas y cuál es el efecto último que producen sobre las consecuencias; consideramos que la MI sirve de canal a través del cuál diversos mediadores ejercen una influencia positiva en las consecuencias.

El propósito de este estudio es examinar el papel de los mediadores psicológicos y para ello probaremos diferentes secuencias motivacionales, donde utilizaremos las orientaciones de meta como antecedente (que hemos denominado “mediador 1” por ser un mediador en la secuencia teórica original entre el clima y la motivación) y el autoconcepto académico (que hemos denominado “mediador 2”) como antecedente de la MI o como mediador entre la MI y la variable latente consecuencias, ya que desconocemos a priori su rol en la secuencia. En concreto, se probarán cuatro modelos

secuenciales basados en la secuencia general que propone el MJMIE (Vallerand, 1997) para la muestra de estudiantes utilizada. El modelo hipotetizado está basado en la secuencia general (Figura 15) que propone el MJMIE (Vallerand, 1997).



Figura 15. MJMIE (Vallerand, 1997).

No obstante, y dado que deseamos analizar los efectos directos sobre la MI, en nuestro trabajo no utilizaremos exactamente esta secuencia ya que queremos comprobar si existe una jerarquía entre diferentes tipos de mediadores con el objeto de establecer los factores que más influencia directa tienen en la MI en el contexto de la educación secundaria postobligatoria. Por ello, el modelo general de partida que utilizaremos en el modelo de ecuaciones estructurales se muestra en la Figura 16.



Figura 16. Modelo general de partida.

En este estudio probaremos cuatro modelos predictivos que presentan diferentes secuencias y que están compuestas por cuatro variables latentes: mediador 1, mediador 2, MI y consecuencias. En el modelo 1 se establece una covariación entre ambos mediadores sin determinar una jerarquía entre ellos y con un mismo nivel explicativo

sobre la MI, y la influencia directa de ésta sobre las consecuencias; en el modelo 2 consideramos la variable mediador 1 como factor explicativo directo de la variable mediador 2 e indirecto sobre la variable MI, y ésta sobre la variable consecuencias; en el modelo 3 es la variable mediador 2 el factor explicativo directo de la variable mediador 1 e indirecto sobre la variable MI, y de ésta sobre la variable consecuencias; en el modelo 4 consideramos la variable mediador 1 como factor explicativo directo sobre la variable MI, que explicaría de forma directa la variable mediador 2, y ésta sobre la variable consecuencias. Por todo ello, los objetivos que planteamos en este estudio se concretan en:

1. Someter a prueba cuatro modelos de ecuaciones estructurales que establecen relaciones causales válidas entre las variables latentes mediador 1, mediador 2, MI y consecuencias para estudiantes de bachillerato y de formación profesional.
2. Analizar la invarianza del modelo que presente un mejor ajuste en función de la variable género de los participantes.

3.2. MÉTODO

Participantes

Tomaron parte en este estudio un total de 947 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria de la isla de Gran Canaria, de doce institutos de enseñanza secundaria distribuidos por la geografía insular, de los cuales 546 son estudiantes de bachillerato y 401 son estudiantes de formación profesional, con una media de edad de 17.61 años ($DT = 2.09$).

Para la recogida de la muestra hemos recurrido a un método de muestreo por conglomerados donde la unidad de muestreo es la clase y estas unidades o conglomerados han sido seleccionadas aleatoriamente.

En la Tabla 15 se muestra la distribución de la muestra en función del género de los participantes.

Tabla 15. Distribución por género de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	504	53.2 %
Mujeres	443	46.8 %
Total	947	100 %

Instrumentos

Para este estudio hemos utilizado diferentes instrumentos de evaluación:

- Para medir la orientación motivacional de los estudiantes se utilizó la Escala de Orientación Motivacional en la Escuela (Duda y Nicholls, 1992) que ha sido traducida y validada en España por Castillo et al. (2001). Este cuestionario consta de 21 ítems agrupados en cuatro subescalas que valoran diferentes tendencias de la persona. Las subescalas “ego” y “tarea” se componen de ocho ítems cada una, la subescala “cooperación” está formada por dos ítems y, por último, la subescala “evitación del trabajo” está conformada por tres ítems. Los sujetos responden a través de una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde (1) “*muy en desacuerdo*” hasta (5) “*muy de acuerdo*” y en las instrucciones se les pide a

los estudiantes que reflexionen sobre cuándo se sienten con más éxito en el trabajo escolar a través de la frase “Yo me siento con más éxito en el instituto cuando...” (Anexo 9).

- Para evaluar la percepción de éxito en la escuela se utilizó el Inventario de Percepción sobre las Creencias del Éxito en la Escuela (Duda y Nicholls, 1992), que ha sido traducido y validado en España por Castillo et al. (2001). Este instrumento consta de tres subescalas que miden el esfuerzo (ocho items), la capacidad (cuatro items) y la utilización de técnicas de engaño (seis items) para alcanzar el éxito en la escuela. El formato de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) “*muy en desacuerdo*” hasta (5) “*muy de acuerdo*”. Los sujetos deben reflexionar sobre las creencias que ellos tienen sobre dicho aspecto a través de la pregunta “¿Qué crees que será de más ayuda para que los estudiantes tengan éxito en los estudios?” (Anexo 10).

En el estudio de Castillo et al. (2001) las autoras realizaron un análisis factorial con las cuatro orientaciones de meta y las tres escalas de creencias de éxito en el contexto académico con la intención de diferenciar entre dos factores a los que denominaron “meta-creencia-ego”, caracterizado por el énfasis en el ego, en la evitación del trabajo y por la creencia del estudiante de que el éxito en la escuela depende de poseer capacidad y de la utilización de técnicas de engaño, y “meta-creencia-tarea” que se caracteriza por enfatizar la orientación a la tarea y a la cooperación y por la creencia del estudiante de que el éxito en la escuela está en función del esfuerzo del estudiante. Nosotros hemos desglosado el factor meta-creencia-tarea en dos subfactores: uno de esfuerzo y otro que está formado por la agrupación de la tarea y la cooperación, para

establecer al menos tres indicadores observables que permitan una mejor identificación del modelo tal y como recomienda Byrne (2001).

- El autoconcepto académico se midió a través de la dimensión académica del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001) que ha sido recientemente validado por Tomás y Oliver (2004). La escala consta de seis items con un rango de respuesta desde “01” que implica un total desacuerdo hasta “99” que supone un acuerdo total con el item. La dimensión educativa o autoconcepto académico de esta escala evalúa la percepción que tiene el sujeto de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. En este estudio hemos desglosado el autoconcepto académico en dos indicadores: el indicador 1 AF está formado por la media de los items (1) “Mis profesores me consideran un buen trabajador”, (2) “Soy un buen estudiante” y (3) “Mis profesores me consideran inteligente y trabajador” (3); el Indicador 2 AF está formado por la media de los items “Hago bien los trabajos escolares” (4), “Trabajo mucho en clase” (5) y “Mis superiores me estiman” (6). Los items que componen cada indicador han sido establecidos en función de los resultados obtenidos a través de un análisis factorial exploratorio.
- La motivación de los estudiantes se evaluó a través de la EMA, traducida, adaptada y validada en el primer estudio empírico de este trabajo y al que nos remitimos para la descripción de la escala. En este estudio utilizaremos las tres subescalas de MI que componen la EMA: MI al logro, MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes.
- Para evaluar la autoestima se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) que ha sido recientemente traducida, adaptada y validada por Martín-

Albo et al., (2007). Este instrumento, de naturaleza unidimensional, permite conocer la percepción global del estudiante sobre su propia valía a través de una escala compuesta de diez items, cinco redactados de forma positiva y cinco enunciados de manera negativa. El formato de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde “*totalmente en desacuerdo*” (1) hasta “*totalmente de acuerdo*” (4).

- Para obtener una medida de rendimiento se preguntó a los estudiantes el número de asignaturas aprobadas en la primera evaluación (Anexo 11).

En lo referente a la medida de las variables latentes, la variable latente mediador 1 incorpora tres variables observables: meta-creencia-ego, esfuerzo y la agrupación tarea-cooperación.

Asimismo, la variable latente mediador 2 será medida a través de la dimensión académica del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), utilizando los dos indicadores ya comentados.

Por su parte, la variable latente MI será evaluada a través de las subescalas de MI al logro, MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes.

Por último, la variable latente consecuencias incorpora dos variables observables: la autoestima, que nos ofrecerá una medida del bienestar psicológico de los estudiantes y el número de asignaturas aprobadas, que nos proporcionará una medida del rendimiento de los mismos.

Procedimiento

El procedimiento seguido para recoger los datos de la muestra fue similar al del primer estudio. Tras contactar con los directores de los centros educativos se les explicó el objetivo del trabajo y, posteriormente y una vez que se habían seleccionado las aulas, se contactó con los profesores de dichas aulas a los que se les explicó cuáles eran los fines que perseguíamos y nuestras necesidades. A los estudiantes también se les explicó la finalidad del trabajo, se les solicitó su colaboración, se les informó del anonimato y confidencialidad de los datos, instándolos a contestar con la mayor sinceridad. Los diferentes instrumentos utilizados se administraron a los estudiantes en una sola sesión y en las respectivas aulas, estando presente la autora de este trabajo en todas las sesiones de recogida de información y aplicación de las escalas.

Análisis estadísticos

La consistencia interna de cada una de los factores se evaluó a través del alfa de Cronbach utilizando el paquete estadístico SPSS 14.0. Los análisis realizados con los diferentes modelos de ecuaciones estructurales se llevaron a cabo con el programa estadístico AMOS 6.0.

3.3. RESULTADOS

Análisis descriptivo de los factores

Los estadísticos descriptivos de todas las variables sometidas a prueba en el presente estudio (media, desviación típica, asimetría y curtosis) se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de las variables

VARIABLES	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Meta-creencia-ego	2.50	.67	.29	-.13
Tarea-cooperación	3.91	.68	-.82	.78
Esfuerzo	4.02	.55	-.62	1.31
Indicador 1 AF	3.06	1.08	-.54	-.09
Indicador 2 AF	3.17	1.01	-.62	.12
MI al logro	4.46	1.37	-.29	-.46
MI al conocimiento	4.69	1.35	-.36	-.45
MI a las exp. estimulantes	3.57	1.28	.10	-.60
Autoestima	3.08	.52	-.53	.10
Asignaturas aprobadas	5.42	2.34	-.25	-.80

Como se puede observar, todos los índices de asimetría están por debajo de 2 y los valores de la curtosis están por debajo de 7, lo que nos indica semejanza con la curva normal, tal y como recomiendan Curran et al. (1996). Asimismo, el índice de Mardia mostró un valor de 16.16, lo que supone una desviación de la normalidad multivariada. A partir de estos resultados, se utilizó la estimación de máxima verosimilitud ya que es razonablemente robusta al incumplimiento de la normalidad multivariada cuando se emplea en los análisis de ecuaciones estructurales (West, Finch, y Curran, 1995) y el procedimiento bootstrapping para determinar la robustez de las estimaciones (Byrne, 2001). Se procedió a realizar un bootstrapping con un remuestreo de 500 muestras, en cada uno de los cuatro modelos sometidos a análisis, con un intervalo de confianza del 90% para determinar el sesgo entre los valores estimados en nuestra muestra y los valores medios obtenidos en el remuestreo. Las diferencias entre los estimadores (pesos de regresión, varianzas, covarianzas y errores de medida) no fueron significativos y, al

considerar los intervalos de confianza del sesgo en cada uno de los modelos, estos fueron distintos de cero y significativos, por lo que podemos asumir la robustez de los índices obtenidos mediante la estimación de máxima verosimilitud en todos ellos.

Consistencia interna

La consistencia interna de cada uno de los factores de la versión española del cuestionario de Orientación Motivacional en la Escuela (Castillo et al., 2001) se evaluó a través del alfa de Cronbach. Los valores oscilan entre .73 de la subescala de evitación del trabajo y .88 de la subescala de ego. En la Tabla 17 se muestran los valores de la consistencia interna de cada una de las subescalas para la muestra de estudiantes.

Tabla 17. Consistencia interna de los factores de la Escala de Orientación Motivacional en la Escuela

Factores	Alfa
Tarea	.80
Ego	.88
Cooperación	.87
Evitación del trabajo	.73

La consistencia interna de cada uno de los factores de la versión española del Inventario de Percepción sobre las Creencias del Éxito en la Escuela (Castillo et al., 2001) se evaluó a través del alfa de Cronbach. Los valores obtenidos varían desde .74 de la subescala de esfuerzo hasta .84 de la subescala técnicas de engaño. En la Tabla 18 se muestran los valores correspondientes a dicha escala para la muestra de estudiantes.

Tabla 18. Consistencia interna de los factores del Inventario de Percepción sobre las Creencias del Éxito en la Escuela

Factores	Alfa
Esfuerzo	.74
Capacidad	.78
Técnicas de engaño	.84

Asimismo, se evaluó la consistencia interna de los tres tipos de MI de la EMA a través del alfa de Cronbach. Consideramos que, en general, los resultados son satisfactorios y podemos observar que los valores obtenidos oscilan entre un valor de .74 en la subescala de MI a las experiencias estimulantes hasta el valor .87 de la subescala MI al conocimiento. En la Tabla 19 se muestran los valores de la consistencia interna de las tres subsescalas.

Tabla 19. Consistencia interna de las subsescalas de la MI

Subescalas	Alfa
MI al conocimiento	.87
MI al logro	.85
MI a las exp. estimulantes	.74

El valor de la consistencia interna de la dimensión autoconcepto académico del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001) se presenta en la Tabla 20.

Tabla 20. Consistencia interna del autoconcepto académico

Factores	Alfa
Autoconcepto académico	.89
Indicador 1 AF (media de los ítems 1, 2 y 3)	.87
Indicador 2 AF (media de los ítems 4, 5 y 6)	.76

El valor de la consistencia interna de la escala de autoestima fue de .83. De acuerdo a los autores de la versión española de la escala (Martín-Albo et al., 2007) hemos considerado que la escala presenta una estructura unifactorial.

Modelos de ecuaciones estructurales

Modelo de medida

Para este estudio hemos utilizado técnicas de máxima verosimilitud, que es un procedimiento que permite estimar los parámetros de un modelo probabilístico o los coeficientes de un modelo matemático, de tal manera que sean los más probables a partir de los datos obtenidos.

Por otra parte, el modelo estructural de un análisis de ecuaciones estructurales requiere un análisis previo del modelo de medida que incorpore las variables observables consideradas, es decir, que en dicho modelo se establecen las relaciones de cada variable latente con sus indicadores. A través del análisis confirmatorio correspondiente se comprueba dicho modelo, que en nuestro estudio considera un modelo oblicuo conformado por cuatro variables latentes. De acuerdo a lo postulado por McDonald y Ho (2002), podemos considerar que el modelo de medida está identificado, ya que cada variable latente tiene, al menos, dos variables observables como indicadores. Asimismo, y siguiendo las recomendaciones de Kline (2005), el ajuste del modelo se analiza a partir de una serie de índices de ajuste absolutos y relativos, entre los que incluimos el chi cuadrado, el nivel de significación, el CFI, el IFI, el SRMR y el RMSEA, índices que ya hemos descrito en el estudio 1. En la Figura 17, se muestra el modelo de medida.

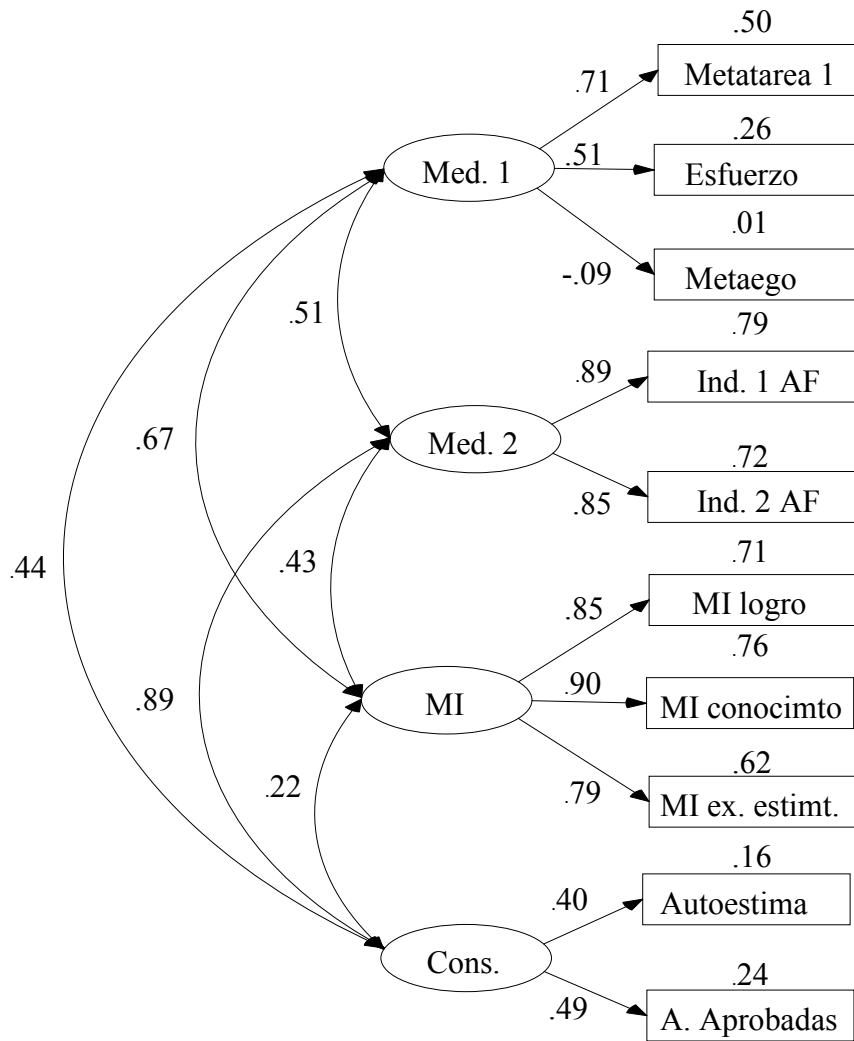


Figura 17. Modelo de medida.

Las covariaciones que presentan las variables latentes del modelo oscilan entre .22 de la covariación MI ↔ consecuencias y .89 entre mediador 2 ↔ consecuencias.

Los índices de ajuste obtenidos en el modelo de medida se presentan en la Tabla 21. Todos los índices presentan buenos niveles de ajuste, superando ampliamente los valores convencionalmente aceptados por la literatura científica especializada. Asimismo, todos los parámetros de los factores fueron significativos ($p > .05$).

Tabla 21. Índices de ajuste del modelo de medida

χ^2	<i>p</i>	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
124.26	.01	.98	.97	.03	.05

Modelos estructurales

Los cuatro modelos que sometemos a prueba están identificados ya que no presentan correlaciones entre los errores de las variables endógenas, por lo que cumplen la regla de ortogonalidad propuesta por McDonald (1997).

Primer modelo

El primer modelo que sometemos a prueba, al que hemos denominado modelo 1, proponía una covariación entre las variables latentes mediador 1 y mediador 2. Es un modelo recursivo que presenta 31 grados de libertad y está formado por 26 variables, 10 de las cuáles son variables observables y 16 no observables. En la Figura 18 presentamos el Modelo 1.

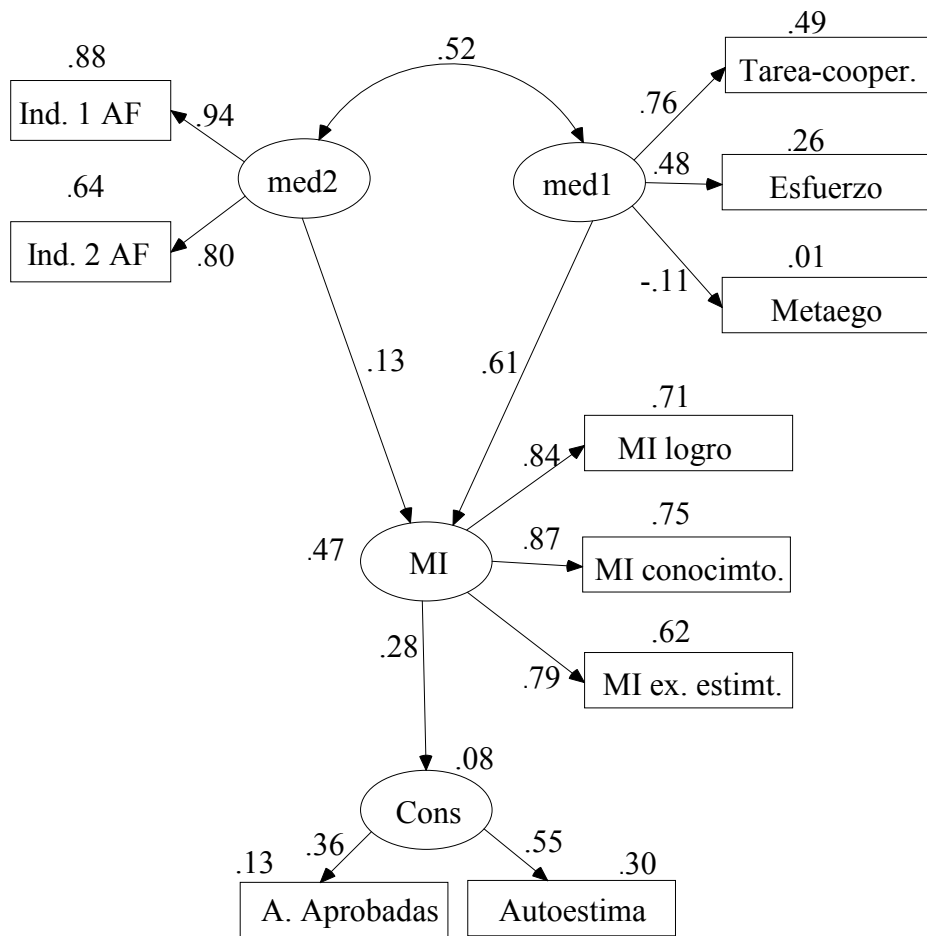


Figura 18. Modelo 1. La varianza explicada se sitúa sobre las variables.

Podemos observar que la covariación entre las variables latentes mediador 1 y mediador 2 presenta un valor de .52 y las relaciones de estas variables con la MI muestran valores de .61 y .13 respectivamente. Asimismo, la varianza explicada por la variable latente MI alcanza un valor de .47, mientras que la varianza explicada por la variable latente consecuencias es de un 8 %. Queremos destacar los pesos de regresión estandarizados de las variable observables tarea-cooperación (.76) y esfuerzo (.48), que contrastan con el valor de regresión de la variable metaego (-.11), mientras que el resto de variables presentan valores más equilibrados. En la Tabla 22 presentamos los índices

de ajuste del modelo estructural, con valores del CFI y del IFI por encima del valor de corte de .90, pero con valores del SRMR y del RMSEA que están por encima del valor de corte de .08.

Tabla 22. Índices de ajuste del modelo 1

χ^2	p	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
335.16	.01	.90	.91	.08	.10

En la Tabla 23 se presentan las covarianzas entre las variables observables del modelo estructural y la varianza explicada por cada una de dichas variables. Podemos comprobar que las covarianzas de la variable metaego con el resto de variables son negativas y el R^2 de esta variable observable es de .01. Las covarianzas de la variable tarea-cooperación son positivas con todas las variables, excepto con la variable metaego que es negativa y la R^2 es positiva y fuerte.

Tabla 23. Covarianzas entre variables del modelo 1

Modelo 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	R^2
1. Tarea-cooperación	.46	.13	-.03	.22	.24	.38	.38	.33	.08	.03	.49
2. Esfuerzo		.30	-.02	.13	.14	.22	.22	.19	.05	.02	.26
3. Metaego			.45	-.03	-.03	-.05	-.05	-.04	-.01	-.01	.01
4. Indicador 1 AF				1.17	.82	.45	.46	.39	.09	.03	.88
5. Indicador 2 AF					1.01	.49	.50	.43	.10	.03	.64
6. MI logro						1.88	1.36	1.17	.27	.09	.71
7. MI conocimiento							1.83	1.18	.28	.10	.75
8. MI exp. estimul.								1.64	.24	.08	.62
9. Asig. aprobadas									5.46	.24	.13
10. Autoestima										.28	.30

En la Tabla 24 se muestran los parámetros estimados entre las variables del modelo; además, debemos destacar que todos los parámetros fueron significativos.

Tabla 24. Parámetros estimados

		Estimados	S. E.	C. R.	<i>p</i>
Mediador 1	→ MI	1.48	.20	7.58	**
Mediador 2	→ MI	.17	.07	2.54	*
MI	→ Consecuencias	.07	.02	4.50	**
Mediador 1	→ Tarea-cooperación	1.00			
Mediador 1	→ Esfuerzo	.59	.06	10.57	**
Mediador 1	→ Metaego	-.12	.06	-2.23	*
Mediador 2	→ Indicador 1 AF	1.00			
Mediador 2	→ Indicador 2 AF	1.09	.06	17.52	**
MI	→ MI logro	1.00			
MI	→ MI conocimiento	1.01	.03	29.62	**
MI	→ MI exp. estimulantes	.87	.03	26.86	**
Consecuencias	→ Autoestima	1.00			
Consecuencias	→ Asig. Aprobadas	2.90	1.08	2.69	*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Segundo modelo

El segundo modelo que sometemos a prueba, al que hemos denominado modelo 2, planteaba a la variable mediador 1 como factor explicativo directo de la variable mediador 2 e indirecto sobre la variable MI, y ésta sobre la variable consecuencias. Es un modelo recursivo que presenta 32 grados de libertad y está formado por 27 variables, 10 de las cuáles son variables observables y 17 no observables. En la Figura 19 presentamos el modelo 2.

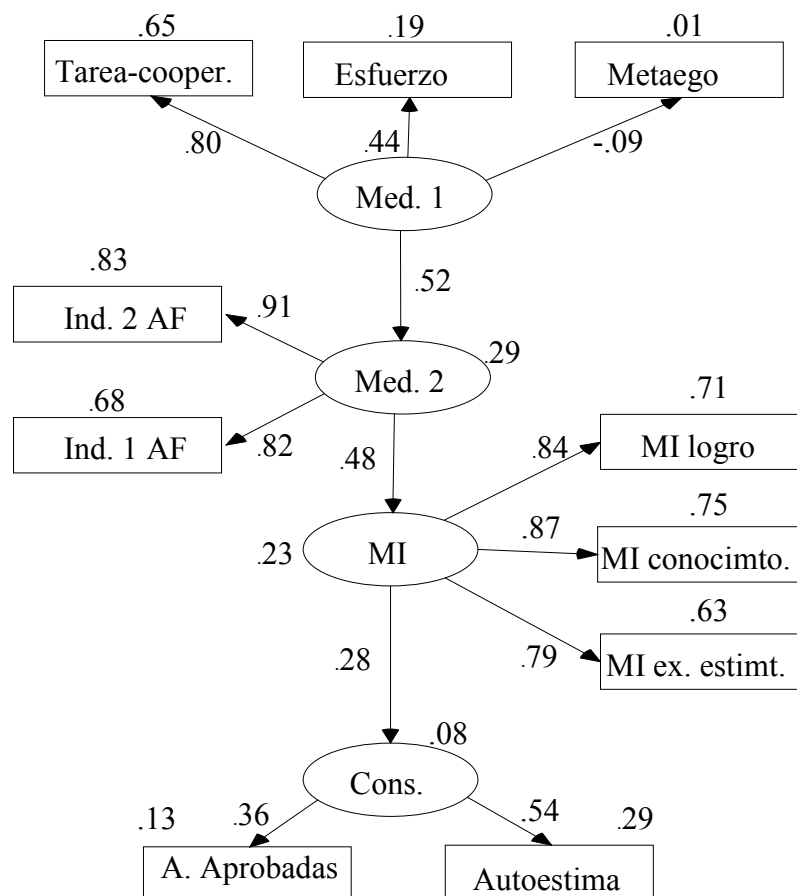


Figura 19. Modelo 2. La varianza explicada se sitúa sobre las variables.

En este modelo podemos observar que la relación mediador 1 \rightarrow mediador 2 muestra un valor de regresión estandarizado de .52, y en la relación MI \rightarrow consecuencias este valor es de .28. La varianza explicada por la variable latente MI logra un valor de .23, mientras que la varianza explicada por la variable latente consecuencias es de un 8 %, al igual que en el modelo anterior. De la misma forma que ocurría en el modelo 1, los pesos de regresión estandarizados de las variable observables tarea-cooperación (.80) y esfuerzo (.44) contrastan con el valor de regresión de la variable metaego (-.09), mientras que el resto de variables presentan también valores

estandarizados más aceptables. En la tabla 25 presentamos los índices de ajuste del modelo estructural, con valores del CFI y del IFI por debajo del valor de corte (.86), y con valores del SRMR de .11 y del RMSEA de .12, que están por encima de los valores de corte convencionalmente aceptados.

Tabla 25. Índices de ajuste del modelo 2

χ^2	p	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
468.72	.01	.86	.86	.11	.12

En la Tabla 26 mostramos las covarianzas entre las variables observables del modelo estructural y la varianza explicada por cada una de dichas variables. Al igual que en el modelo 1 las covarianzas de la variable metaego con el resto de variables son negativas y su R^2 es de .01. Las covarianzas de la variable tarea-cooperación con el resto de las variables continúa siendo positiva y la varianza explicada por la misma es mayor que la del modelo anterior.

Tabla 26. Covarianzas entre variables del modelo 2

Modelo 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	R^2
1. Tarea-cooperación	.46	.13	-.03	.25	.26	.16	.16	.14	.03	.01	.65
2. Esfuerzo		.30	-.02	.11	.12	.07	.07	.06	.01	.01	.19
3. Metaego			.45	-.03	-.03	-.02	-.02	-.02	-.01	-.01	.01
4. Indicador 1 AF				1.17	.81	.49	.50	.43	.10	.03	.68
5. Indicador 2 AF					1.01	.50	.51	.44	.10	.04	.83
6. MI logro						1.88	1.35	1.17	.28	.09	.71
7. MI conocimiento							1.83	1.19	.28	.09	.75
8. MI exp. estimul.								1.64	.24	.08	.63
9. Asig. aprobadas									5.46	.28	.13
10. Autoestima										.24	.29

En la Tabla 27 se muestran los parámetros estimados entre las variables del modelo; es preciso destacar que todos los parámetros fueron significativos.

Tabla 27. Parámetros estimados del modelo 2

			Estimados	S. E.	C. R.	<i>p</i>
Mediador 1	→	Mediador 2	.85	.12	7.07	**
Mediador 2	→	MI	.62	.05	12.75	**
MI	→	Consecuencias	.07	.02	4.43	**
Mediador 1	→	Tarea-cooperación	1.00			
Mediador 1	→	Esfuerzo	.45	.06	7.11	**
Mediador 1	→	Metaego	-.11	.05	-2.21	*
Mediador 2	→	Indicador 1 AF	1.00			
Mediador	→	Indicador 2 AF	1.03	.04	23.62	**
MI	→	MI logro	1.00			
MI	→	MI conocimiento	1.02	.04	29.15	**
MI	→	MI exp. estimulantes	.88	.03	26.70	**
Consecuencias	→	Autoestima	1.00			
Consecuencias	→	Asig. Aprobadas	2.96	1.10	2.69	*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tercer modelo

El tercer modelo que sometemos a prueba, al que hemos denominado modelo 3, planteaba a la variable mediador 2 como el factor explicativo directo de la variable mediador 1 e indirecto sobre la variable MI, y de ésta sobre la variable consecuencias. Este es un modelo recursivo que presenta 32 grados de libertad y está formado por 27 variables, 10 de las cuáles son variables observables y 17 no observables. En la Figura 20 presentamos el modelo 3.

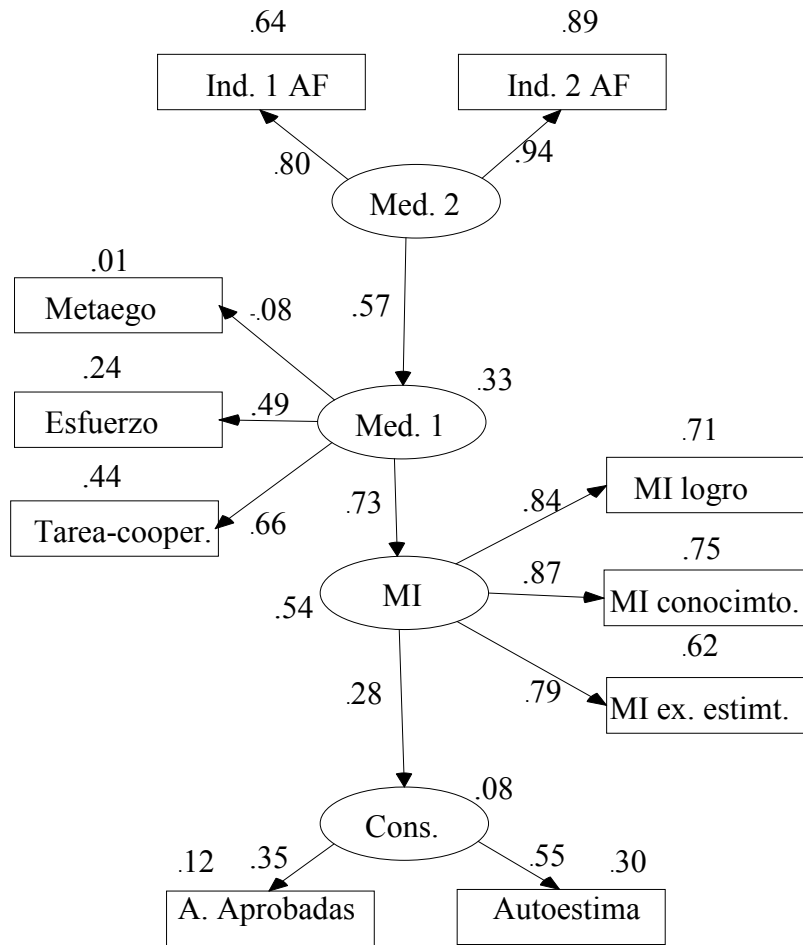


Figura 20. Modelo 3. La varianza explicada se sitúa sobre las variables.

En este modelo podemos observar que la relación mediador 2 → mediador 1 muestra un valor de regresión estandarizado de .57, y en la relación mediador 1 → MI este valor es de .73. La varianza explicada por la variable latente MI logra un valor de .54, mientras que la varianza explicada por la variable latente consecuencias es de un 8 %, igual que en los dos modelos anteriores. Al igual que en los modelos 1 y 2, los pesos de regresión estandarizados de las variable observables tarea-cooperación (.66) y esfuerzo (.49) contrastan con el valor de regresión de la variable metaego (-.08), mientras que los valores estandarizados del resto de variables son aceptables. En la

Tabla 28 presentamos los índices de ajuste del modelo 3, con un valor del CFI de .90 y del IFI de .90; asimismo, los valores del SRMR (.09) y del RMSEA (.10) están por encima de los valores de corte convencionalmente aceptados.

Tabla 28. Índices de ajuste del modelo 3

χ^2	<i>p</i>	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
340.49	.01	.90	.90	.09	.10

En la Tabla 29 se observan las covarianzas entre las variables observables del modelo estructural y la varianza total explicada por cada una de dichas variables. Al igual que ocurría en los modelos 1 y 2 las covarianzas de la variable metaego con el resto de variables son negativas y su R^2 es de .01. Las covarianzas de la variable observable tarea-cooperación con el resto de variables son positivas con una varianza explicada de .44.

Tabla 29. Covarianzas entre variables del modelo 3

Modelo 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	R^2
1. Tarea-cooperación	.46	.12	-.03	.22	.24	.38	.39	.33	.07	.03	.44
2. Esfuerzo		.30	-.02	.14	.15	.23	.23	.20	.05	.02	.24
3. Metaego			.45	-.03	-.03	-.05	-.05	-.04	-.01	-.01	.01
4. Indicador 1 AF				1.17	.82	.42	.43	.37	.08	.03	.64
5. Indicador 2 AF					1.01	.46	.47	.40	.09	.03	.89
6. MI logro						1.88	1.36	1.17	.27	.09	.72
7. MI conocimiento							1.83	1.19	.27	.10	.75
8. MI exp. estimul.								1.64	.23	.08	.62
9. Asig. aprobadas									5.46	.24	.12
10. Autoestima										.28	.30

En la Tabla 30 presentamos los parámetros estimados entre las variables del modelo; debemos destacar que, al igual que en los modelos anteriores, todos los parámetros fueron significativos.

Tabla 30. Parámetros estimados del modelo 3

			Estimados	S. E.	C. R.	<i>p</i>
Mediador 2	→	Mediador 1	.30	.03	11.10	**
Mediador 1	→	MI	1.88	.16	11.82	**
MI	→	Consecuencias	.07	.02	4.46	**
Mediador 1	→	Tarea-cooperación	1.00			
Mediador 1	→	Esfuerzo	.60	.05	11.34	**
Mediador 1	→	Metaego	-.13	.06	-2.17	*
Mediador 2	→	Indicador 1 AF	1.00			
Mediador 2	→	Indicador 2 AF	1.09	.06	17.31	**
MI	→	MI logro	1.00			
MI	→	MI conocimiento	1.01	.03	29.61	**
MI	→	MI exp. estimulantes	.87	.03	26.86	**
Consecuencias	→	Autoestima	1.00			
Consecuencias	→	Asig. Aprobadas	2.84	1.08	2.62	*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Cuarto modelo

El cuarto modelo que sometemos a prueba, al que hemos denominado modelo 4, consideraba a la variable mediador 1 como factor explicativo directo sobre la variable MI, que explicaría de forma directa la variable mediador 2, y ésta ejercería un efecto causal directo sobre la variable consecuencias. Se trata de un modelo recursivo que presenta 32 grados de libertad y está formado por 27 variables, 10 de las cuáles son variables observables y 17 no observables. En la Figura 21 presentamos el modelo estructural.

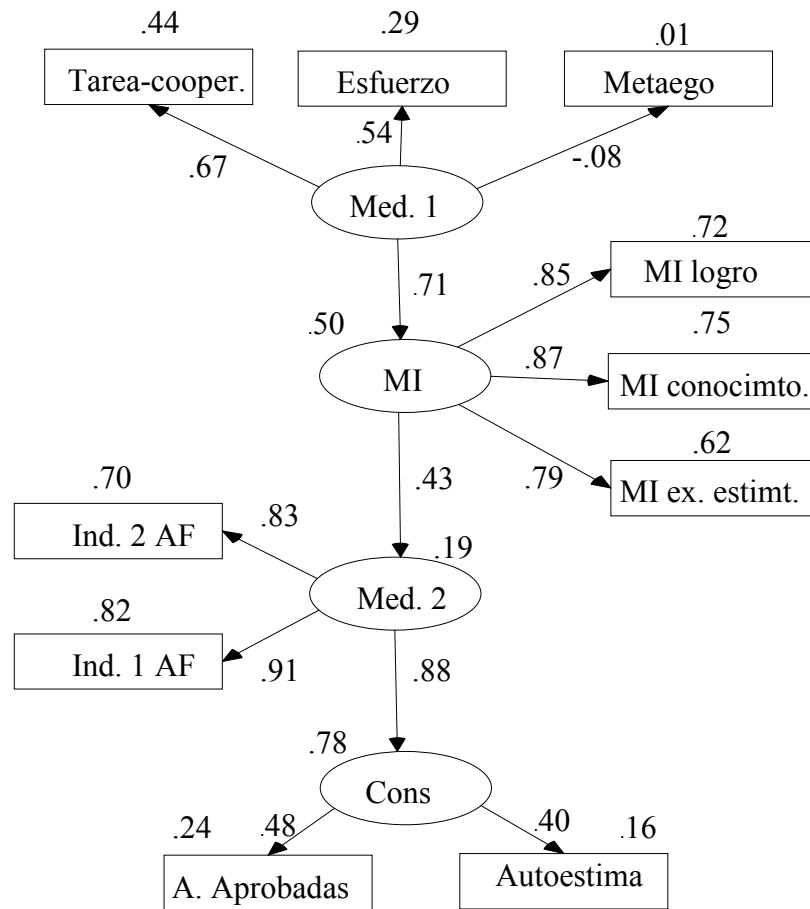


Figura 21. Modelo 4. La varianza explicada se sitúa sobre las variables.

En modelo 4 observamos que la relación mediador 1 \rightarrow MI presenta un valor de regresión estandarizado de .71, la relación MI \rightarrow mediador 2 es de .43 y en la relación mediador 2 \rightarrow consecuencias este valor es de .88. La varianza explicada por la variable latente MI logra un valor de .50, mientras que la varianza explicada por la variable latente mediador 2 es de .19 y en la variable latente consecuencias es de un 78 %. Al igual que en los modelos 1, 2 y 3, los pesos de regresión estandarizados de las variable observables tarea-cooperación (.67) y esfuerzo (.54) contrastan con el valor de regresión de la variable metaego (-.08), mientras que los valores estandarizados del resto de

variables observables siguen siendo aceptables. En la Tabla 31 presentamos los índices de ajuste del modelo 4, con un valor del CFI de .96 y del IFI de .96, mientras que el valor del SRMR es de .05 y del RMSEA es de .06. De acuerdo a estos resultados, podemos afirmar que el modelo presenta un ajuste adecuado.

Tabla 31. Índices de ajuste del modelo 4

χ^2	p	CFI	IFI	SRMR	RMSEA
169.68	.01	.96	.96	.05	.06

En la Tabla 32 se observan las covarianzas entre las variables observables del modelo estructural y la varianza total explicada por cada una de dichas variables. Al igual que ocurría en los modelos 1, 2 y 3, las covarianzas de la variable metaego con el resto de variables son negativas y su R^2 es de .01. Observamos también que la varianza explicada por la variable observable autoestima (.16) es menor que la varianza explicada por la variable observable asignaturas aprobadas (.24) lo que contrasta con los tres modelos anteriores. Las covarianzas de la variable tarea-cooperación continúa siendo positivas y la varianza explicada por ésta variable es de .44.

Tabla 32. Covarianzas entre variables del modelo 4

Modelo 4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	R ²
1. Tarea-cooperación	.46	.13	-.03	.14	.12	.37	.37	.32	.14	.03	.44
2. Esfuerzo		.30	-.02	.09	.08	.24	.25	.21	.09	.02	.29
3. Metaego			.45	-.02	-.01	-.05	-.05	-.10	-.02	-.01	.01
4. Indicador 1 AF				1.17	.82	.49	.50	.43	.98	.18	.82
5. Indicador 2 AF					1.01	.42	.42	.37	.84	.16	.70
6. MI logro						1.88	1.36	1.17	.50	.09	.72
7. MI conocimiento							1.83	1.18	.51	.09	.75
8. MI exp. estimul.								1.64	.44	.08	.62
9. Asig. aprobadas									5.46	.24	.24
10. Autoestima										.28	.16

En la Tabla 33 mostramos los parámetros estimados entre todas las variables del modelo pudiendo constatar que todos los parámetros fueron significativos.

Tabla 33. Parámetros estimados del modelo 4

			Estimados	S. E.	C. R.	<i>p</i>
Mediador 1	→	MI	1.81	.18	10.26	**
MI	→	Mediador 2	.36	.03	12.18	**
Mediador 2	→	Consecuencias	.19	.02	10.54	**
Mediador 1	→	Tarea-cooperación	1.00			
Mediador 1	→	Esfuerzo	.65	.06	10.54	**
Mediador 1	→	Metaego	-.12	.06	-2.05	*
Mediador 2	→	Indicador 1 AF	1.00			
Mediador 2	→	Indicador 2 AF	.86	.04	21.14	**
MI	→	MI logro	1.00			
MI	→	MI conocimiento	1.01	.03	29.73	**
MI	→	MI exp. estimulantes	.87	.03	26.85	**
Consecuencias	→	Autoestima	1.00			
Consecuencias	→	Asig. Aprobadas	5.39	.62	8.74	**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Análisis de invarianza del modelo

El segundo objetivo de este estudio fue comprobar la invarianza del modelo 4 en función de la variable género de los participantes. Podemos definir la invarianza de medida en relación a un grupo o forma de un test en el que el significado formal y sustantivo de la medición es independiente respecto a ellos (Elosua, 2005). La invarianza de un modelo de ecuaciones estructurales supone que las relaciones causales y/o covariaciones del mismo no varían en función de los subgrupos de sujetos a los que se aplica el modelo, que en nuestro caso conforman las submuestras de estudiantes hombres y mujeres. Esto implica que, en primer lugar, el modelo de medida debe ser invariante, requisito necesario para continuar en el análisis de la invarianza. Posteriormente se van añadiendo restricciones en función de las covarianzas y los errores de medida que configurarán hasta qué punto el modelo planteado es invariante. En este análisis utilizaremos dos submuestras derivadas de la muestra total de 947 estudiantes: una submuestra de estudiantes hombres ($N = 504$) y otra submuestra de estudiantes mujeres ($N = 443$).

En la Tabla 34 se muestran los índices de ajuste del análisis multigrupo para cada uno de los modelos contemplados en el análisis de la invarianza. Todos los índices presentan valores aceptables. El modelo A se corresponde con un modelo sin restricciones, el modelo B es un modelo tomando como invariante los pesos factoriales del modelo de medida, el modelo C es un modelo invariante en los pesos factoriales del modelo estructural, el modelo D supone un modelo invariante en los pesos factoriales y en las covarianzas del modelo estructural, el modelo E es un modelo invariante en los pesos factoriales, en las covarianzas y residuales del modelo estructural y el modelo F se corresponde con un modelo invariante en los residuales del modelo de medida. Como

podemos observar, todos los modelos presentan índices de ajuste adecuados por lo que, como primer análisis, podemos afirmar que todos ellos son aceptables.

Tabla 34. Índices de ajuste para los modelos del análisis multigrupo

Modelo	DF	χ^2	NFI	IFI	CFI	TLI
Modelo A	64	184.01	.94	.96	.96	.95
Modelo B	70	192.21	.94	.96	.96	.95
Modelo C	73	194.50	.94	.96	.96	.95
Modelo D	74	195.57	.94	.96	.96	.95
Modelo E	77	201.22	.94	.96	.96	.95
Modelo F	87	218.16	.93	.96	.96	.96

$p < .01$

En la Tabla 35 presentamos la comparación multigrupo entre el modelo sin restricciones y el resto de modelos para la variable tipo de estudios. Con respecto al análisis de comparación para determinar la invarianza de los grupos podemos observar que los modelos B, C, D y E presentan valores p significativos ($p > .05$) y que los valores de los índices NFI, IFI, RFI y TLI están próximos a cero.

Tabla 35. Comparación multigrupo con respecto al modelo sin restricciones (modelo A)

Modelo	DF	χ^2	p	NFI	IFI	CFI	TLI
Modelo B	6	8.19	.22	.01	.01	-.01	-.01
Modelo C	9	10.48	.31	.01	.01	-.01	-.01
Modelo D	10	11.55	.32	.01	.01	-.01	-.01
Modelo E	13	17.20	.19	.01	.01	-.01	-.01
Modelo F	23	34.14	.06	.01	.01	-.01	-.01

Los resultados de estos análisis confirman la invarianza del modelo 4 (Mediador 1 \rightarrow MI \rightarrow Mediador 2 \rightarrow Consecuencias) en función de la variable género de los estudiantes, ya que las diferencias encontradas entre el modelo sin restricciones (modelo A) y el modelo con invarianza en los pesos factoriales (modelo B) no eran significativas ($\chi^2 = 8.196$, $df = 6$, $p = .22$), por lo que se cumplen los criterios mínimos aceptables para considerar la existencia de invarianza con respecto a la variable género (Byrne, Shavelson y Muthén, 1989; Marsh, 1993c). Además, con respecto a todos los demás modelos, se establece también invarianza, incluso con el modelo F que es considerado el más restrictivo. En la Tabla 36 se muestran los valores de los índices de ajuste para hombres y mujeres.

Tabla 36. Índices de ajuste por género

Submuestra	CFI	IFI	RMSEA	SRMR
Hombres	.96	.97	.06	.05
Mujeres	.96	.96	.07	.06

Los índices de ajuste para cada una de las dos submuestras ofrecen buenos valores de ajuste; podemos observar que todos los índices superan los valores de corte convencionalmente aceptados. Finalmente, los análisis efectuados muestran la invarianza del modelo 4 en función de la variable género de los participantes.

3.4. DISCUSIÓN

Los objetivos que nos planteábamos en este estudio se concretaban en probar cuatro secuencias motivacionales a través del modelo de ecuaciones estructurales y analizar la invarianza del modelo que presente mejores índices de ajuste en función de la variable género de los participantes. Los resultados muestran que el modelo 4 obtiene

mejores índices de ajuste que el resto de modelos y es un modelo invariante respecto a la variable considerada.

El modelo 1 utilizaba la secuencia motivacional “mediador 1 \leftrightarrow mediador 2 \rightarrow MI \rightarrow consecuencias”. Este modelo no presentaba valores aceptables en todos los índices de ajuste y la varianza explicada por la variable consecuencias era de un 8%. Además la relación mediador 2 \rightarrow Mi presentaba un valor no significativo.

El modelo 2 planteaba la secuencia “mediador 1 \rightarrow mediador 2 \rightarrow MI \rightarrow consecuencias”. Los índices de ajuste de este modelo no eran satisfactorios ya que no alcanzaban valores aceptables.

El modelo 3 mostraba la secuencia “mediador 2 \rightarrow mediador 1 \rightarrow MI \rightarrow consecuencias” y, al igual que ocurría en el modelo 1, no presentaba valores aceptables en todos los índices de ajuste, y la varianza total explicada por la variable consecuencias era del 8%.

El modelo 4 consideraba la secuencia motivacional “mediador 1 \rightarrow MI \rightarrow mediador 2 \rightarrow consecuencias”. Los índices de ajuste de este modelo eran satisfactorios y alcanzaban los valores de corte convencionalmente aceptados; asimismo, todos los parámetros estimados en el modelo fueron significativos ($p < .05$) y la cantidad de varianza explicada por la variable latente consecuencias era del 78 %, por lo que consideramos que el modelo 4 es el que mejor se ajusta a los datos y el que más utilidad presenta a la hora de explicar el rendimiento como la autoestima de los estudiantes.

Un elemento importante a destacar de este estudio es que los resultados proveen apoyo a la TAD. En este sentido, en primer lugar encontramos que las orientaciones de

meta influyen en la motivación. En segundo lugar, entre las orientaciones de meta y las consecuencias, en concreto la autoestima como medida del bienestar psicológico, existen mediadores que en nuestro caso han sido la MI y el autoconcepto académico, resultado que coincide con lo encontrado por Hein y Hagger (2007) y Wilson y Rodgers (2002) que hallaron efectos de las orientaciones de meta sobre la autoestima a través de una variable mediadora de autodeterminación. Y en tercer lugar, la influencia de la motivación autodeterminada sobre las consecuencias de rendimiento (en nuestro caso número de asignaturas aprobadas) y bienestar psicológico (en nuestro caso autoestima).

Otro aspecto interesante de este estudio es la constatación de la relación existente entre el autoconcepto académico y las consecuencias de rendimiento y autoestima que algunos autores han planteado (González-Pienda, et al., 1991; González-Pienda y Núñez, 1994) aunque este resultado no impide la existencia de posibles relaciones recíprocas entre ambos factores (Marsh, 1984; Marsh y Seeshing, 1997; Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Cabanach et al., 1998).

Es un hecho destacable la limitada capacidad explicativa que las variables mediador 1 y MI tienen sobre la variable mediador 2 (autoconcepto académico) que alcanza solamente un 19 % de la varianza. En este sentido, consideramos que podría ser debido a la edad de los estudiantes, en la que podrían ser más explicativos otros factores externos al estudiante y no contemplados en el modelo, como por ejemplo el clima motivacional y las percepciones de autonomía, competencia y compromiso en las relaciones, que podrían ejercer una influencia positiva tanto en las orientaciones de meta como en la MI y, éstos a su vez, sobre el autoconcepto académico. Por otro lado, los estilos de regulación que considera la TAD y que no están contemplados en el modelo podrían influir directamente sobre el autoconcepto académico ya que posiblemente,

durante este periodo escolar tenga tanta importancia la MI como la ME en el resultado final del proceso motivacional

El empleo del autoconcepto académico como variable mediadora entre la motivación y las consecuencias ha proporcionado un mejor ajuste del modelo, lo que podría indicar que es el autoconcepto académico la variable que mejor predice el rendimiento académico, de acuerdo a lo postulado por González, Mendiri et al. (2002), González-Pienda et al. (1991) y González-Pienda y Núñez, (1994). Si entendemos las consecuencias como resultado final de una conducta y es el autoconcepto académico el que determina este final (Núñez y González-Pumariega, 1996) se justifica el empleo del autoconcepto académico como variable latente mediadora entre la motivación y las consecuencias. De hecho, la baja correlación existente entre la variable MI con la variable consecuencias en el modelo de medida podría ser un indicador preocupante ya que manifiesta una cierta irrelevancia de los aspectos motivacionales intrínsecos, lo que entra en contradicción con la TAD. Quizás sea el propio sistema educativo el que alienta este tipo de situaciones en las que los procesos motivadores que impulsan al estudiante a esforzarse para alcanzar un rendimiento académico adecuado están siendo sustituidos por posicionamientos más reguladores (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) donde padres, profesores e instituciones hacen del hecho de aprobar y pasar de curso a pesar de las limitaciones del estudiante una cuestión preferible a afrontar las consecuencias derivadas del fracaso asociado a los suspensos o a repetir curso académico. Aunque en nuestro estudio hemos utilizado dos dimensiones, una de bienestar psicológico y otra de rendimiento académico, como indicadores de la variable latente consecuencias, consideramos que la afirmación de González, Mendiri et al. (2002) sobre que el autoconcepto académico es la variable que

mejor predice el rendimiento académico es aplicable a nuestro trabajo. Los estudiantes viven un período crítico en el paso de la enseñanza obligatoria a la enseñanza postobligatoria y el autoconcepto académico de los estudiantes experimenta también estos cambios (Esnaola, 2005; García y Musitu, 2001), lo que podría justificar la importancia que asume esta variable en el modelo estructural que presentamos, y que también ha sido utilizada por González-Pienda et al. (2003) como variable antecedente inmediata del rendimiento académico general.

En lo que respecta a la variable latente consecuencias, podemos observar que la varianza explicada de la variable observable autoestima es baja y ello podría ser debido a que los estudiantes objeto de este estudio viven momentos de incertidumbre y duda asociados a la adolescencia tardía y también a la inseguridad por su futuro inmediato, y es por ello que el hecho de aprobar es más determinante en las consecuencias que la autoestima del sujeto. No obstante, hay que destacar que la variable consecuencia es explicada en un 78% de acuerdo a las relaciones entre todos los factores considerados en el modelo.

Por otra parte, la invarianza del modelo posibilita el empleo de una estructura similar tanto para los hombres como para las mujeres, lo que permite afirmar que la utilización del modelo estructural y, como consecuencia, los constructos utilizados, describen adecuadamente a los estudiantes sin distinción de género. Es importante señalar que esto no implica necesariamente la utilización de estrategias de intervención similares puesto que, tal y como afirman diferentes estudios, las mujeres presentan perfiles más autodeterminados que los hombres (Barkoukis et al., 2001; Blanchard et al., 1997; Gauthier et al., 2007; Núñez et al., 2005; Núñez, Martín-Albo, Navarro y

Grijalvo, 2006; Ratelle, Vallerand et al., 2005; Sobral, 2003; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992).

Para concluir, destacamos algunas de las limitaciones que presenta este estudio. En este sentido, consideramos la conveniencia de ampliar el tamaño y diversidad de la muestra, de tal forma que sea posible considerar otras variables como, nacionalidad, origen cultural, religión, etc. ya que la realidad social de esta Comunidad Autónoma responde a estos requerimientos. Entendemos que los hallazgos de este estudio no son extrapolables a otras poblaciones, por lo que las posibles estrategias de intervención posteriores o cualquier tipo de inferencia realizada sólo son aplicables a la población de referencia. Convendría también comprobar las posibles diferencias de género y de tipo de estudios y comprobar si esas posibles diferencias inciden en el modelo estructural propuesto. Asimismo, sería conveniente emplear instrumentos más adecuados y efectivos para evaluar de forma independiente el bienestar psicológico de los estudiantes y su rendimiento escolar. Por otra parte, un diseño de investigación de tipo longitudinal en lugar del diseño transversal empleado en este estudio podría ofrecer información y resultados más ajustados a la realidad que indiquen las posibles relaciones no recursivas entre la variable estudiada así como su evolución a lo largo del tiempo y permitiría eliminar otras posibilidades como las derivadas de los modelos equivalentes (McDonald y Ho, 2002). Asimismo, consideramos conveniente analizar la secuencia general completa que propone el MJMIE desde los determinantes a las consecuencias (Vallerand, 1997) y analizar la invarianza del modelo en función de otras variables como por ejemplo tipo de estudios; por último, nos parece apropiado y necesario analizar otro tipo de consecuencias cognitivas (memoria, concentración, etc.) así como persistencia en los estudios, abandono escolar, interés en la tarea, etc., que no

han sido contempladas en este estudio, ya que tanto el bienestar psicológico como el rendimiento en los contextos académicos requieren también del estudio de otras variables.

3.5. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas del segundo estudio en lo que respecta a los objetivos propuestos e hipótesis de partida se concretan en:

1. Se han probado cuatro modelos motivacionales, encontrando que la secuencia “mediador 1 → MI → mediador 2 → consecuencias” empleada en el modelo 4 fue la que mostró mejores índices de ajuste y mayor varianza explicada.
2. Dicho modelo presenta una estructura invariante en función de la variable género de los participantes.
3. El autoconcepto académico es un mediador entre los factores MI y consecuencias.
4. Este modelo es útil y válido para su empleo en los estudiantes que componen la muestra de estudio, tanto estudiantes de bachillerato como estudiantes de formación profesional.
5. Los resultados apoyan parcialmente los postulados de la TAD.

ESTUDIO TRES

PERFILES MOTIVACIONALES

La motivación es, probablemente, el principal constructo explicativo de la conducta del ser humano. A través del análisis de todos los factores que intervienen en el proceso motivacional estaremos en condiciones de categorizar cuál es el nivel de implicación de estos factores en cualquier conducta dada. De acuerdo con Atkinson (1957) la motivación está, principalmente, en función de dos factores: uno de necesidad y otro de incentivo. Si identificamos el incentivo como “la consecuencia obtenida por la realización de la conducta motivada” (Chóliz, 2003, 544) y que en el estudio empírico dos se tradujo en la variable consecuencias del modelo de ecuaciones estructurales que planteamos, parece lógico pensar que la variabilidad o el valor de estas consecuencias está en función de los factores estimulares considerados, además de otros muchos que no están presentes en el modelo.

Por lo tanto, pretendemos analizar las diferencias en las variables que componían cada uno de los indicadores observables considerados en el estudio anterior atendiendo a las variables criterio niveles de autoestima y número de asignaturas aprobadas, que fueron los indicadores de la variable latente consecuencias. Además, elaboraremos perfiles de los estudiantes en función de todas las variables especificadas.

4.1. OBJETIVOS

En el modelo de ecuaciones estructurales que mostramos en el estudio anterior utilizamos una variable latente denominada consecuencias que utilizaba como indicadores una dimensión de bienestar psicológico (la autoestima) y una dimensión del rendimiento (asignaturas aprobadas) de los estudiantes. Si entendemos que dichas consecuencias representan la etapa final del proceso motivacional que planteamos en el modelo de ecuaciones estructurales consideramos que sería apropiado analizar si los

estudiantes de la muestra presentan perfiles diferentes en función de tales consecuencias. Es decir, si el nivel de autoestima y el número de asignaturas aprobadas de los estudiantes propicia que éstos presenten también diferentes valores en el resto de variables consideradas (mediador 1, MI y autoconcepto académico).

Por lo tanto, los objetivos que perseguimos en este tercer estudio se concretan en:

1. Establecer las diferencias significativas entre los factores considerados en el modelo de ecuaciones estructurales del estudio 2, es decir, mediador 1, MI y autoconcepto académico, en función de las variables criterio niveles de autoestima y número de asignaturas aprobadas que permitan dar apoyo a la validez predictiva del modelo estructural.
2. Analizar la validez discriminante de las relaciones entre los factores considerados en función de las variables criterio.

4.2. MÉTODO

Al igual que en los dos estudios anteriores en este estudio hemos utilizado una metodología selectiva, que es el diseño de investigación más adecuado cuando se pretende averiguar cómo se relacionan diferentes variables con respecto a un comportamiento dado (Delgado y Prieto, 1997).

Hipótesis

Las hipótesis que planteamos en este trabajo se concretan en:

H₁.- Existirán diferencias significativas entre aquellos estudiantes con baja autoestima y con alta autoestima.

H₂.- Existirán diferencias significativas entre aquellos estudiantes con pocas asignaturas aprobadas y con muchas asignaturas aprobadas.

H₃.- Los estudiantes del estudio mostrarán perfiles motivacionales diferentes en función de sus niveles de autoestima y del número de asignaturas aprobadas.

H₄.- Los análisis discriminantes clasificarán a los estudiantes de la muestra en función de las variables criterio utilizadas.

Participantes

En este estudio han participado un total de 1372 estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria, estudiantes de bachillerato y de formación profesional, de la isla de Gran Canaria. Esta muestra se compone de los 425 estudiantes que tomaron parte en el estudio uno de este trabajo y los 947 estudiantes que participaron en el estudio dos, con una media de edad de 17.62 años (DT = 2.17). En la Tabla 37 se muestra la distribución de la muestra en función del género de los participantes.

Tabla 37. Distribución por género de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	723	52.7 %
Mujeres	649	47.3 %
Total	1372	100 %

En la Tabla 38 se muestra la distribución de la muestra en función de la variable tipo de estudios de los participantes:

Tabla 38. Distribución por tipo de estudios de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	785	57.2 %
Formación profesional	587	42.8 %
Total	1372	100 %

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio, que ya hemos descrito en el estudio anterior, fueron los siguientes:

1. Para medir la orientación motivacional de los estudiantes se utilizó la Escala de Orientación Motivacional en la Escuela (Duda y Nicholls, 1992) que ha sido traducido y validado en España por Castillo et al. (2001).
2. Para medir la percepción de creencias de éxito en la escuela se utilizó el Inventario de Percepción sobre las Creencias del Éxito en la Escuela (Duda y Nicholls, 1992), que ha sido traducido y validado en España por Castillo et al. (2001).
3. Para medir la MI de los estudiantes se ha utilizado la EMA, escala que tradujimos, adaptamos y validamos en el estudio empírico uno de este trabajo.
4. El autoconcepto académico se ha medido a través de la dimensión académica del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001).

5. La autoestima se ha evaluado a través de la versión española (Martín-Albo et al., 2007) de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1989).
6. A través de una pregunta abierta se estableció el número de asignaturas que habían aprobado los estudiantes en la primera evaluación del curso académico.

Procedimiento

Para llevar a cabo los objetivos se establecieron tres niveles de autoestima: estudiantes con bajos niveles de autoestima, estudiantes con niveles medios de autoestima y estudiantes con altos niveles de autoestima para lo cual se utilizaron los percentiles 33 y 66 con el fin de distribuir lo más uniformemente posible el tamaño de los grupo para comparar los dos grupos extremos. Asimismo, siguiendo el mismo criterio, se establecieron tres bloques de estudiantes en función del número de asignaturas aprobadas.

Análisis estadísticos

Todos los análisis realizados en este estudio se han llevado a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS 14.0.

4.3. RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los factores analizados en el presente estudio se presentan en la Tabla 39. Todos los

índices de asimetría y curtosis están por debajo de los valores absolutos 2 y 7 respectivamente, lo que de acuerdo a Curran et al. (1996) indica normalidad univariada.

Tabla 39. Estadísticos descriptivos de los factores

Factores	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Tarea	3.84	.64	-.49	.38
Ego	2.58	.86	.30	-.27
Cooperación	4.02	.96	-1.06	.94
Evitación del trabajo	2.27	.95	.59	-.16
Esfuerzo	4.01	.54	-.52	.85
Capacidad	2.87	.95	.03	-.44
Técnicas de engaño	2.36	.99	.53	-.42
MI al logro	4.45	1.41	-.32	-.47
MI al conocimiento	4.67	1.38	-.38	-.39
MI a las exp. estimulantes	3.56	1.28	.07	-.61
Autoconcepto académico	6.23	1.96	-.60	.12

Consistencia interna

En la Tabla 40 se muestran los valores de la consistencia interna de todos los factores evaluados a través del alfa de Cronbach. Los valores de la consistencia interna oscilan entre .72 del factor esfuerzo y .89 del autoconcepto académico. Todos los factores presentan valores de consistencia interna aceptables.

Tabla 40. Consistencia interna de los factores

Factores	Alfa
Tarea	.80
Ego	.88
Cooperación	.86
Evitación del trabajo	.73
Esfuerzo	.72
Capacidad	.79
Técnicas de engaño	.84
MI al logro	.86
MI al conocimiento	.87
MI a las exp. estimulantes	.74
Autoconcepto académico	.89

Análisis de las diferencias en función del nivel de autoestima

Para hallar las diferencias entre los factores en función de los niveles de autoestima de los estudiantes hemos optado por analizar sólo los grupos que en los percentiles pertenecen al grupo de menor autoestima y al grupo de mayor autoestima con el objeto de comprobar nuestras hipótesis. Este criterio va a permitir que el perfil de los estudiantes sea lo más claro posible ya que, al tratarse de una separación que obedece a la propia distribución de la muestra objeto de estudio, el grupo intermedio presentaría sujetos que estarían próximos a ambos grupo y perjudicaría el establecimiento de diferencias significativas. Para ello hemos realizado un análisis de medias a través de la prueba de contraste t de Student, teniendo en cuenta el test de homogeneidad de Levene. Las diferencias entre las medias fueron todas significativas a excepción de los factores ego y evitación.

Los niveles de autoestima se corresponden con la siguiente clave:

1 = Bajo nivel de autoestima.

3 = Alto nivel de autoestima.

En la Tabla 41 se muestran los valores de este análisis para el total de la muestra considerada.

Tabla 41. Diferencia de media por nivel de autoestima

Factores	M	DT	t	d'	Comparación de grupos
Ego	2.53	.88	-1.77	.13	
Tarea **	2.64	.87			
	3.71	.65	-7.28	.49	3 > 1
	4.03	.64			
Evitación	2.28	.93	.85	.06	
	2.22	.10			
Cooperación **	3.87	1.01	-4.52	.30	3 > 1
	4.17	.97			
Técnicas de engaño **	2.52	.97	4.07	.28	1 > 3
	2.23	1.07			
Esfuerzo **	3.96	.55	-3.97	.27	3 > 1
	4.11	.55			
Capacidad*	2.93	.94	2.03	.14	1 > 3
	2.79	1.01			
MI al logro **	4.28	1.40	-4.31	.29	3 > 1
	4.70	1.49			
MI al conocimiento **	4.40	1.39	-6.15	.42	3 > 1
	4.99	1.41			
MI a las exp. estimulantes **	3.35	1.26	-4.79	.02	3 > 1
	3.78	1.32			
Autoconcepto académico **	5.53	2.04	-11.14	.77	3 > 1
	6.99	1.74			

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Podemos observar que los estudiantes con mayor nivel de autoestima presentan una media más alta que los estudiantes con menor autoestima en todos los factores excepto en dos, en concreto técnicas de engaño y capacidad.

El perfil de los estudiantes que presentan altos niveles de autoestima están más orientados a la tarea y a la cooperación con los compañeros que aquellos estudiantes con bajo nivel de autoestima; asimismo, tienen la percepción de que el esfuerzo conduce al éxito en la escuela en mayor medida que los estudiantes con bajo nivel de autoestima, mientras que estos últimos perciben que son la capacidad y el empleo de técnicas de engaño los que conducen al éxito académico. Además, los estudiantes con mayor nivel de autoestima muestran mayor MI y mejor autoconcepto académico. El tamaño de efecto medido mediante la d de cohen mostró un valor entre .02, correspondiente a la subescala de MI a las experiencias estimulantes, y .77 (autoconcepto académico) lo que muestra un efecto entre bajo y moderado.

Análisis de las diferencias en función del rendimiento

A continuación, y de la misma forma que con la variable criterio anterior, se han analizado los dos grupos extremos en función del número de asignaturas aprobadas, mediante un análisis de medias utilizando la prueba de contraste t de Student, teniendo en cuenta el test de homogeneidad de Levene. Los niveles del número de asignaturas aprobadas se corresponden con la siguiente clave:

1 = Pocas asignaturas aprobadas.

3 = Muchas asignaturas aprobadas.

En la Tabla 42 se muestran los valores de este análisis para el total de la muestra considerada.

Tabla 42. Diferencia de media por número de asignaturas aprobadas

Factores	M	DT	t	d'	Comparación de grupos
Ego	2.53 2.64	.88 .88	-1.83	.13	
Tarea**	3.71 3.97	.66 .59	-5.82	.42	3 > 1
Evitación	2.28 2.24	.91 .94	.64	.04	
Cooperación*	3.89 4.10	1.02 .92	-3.05	.22	3 > 1
Esfuerzo	4.01 4.04	.55 .53	.80	.06	
Técnicas de engaño**	2.50 2.17	1.01 .95	4.83	.34	1 > 3
Capacidad*	2.97 2.75	.95 .97	3.15	.23	1 > 3
MI al logro**	4.28 4.68	1.37 1.40	-4.01	.29	3 > 1
MI al conocimiento	4.63 4.69	1.37 1.38	-.60	.04	
MI a las exp. estimulantes	3.50 3.62	1.26 1.26	-1.41	.10	
Autoconcepto académico**	5.29 7.24	2.07 1.54	-14.55	1.07	3 > 1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Existen diferencias significativas en seis de los factores y los estudiantes con menor número de asignaturas aprobadas alcanzan mayores puntuaciones en los factores técnicas de engaño y capacidad.

Los estudiantes con mayor número de asignaturas aprobadas presentan mayor orientación a la tarea y a la cooperación con los compañeros y muestran mayor MI al logro y mayor autoconcepto académico que los estudiantes con menor número de asignaturas aprobadas, mientras que éstos consideran que para alcanzar el éxito académico es fundamental la capacidad del estudiante y el empleo de técnicas de

engaño. El tamaño del efecto medido mediante la d de cohen mostró valores bajos en todas las subescalas, lo que muestra un efecto entre bajo y moderado, excepto en el autoconcepto académico que es alto.

Validez discriminante

El análisis discriminante es una técnica estadística de clasificación que permite identificar aquellas variables que discriminan entre dos o más grupos definidos con anterioridad, por lo que permite establecer diferencias entre diferentes grupos. A este respecto, utilizaremos dicha técnica para probar la capacidad discriminante del modelo de medida propuesto en el estudio empírico dos en función del nivel de autoestima y del número de asignaturas aprobadas por los estudiantes.

Análisis discriminante en función del nivel de autoestima

En primer lugar, emplearemos la variable dependiente criterio “nivel de autoestima” y las variables independientes tarea, ego, cooperación, técnicas de engaño, evitación, capacidad, esfuerzo, MI logro, MI al conocimiento, MI a las experiencias estimulantes y autoconcepto académico, que fueron las variables observables incorporadas en las variables latentes antecedentes, MI y autoconcepto académico del análisis de ecuaciones estructurales del estudio 2.

En este análisis, la función discriminante clasificó correctamente el 68.5 % de los casos agrupados originales. El valor del estadístico Lambda de Wilks, que nos explica la proporción de la varianza total en las puntuaciones del análisis discriminante no explicada alcanza un valor de .84. Asimismo, el centroide del nivel de autoestima 1 se sitúa en el punto -.36 y el del nivel de autoestima 3 se sitúa en el punto .51.

En el modelo de medida la variable criterio nivel de autoestima nos permite clasificar correctamente a qué grupo de autoestima definido a priori es más probable que pertenezcan los estudiantes, con un nivel de significación de .01.

Análisis discriminante en función del número de asignaturas aprobadas

En la Tabla 43 se presentan los valores de la función discriminante para la variable criterio número de asignaturas aprobadas. El centroide del número de asignaturas aprobadas 1 se sitúa en el punto -.51 y el del número de asignaturas aprobadas 3 se sitúa en el punto .70.

Tabla 43. Significación Lambda de Wilks por número de asignaturas aprobadas

Contraste de funciones	Lambda de Wilks	gl	Sig.
1	.74	11	.01

La función discriminante clasificó correctamente el 75.1 % de los casos agrupados originales.

4.4. DISCUSIÓN

En este estudio nos planteamos los objetivos de establecer las diferencias significativas entre las variables consideradas en el modelo de ecuaciones estructurales del estudio 2 en función de las variables criterio niveles de autoestima y número de asignaturas aprobadas para elaborar los perfiles de los estudiantes de la muestra y analizar la validez discriminante del modelo de medida del estudio 2. Los resultados obtenidos muestran diferencias entre los factores que nos han permitido elaborar perfiles de los estudiantes; asimismo, los resultados de los análisis discriminantes nos

permiten confirmar las variables que mejor diferencian a los grupos ya definidos y nos facilita la tarea de clasificar el grupo al cual pertenece cada sujeto.

En lo que se refiere a las diferencias significativas entre las variables que conforman el modelo de ecuaciones estructurales establecido en el estudio 2 consideramos que tanto la variable nivel de autoestima como la variable número de asignaturas aprobadas suponen un criterio diferenciador y de selección muy apropiados.

A tenor de los resultados obtenidos y tal y como planteamos en la hipótesis 3, los estudiantes mostraron perfiles motivacionales diferentes en función de sus niveles de autoestima y del número de asignaturas aprobadas. En concreto los estudiantes con un alto nivel de autoestima presentaron una orientación de meta hacia la tarea, la cooperación y el esfuerzo y además manifestaron mayores niveles de MI y de autoconcepto académico, mientras que los estudiantes con bajo nivel de autoestima obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en todos esos factores lo que confirma la primera hipótesis planteada. Con respecto, a las diferencias en función del número de asignaturas, los estudiantes con mayor éxito académico estaban más orientados a la tarea y a la cooperación y menos a las técnicas de engaño y a la capacidad y además tenían mayores niveles de MI logro y autoconcepto académico lo que confirma lo planteado en la hipótesis 2 del presente estudio.

Si entendemos que la autoestima es una de las variables que conforman las consecuencias derivadas del aprendizaje y que éste está influenciado por una relación recíproca con la autoestima, el que el estudiante posea una alta autoestima facilitará en el futuro el logro académico tal y como plantean algunos autores (Cardenal y Fierro, 2003; Eldred et al., 2005; Hyde y Kling, 2001; Lawrence, 2000).

Tal y como ha destacado Kernis et al. (2000), la percepción global que una persona tiene de su propia valía está positivamente relacionada con la MI, lo cual está en consonancia con los resultados de nuestro estudio donde los estudiantes con mayor nivel de autoestima mostraron mayor nivel de autodeterminación y manifestaron una mayor competencia que los estudiantes con menor nivel de autoestima confirmando lo encontrado por Crocker y Luthanen (2003).

Por último, en lo referente a los análisis discriminantes, confirmaron la hipótesis 4 donde se discriminó correctamente a los estudiantes en función del nivel de autoestima por un lado y de las asignaturas aprobadas por otro. Hemos de destacar que hemos encontrado buenos porcentajes de clasificación en función de las dos variables criterio empleadas, habiendo alcanzado un 75.1 % con la variable número de asignaturas aprobadas y un 68.5% con la variable nivel de autoestima. De hecho, ha sido con la variable de rendimiento con la que, de forma general, hemos obtenido mejores porcentajes de clasificación, lo que indica que el logro académico es una de las variables más relevantes en el proceso motivacional del estudiante tal y cómo manifiestan Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez et al. (1998).

Entre las limitaciones de este estudio señalamos la necesidad de trabajos longitudinales que pongan en evidencia cómo evoluciona la autoestima en los estudiantes a lo largo de los ciclos escolares y su importancia real en el logro académico de los estudiantes, así como en otros aspectos de la personalidad de los mismos. Asimismo, sería preciso poder acceder a las calificaciones finales de los estudiantes para poder emplear datos académicos relacionados con el logro del estudiante.

Por otro lado, sería conveniente realizar algún tipo de evaluación de las metas de los estudiantes, ya que la aplicación de medidas instruccionales individualizadas mejoraría la motivación de los mismos aunque la realidad de la práctica educativa revela que nos encontramos con aulas masificadas, lo que dificulta la aplicación de este tipo de medidas.

Además, cabe preguntarse si aquellos estudiantes que presentan un bajo nivel de autoestima presentan a su vez un tipo de motivación que se correspondería con la regulación introyectada, por lo que dichos estudiantes mostrarían un tipo de autoestima contingente, tal y como destacan Ryan y Connell (1989), lo que si bien compensaría su *self* también podría afectar negativamente a su MI, con los efectos negativos que tendría sobre el logro académico.

4.5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se derivan de este estudio considerando los objetivos propuestos se concretan en:

1. Se confirman las hipótesis de partida H₁, H₂ y H₃ y H₄.
2. Se han encontrado diferencias significativas, en función de las variables criterio niveles de autoestima y número de asignaturas aprobadas, entre las variables que se emplearon en el modelo de ecuaciones estructurales del estudio 2.
3. Se han elaborado los perfiles de los estudiantes de la muestra en función de las variables criterio nivel de autoestima y número de asignaturas aprobadas.

4. Se han realizado análisis discriminantes con las variables criterio nivel de autoestima y número de asignaturas aprobadas por los estudiantes que han clasificado de forma aceptable los casos agrupados originales y han aportado validez discriminante a la relación entre los factores considerados.

**CONCLUSIONES FINALES
Y
PERSPECTIVAS FUTURAS**

CONCLUSIONES FINALES

Los tres estudios empíricos que hemos presentado en este trabajo están basados en el paradigma teórico de la TAD (Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Deci 200a, 2000b) y en el MJMIE (Vallerand 1997). Estas teorías han desarrollado un bagaje conceptual ampliamente contrastado a nivel empírico y esperamos que nuestra investigación, desarrollada al nivel contextual de generalidad que contempla el MJMIE y concretada en un entorno escolar de enseñanza secundaria postobligatoria, aporte nuevas evidencias de la validez de dichos modelos.

En el primer estudio empírico teníamos el objetivo de traducir, adaptar y validar una versión de la *AMS* (Vallerand et al., 1992) orientada a estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria, concretamente estudiantes de bachillerato y de FP. Los resultados encontrados ratifican el continuo de autodeterminación que postula la TAD y además, ponen de manifiesto la importancia de la regulación identificada en los contextos educativos. A este respecto los resultados de investigaciones previas consideraron la importancia de este tipo de motivación en los dominios educativos y tanto nuestro estudio como los realizados por Koestner y Losier (2002) y Miquelon et al. (2005) revelan que es este nivel de regulación más que la propia MI la que promueve positivamente el compromiso en las actividades académicas y la persistencia continuada en la escuela (Koestner y Losier, 2002; Miquelon et al., 2005). Consideramos que esta subescala es una medida de ME más autodeterminada de lo que plantea la teoría y en la medida que esta dimensión de la motivación suele estar asociada a un sentimiento de autoestima y competencia aumentará la confianza que el estudiante manifiesta en sus posibilidades.

Los resultados del primer estudio confirman que la EMA es una adaptación adecuada y ajustada de la escala original que proporciona al investigador una herramienta muy útil para conocer y analizar la motivación de los estudiantes de bachillerato y de FP y elaborar programas de intervención orientados a corregir, modificar o reforzar la motivación de los estudiantes. Por lo tanto, consideramos que los resultados obtenidos justifican la utilización de la misma en el contexto educativo de enseñanza secundaria postobligatoria para evaluar los diferentes tipos de motivación académica contemplados en la escala.

En el segundo estudio empírico realizamos diversos análisis de ecuaciones estructurales en los que variamos el nivel de actuación de las variables latentes mediadoras consideradas hasta encontrar un modelo teóricamente válido que presentara índices de ajuste aceptables. Analizamos las covariaciones y las relaciones causales entre las orientaciones de meta, las percepciones de éxito en la escuela, el autoconcepto académico, la MI, la autoestima y el rendimiento académico en el contexto académico de la enseñanza secundaria postobligatoria. Para ello realizamos una probatura de modelos en la que variamos la jerarquía de las variables mediadoras y los resultados obtenidos en el modelo 4 explicaron hasta un 78 % de la varianza en la variable latente consecuencias. Consideramos que estos resultados son útiles para desarrollar posibles programas de intervención que facilitarán la mejora de la autoestima y del rendimiento de los estudiantes a través de la intervención en las variables consideradas en el modelo.

Así, los resultados destacan el rol del autoconcepto académico como elemento mediador entre la MI y las consecuencias, lo que confirma la importancia de este constructo en el rendimiento de los estudiantes (Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Álvarez et al., 1998). Además, el modelo también pone de

manifiesto la importancia de las orientaciones de meta y de la percepción del éxito en el proceso motivacional de los estudiantes, y su capacidad para influir sobre la MI, por lo que cualquier posible intervención sobre los estudiantes deberá considerar estas variables. En este sentido, los profesores desempeñan un papel decisivo en la formación del autoconcepto académico de los estudiantes, por lo que sería necesario dotar al profesorado de los recursos necesarios para realizar esta tarea.

También es preciso destacar que el modelo propuesto resalta la importancia de la tarea, de la cooperación con los demás y del esfuerzo para conseguir aumentar la MI de los estudiantes. A este respecto, consideramos de vital importancia la implicación activa del profesorado en este proceso, ya que es éste el que desempeña uno de los roles más determinantes en el proceso educativo. Es necesario articular diseños educativos que contemplen las peculiaridades, las aptitudes, los intereses, los conocimientos, etc. de cada estudiante contando con el apoyo de la Administración por una parte y del estudiante por otra para planificar su acción educativa de forma personalizada con la finalidad de dar respuesta a las exigencias de cada estudiante. Esta individualización o personalización de la enseñanza implica un seguimiento del estudiante a lo largo del curso con la finalidad de analizar y resolver los problemas de índole académica y requiere conocer qué tipo de motivación tiene cada estudiante. Este último aspecto es posible mediante el empleo de la EMA, por lo que la utilidad de esta escala en este contexto educativo es manifiesta.

Otro aspecto a tener en cuenta está relacionado con el nivel de dificultad de las tareas. Creemos que es preciso ofrecer al estudiante tareas que presenten un nivel óptimo de desafío, es decir, tareas que precisen de un cierto grado de esfuerzo personal pero que no produzcan aburrimiento, ya sea por su simplicidad o que sean

excesivamente complejas y que generen ansiedad. Para ello sería importante que los estudiantes fuesen más autodeterminados, ya que es la MI el tipo de motivación que produce consecuencias más positivas.

Entre las actuaciones que el profesorado puede realizar para aumentar la MI de sus estudiantes destacamos el apoyo a la autonomía de los mismos a través de actuaciones diversas tales como el reconocimiento de las tareas realizadas, manifestaciones de empatía, empleo de un lenguaje adecuado no controlado ni coercitivo. En este sentido en el contexto educativo se ha utilizado el programa de intervención denominado TARGET desarrollado por Ames y Maehr (1989) para fomentar la orientación en la tarea como determinante de la MI. El TARGET toma el nombre de los elementos que dentro del aula son susceptibles de ser modificados, es decir, Tarea, Autoridad, Reconocimiento (recompensa), Grupo, Evaluación y Tarea.

Consideramos que las programaciones didácticas elaboradas por los docentes deben contemplar tanto el nivel de autodeterminación de cada estudiante como la progresión en el nivel de dificultad de las tareas propuestas y el estudiante debe tener conocimiento de ello desde el comienzo del curso escolar para evitar incertidumbres de diverso tipo. Además, la autodeterminación está muy relacionada con la curiosidad y el desafío intelectual y para alcanzar altos niveles de MI es preciso dotar a estudiantes y profesores de los recursos materiales y tecnológicos que faciliten el logro de altos niveles de autodeterminación. Asimismo, el currículum debería conectar con la realidad del entorno escolar evitando el encorsetamiento teórico al que habitualmente está sometido por razones casi siempre políticas y casi nunca académicas. Queremos destacar que es necesario un diseño educativo donde se premie el esfuerzo del estudiante y donde la evaluación del sujeto no se limite a pruebas escritas (exámenes) y

que permita la utilización de otros instrumentos de evaluación. Si bien es cierto que los diseños educativos actuales sí recogen éste planteamiento, los resultados académicos en secundaria postobligatoria no parecen estar en consonancia con dicho diseño lo que podría explicarse por una falta de ejecución correcta de los mismos.

Por otra parte, consideramos adecuado diseñar un modelo de aula que permita la participación activa de los estudiantes mediante debates, exposiciones, simulaciones de situaciones, etc. y que tales aportaciones formen parte de las evaluaciones evitando que la valoración del rendimiento del estudiante se limite únicamente a los clásicos exámenes. Además, nos parece conveniente adaptar el currículum de las asignaturas a la realidad social del momento, de forma que el estudiante identifique y reconozca el valor e importancia de sus estudios de cara a un futuro profesional.

Por último, en el tercer estudio proponíamos tres objetivos: identificar las diferencias significativas entre las variables utilizadas en el modelo de ecuaciones estructurales del segundo estudio, en función de la variables criterio autoestima y número de asignaturas aprobadas; elaborar perfiles de estudiantes atendiendo a las variables criterio nivel de autoestima y número de asignaturas aprobadas en aquellos grupos que presenten diferencias significativas y, finalmente, analizar las relaciones entre las variables criterio mencionadas con las variables independientes representadas por los indicadores presentes en el estudio empírico dos a través de diferentes análisis discriminantes.

Respecto al primer objetivo hemos podido establecer diferencias significativas para cada uno de los factores atendiendo a las diferentes variables criterio consideradas. A este respecto, hemos encontrado que los estudiantes que presentan un alto nivel de

autoestima consideran que la orientación a la tarea y a la cooperación con los compañeros de clase les conduce al éxito académico y tienen la percepción de que su esfuerzo mejora su rendimiento académico; asimismo, los estudiantes con baja autoestima consideran que la utilización de técnicas de engaño y establecer criterios de comparación con sus significativos son necesarios para mejorar su éxito escolar. Estos resultados ponen de manifiesto que son los estudiantes más autodeterminados los que presentan mayores niveles de autoestima, por lo que para lograr estudiantes autodeterminados es preciso aumentar su MI a través de la intervención sobre variables tales como la orientación a la tarea, la cooperación con los demás y el esfuerzo individual.

Respecto a la variable de rendimiento hemos encontrado que las diferencias significativas apoyan también la idea de que los estudiantes más orientados a la tarea y a la cooperación y que presentan mayores niveles de MI al logro y de autoconcepto académico son aquellos que tienen mejor rendimiento académico, frente a aquellos estudiantes con peor rendimiento académico que son los que consideran que el empleo de técnicas de engaño les permite aumentar el número de asignaturas aprobadas y que tienen la percepción de que es la capacidad individual lo que propicia el éxito en la escuela. En este sentido, para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes es necesario aumentar su nivel de autodeterminación, por lo que son precisas intervenciones que faciliten mejorar la MI de los mismos.

El segundo objetivo, nos ha permitido determinar diversos perfiles de estudiantes a partir de diversas variables consideradas. La elaboración de estos perfiles es una consecuencia lógica de las diferencias significativas encontradas en el primer objetivo y nos permiten describir y comprender cómo son los estudiantes de cada grupo

descrito en función de las variables consideradas. En general, los estudiantes pertenecientes al grupo de mayor autoestima y los pertenecientes al grupo de mayor número de asignaturas aprobadas consideran la orientación a la tarea como un elemento determinante del éxito escolar y tal y como señalan González (2005) y Pintrich y Schunck (2006), las orientaciones de meta ejercen un papel determinante en la motivación de los estudiantes. Es posible que las orientaciones que presentan los estudiantes de la muestra les permitan sentirse más comprometidos con los estudios que realizan, lo que contribuye a aumentar su nivel de autoestima y mejorar su rendimiento académico. Estos resultados ratifican el modelo causal encontrado en el segundo estudio empírico y demuestran una vez más la importancia de la autodeterminación en los niveles de autoestima y de rendimiento académico en el contexto educativo de los estudiantes de secundaria postobligatoria.

Respecto al tercer objetivo, los resultados mostraron que las variables criterio utilizadas, autoestima y número de asignaturas aprobadas, clasifican de forma aceptable a los estudiantes de la muestra. Esta capacidad discriminante nos permite establecer diferencias entre los grupos e identificar variables que se relacionan con las variables criterio nivel de autoestima y número de asignaturas aprobadas. Además, nos facilita la identificación de las relaciones entre las variables, así como posibles relaciones de causa y efecto.

PERSPECTIVAS FUTURAS

El último programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA) llevado a cabo en el año 2006 y hecho público el 4 de diciembre de 2007, revela que en España el nivel de comprensión lectora es bajo, situándose 23 puntos por debajo del

total de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); asimismo, los resultados en competencia matemática son inferiores a los encontrados en el año 2003 y los hallados en ciencias están por debajo del promedio de la OCDE, lo que pone de manifiesto que hemos tenido un descenso en comparación con los países de nuestro entorno. Estos resultados evidencian las debilidades de nuestro sistema educativo que tras diversas reformas educativas no ha conseguido resolver el preocupante problema del fracaso y abandono escolares y el absentismo del estudiante y del profesorado.

La educación, que debería ser considerada como uno de los pilares estratégicos para el progreso económico del país, para la convivencia y la cohesión social de una sociedad globalizada y competitiva donde cada día adquieren mayor importancia la formación y cualificación de los individuos, no está siendo objeto de un tratamiento adecuado por parte de las Administraciones competentes en la materia, sean éstas estatales o autonómicas, y creemos que son los posicionamientos partidistas los auténticos responsables de la caótica situación actual y de los problemas futuros consecuencia de dichas actuaciones. La falta de exigencia académica, la pérdida de autoridad de los profesores y el empleo del mínimo esfuerzo por parte de los estudiantes, están provocando un progresivo desgaste del profesorado y la apatía y desmotivación del estudiante, lo que unido al desconcierto de los centros educativos que deben ajustar sus normas y procedimientos de funcionamiento a la corriente política del momento están lastrando la consecución de un sistema educativo adecuado a las necesidades actuales de la sociedad y de los jóvenes implicados en el proceso.

Al mismo tiempo es preciso considerar que un análisis de la motivación escolar implica tener en cuenta las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una

determinada tarea, sus metas y creencias sobre la importancia e interés de la misma y sus reacciones emocionales ante la tarea (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990). Los estudiantes jóvenes presentan un interés espontáneo para asimilar nuevos materiales (Danner y Lonky, 1981) y, en consecuencia, la integración del aprendizaje requiere una organización y un procesamiento activos que son más probables que ocurran bajo condiciones que propicien que el locus de causalidad sea de origen interno (Grolnick y Ryan, 1987). Además, este aprendizaje puede suceder sin que exista mediación externa, por lo que, en este caso, debería ser atribuido a un locus de causalidad interno.

Por otra parte, es preciso destacar que el apoyo y la actitud de los padres son muy importantes para mejorar la autorregulación, la autonomía y la competencia de los estudiantes (Grolnick y Ryan, 1989). Sería conveniente apoyar aquellos contextos y planes de estudio que promueven la MI y el sentido de competencia, ya que son importantes facilitadores de climas educativos y de logro acertados (Grolnick et al., 1991). Asimismo, los agentes que intervienen en el proceso educativo deben asumir la interrelación que existe o debería existir entre los mismos y considerar que el ajuste académico final es un fracaso o un éxito de todas las partes implicadas.

En este sentido, es conveniente atajar los problemas asociados al fenómeno de la inmigración, cuestión ésta muy de actualidad en nuestra Comunidad Autónoma, ya que somos receptores y destino de un creciente número de inmigrantes. La presencia de estos colectivos incrementan el riesgo de que el fracaso escolar aumente ya que, habitualmente, representan a grupos con menor arraigo e integración social. Se precisa una integración intercultural respetuosa con los recién llegados pero a la vez exigente en el cumplimiento de las leyes y costumbres vigentes en nuestro país, donde cada estudiante pueda sentirse identificado sin tener que renunciar a sus respectivas visiones

y concepciones, siempre que respeten las leyes establecidas en nuestra sociedad. Asimismo, los enfoques flexibles y abiertos en esta materia facilitarán que los sentimientos de pertenencia a distintas colectividades sean compatibles entre sí, y representan una apuesta de futuro tendente a la obtención de una mayor cohesión y paz social entre los ciudadanos.

Los problemas familiares influyen en la conducta escolar y en el rendimiento académico y, por tanto, el clima familiar es otro aspecto muy determinante en esta materia (Lozano, 2004). Otros factores causantes del fracaso escolar están relacionados con la pobreza, con los hogares destruidos por las rupturas matrimoniales, con la creciente violencia y el uso de drogas en contextos educativos y sociales, con el limitado gasto en educación, la permisividad social, con las discrepancias educativas de los padres, etc.

Otra de las causas a las que el fracaso escolar podría atribuirse está relacionada con el gasto público en educación. Si consideramos los recursos humanos y materiales que un país dedica a su sistema educativo podríamos deducir la importancia que para ese Estado tiene la educación de sus ciudadanos. Habitualmente se utiliza el porcentaje del producto interior bruto (PIB) que se dedica a la educación como indicador global de dichos recursos. Según los datos presentados en el informe titulado “Sistema estatal de indicadores de la educación prioritarios 2007” que ha elaborado el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia (2007), en España, en el año 2004, el porcentaje del PIB dedicado a educación fue de un 4.3 % mientras que en países como Suecia o Noruega este porcentaje alcanzó niveles del 7.4 % y 7.6 % respectivamente. El gasto porcentual ha disminuido durante los años siguientes y, de hecho, España es uno de los últimos países de la Unión Europea y de la OCDE.

El profesor también es parte responsable de que el estudiante fracase, ya sea por transmitir sentimientos de inseguridad, incapacidad para motivar, por no prestar demasiada atención al tener un número elevado de estudiantes que le impide el normal desarrollo de su desempeño, por su estilo de enseñanza, etc. Las conductas excesivamente controladoras de algunos profesores perjudican la orientación motivacional de los estudiantes y ejerce un efecto negativo sobre sus emociones y estilos de implicación (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon y Roth, 2005). Estudios anteriores (Deci et al., 1996; Grolnick et al., 1997) ya habían mostrado los efectos perniciosos de las prácticas controladoras de los adultos sobre los jóvenes que se traducen en un menoscabo de la MI, y en un aumento de la ME y de la motivación introyectada.

Por lo tanto, convendría modificar, en los casos en los que sea necesario, el estilo atribucional de los docentes y las atribuciones específicas que éstos mantienen sobre el rendimiento de sus estudiantes, de tal forma que sus conductas sean más adaptativas y positivas, todo lo cual redundará en el rendimiento de sus estudiantes (De la Torre y Godoy, 2002). Un estilo de enseñanza por parte del profesorado que apoye la autonomía ha mostrado estar asociado positivamente con los compromisos escolares asumidos por los estudiantes (Assor, Kaplan y Roth, 2002) y con mayores y mejores ajustes escolares (Wentzel, 2002) y la asociación padres-profesores supone mayores niveles de aprendizaje autodeterminado (Reeve, Bolt y Cai, 1999). Los estilos de enseñanza controladores, contrarios al fomento de la autonomía por parte del estudiante, han sido asociados a una amplia variedad de consecuencias negativas tales como baja autoestima (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez, y Goossens, (2005) y el control

psicológico ha resultado ser un predictor negativo del funcionamiento académico (Aunola y Nurmi, 2004).

Por todo ello, consideramos que sería beneficioso para todas las partes implicadas, sobre todo para el estudiante, que la política educativa planteara ofertar programas de formación del profesorado orientados a modificar y prevenir esos tipos de enseñanza, así como ampliar el número de profesores de apoyo, reducir el número de estudiantes por aula y la utilización de estrategias de prevención de cara a mejorar el rendimiento final de los estudiantes y profesores.

Para terminar este capítulo quisiera aportar un comentario personal basado en la experiencia de más de 20 años de docencia. Es un aporte carente de todo valor científico, no está basado en datos estadísticamente significativos sino sólo en la observación y la apreciación subjetiva, por lo que su validez es casi nula. No obstante, el sentido común me permite constatar la presencia de debates ideológicos, nada pragmáticos, asociados a la corriente política de turno, debates que no tienen en cuenta la realidad de cada día en el aula, la problemática real. Los políticos parecen tener miedo a conocer la verdad de lo que pasa en el aula, en los claustros de profesores, en los departamentos didácticos de los centros educativos y se limitan a ofrecer y financiar proyectos que supuestamente mejoraran la labor docente y la formación del estudiante pero sólo son una justificación de su acción política y que casi nunca producen los resultados esperados.

Asimismo, el profesor, que es quién conoce la realidad en el aula, las condiciones de cada estudiante en particular y, por tanto, es fuente de información vital debería intervenir en la estructuración de un mejor sistema educativo.

Y en lo que a mi futuro como investigadora respecta quizás sea hora de buscar nuevas fuentes de motivación, nuevos retos y metas más acordes con mis intereses reales, por lo que aplicaré la intensidad, la persistencia y el esfuerzo necesarios en la dirección más adecuada en cada momento.

BIBLIOGRAFÍA

-
- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Alonso, J. y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II: psicología de la educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Amabile, T. M., Dejong, W. y Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. y Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. Shunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Erlbaum: Hillsdale.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. y Maehr, M. L. (1989). Home and School cooperation in social on motivational development. Unpublished raw data. Project funded by U. S. office of education, office of special education and rehabilitative services, Contract N° DEH023T80023.
- Anderman, E. M. y Wolters, C. (2006). Goals, values, and affects: Influences on students motivation. En P. Alexander y P. Wine (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 369-390). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, S. M., Chen, S. y Carter, C. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11, 269-318.
- Angyal, A. (1941). *Foundation for a science of personality*. New York: Commonwealth Fund.
- Arancibia, V. y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, 2, 113-129.
- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.

-
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional cost of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47-88.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton: Van Nostrand.
- Aunola, K. y Nurmi, J. (2004). Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology, 40*, 965-978.
- Baard, 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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1017-1028.
- Barberá, E. y Molero, C. (1996). Motivación social. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 163-192). Madrid: Síntesis.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. y Sideridis, G. (2001). *The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale*. Unpublished manuscript. University of Thessaloniki, Greece.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529.
- Bentler, P. M. (1988). Causal modelling via structural equation systems. En J. R. Nesselroade y R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 317-335). New York: Plenum.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.

-
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1963). Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science, vol. 5* (pp. 284-364). New York: McGraw-Hill.
- Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756.
- Blais, M. R., Briere, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S. y Vallerand, R. J. (1993). L'Inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie, 14*, 185-215.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Gagnon, A., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles, 22*, 199-212.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Brière, N. M. (1994). *Construction et validation de l'Inventaire des Motivations Interpersonnelles*. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., Vallerand, R. J. y Provencher, P. (1995, October). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel*. Paper presented at the annual conference of the Québec Society for research in Psychology, Ottawa.
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O. y Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 26*(1), 33-56.
- BOE núm. 106. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning : Where are today. *International Journal of Educational Research, 31*, 445-458.
- Bouffard, T., Boileau, L. y Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 589-604.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly, 18*(3), 257-277.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin: Pro-Ed.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Buenos Aires: Paidós.

-
- Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. En W. Lonner y J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Brookhart, S., Walsh, J. y Zientarski, W. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19, 151-184.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Brunel, P. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(3), 389-413.
- Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. New York: John Wiley & Sons.
- Burón, J. (2006). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Butler, R. (1953). Discrimination learning by rhesus monkeys to visual exploration motivation. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 46, 95-98.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks: Sage.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Erlbaum.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J. y Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and means structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.
- Calder, B. J. y Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 599-605.

-
- Cameron, J. y Pierce, W. D. (1996). The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research*, 66, 39-52.
- Cameron, J. y Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review Educational Research*, 64, 363-423.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona: Aljibe.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50 (2), 171-185.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 36-68.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-384.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A. y Contreras, O. (2003). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 168-183.
- Chan, K. y Lai, P. (2006, November). *Revisiting the trichotomous achievement goal framework for Hong Kong secondary students : A structural model analysis*. Paper presented for the AARE conference. Adelaide, Australia.
- Chandler, C. L. y Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365.
- Chapman, J. W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chirkov, V., Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.

-
- Chirkov, V., Ryan, R. M. y Willness, C. (2005). Cultural context and psychological approach to the internalization of cultural practices, identity, and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 423-443.
- 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.
- Chóliz, M. (2003). Procesamiento motivacional. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y M. Martín (Coords.), *Emoción y motivación*, vol. II (pp. 501-568). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Church, M., Elliot, A. y Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goal and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cokley, K. O. (2000a). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Cokley, K. O. (2000b). Perceived faculty encouragement and its influence on college students. *Journal of College Students Development*, 41(3), 348-352.
- Cokley, K. O., Naijean, B., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Coleman, J. y Hendry, I. B. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Combs, A. (1981). What the Future Demands of Education. *Phi Delta Kappan*, 62(5) 369-372.
- Combs, A., Avila, D. y Purkey, W. (1978). *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions*. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A., Blume, R., Newman, A. y Wass, H. (1974). *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Condry, J. (1977). Enemies of exploration: Self-initiated versus other-initiated learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 459-477.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 22 (pp.43-77). Hillsdale: Erlbaum.

- Consumer (2005, enero). *Consumer Eroski. La revista del consumidor de hoy*. Fracaso escolar: Dar con el origen del problema, primer paso para superarlo. Disponible en: <http://revista.consumer.es/web/es/20050101/actualidad/informe1/>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V. (2000). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.
- Covington, M. V. y Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157-176.
- Crocker, J. y Luthanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology*, 29, 710-712.
- Cross, S. E. y Gore, J. S. (2003). Cultural models of the self. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 536-566). New York: Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). La experiencia del flujo y su importancia para la psicología humana. En M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Coords.), *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (pp. 31-48). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspective on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, F. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Danner, F. W. y Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.

-
- Dawis, R. V. (1987). Scale Construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 481-489.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencias de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 1* (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972a). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Deci, E. L. (1972b). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8 (2), 217-229.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington: D. C. Heath.
- Deci, E. L. y Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association Convention. Boston.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, vol.*

-
- 38: *Perspectives on motivation* (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, vol. 38: Perspectives on motivation* (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- 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. y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. y Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effect of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-628.
- Deci, E. L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. y Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y Kornazheva, B. (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.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. En J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Delgado, A. y Prieto, G. (1997). *Introducción a los métodos de investigación de la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Díaz, M. J., Martínez, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la integración educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Díaz, R., Reyes, I. y Rivera, S. (2002). Autoconcepto: desarrollo y validación de un inventario etnopsicológico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 13(1), 29-54.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 3, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E. y Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E. y Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Dowson, M. y McInerney, D. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. New York: Oxford University Press.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duda, J. L., Olson, L. K. y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

-
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescents psychology* (pp. 125-153). Hoboken: Wiley.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Lord, S. y Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are doing to our young people? En J. A. Graber y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 221-284). Mahwah: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Lord, S. y Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational context on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542.
- Eden, D. (1975). Intrinsic and extrinsic rewards and motives: Replication and extension with kibbutz workers. *Journal of Applied Social Psychology*, 5, 348-361.
- Eisenberger, R., y Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality of myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eldred, J., Dutton, N., Snowdon, K. y Ward, J. (2005). Catching confidence. *Adults Learning*, 16(8), 29-31.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10 (pp. 243-279). Greenwich: JAI Press.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1) 218-232.
- Elliot, A., McGregor, H. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- Eronen, S. y Nurmi, J. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well-being. *European Journal of Personality*, 13, 129-148.

-
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- 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.
- Fernández-Abascal, E., Palmero, F. y Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 3-34). Madrid: McGraw-Hill.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-65.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fredericks, J. y Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1991). Adolescent doping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the Adolescence Coping Scale: Multiple forms and applications of a self-report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 224-235.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.

-
- García, F. J. y Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11(3), 587-600.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, M. V. y Alvarado, J. M. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología*. Barcelona: EUB.
- 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, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale: Erlbaum.
- Garrido, I. (1996a). Estado actual de la investigación en motivación y perspectivas futuras. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación* (pp. 339-351). Madrid: Síntesis.
- Garrido, I. (2000). La motivación: mecanismos de regulación de la acción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5-6(3). Disponible en: <http://reme.uji.es> (mayo, 2003)
- Gauthier, L., Senécal, C. y Guay, F. (2007). Construction et validation de l'Echelle de motivation à avoir un enfant (EMAE). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 57, 77-89.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Book Co.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, R., Mendiri, P. y Arias, A. (2002). Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en el estudiante de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 223-235.
- González, R., Montoya, B., Casullo, M. y Bernanéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- González, R., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- González-Pienda, J. A y Núñez, J. C. (1994, mayo). *Contexto familiar, procesos cognitivo-motivacionales y rendimiento académico*. Comunicación presentada en el IV Congreso de Psicología INFAD. Burgos.

-
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C. y Valle, A. (1991, junio). *Evaluación del autoconcepto e intervención educativa*. Comunicación presentada en el I Simposium INFAD de Psicología Evolutiva y Educativa. Alicante.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñíz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, *14*(4), 853-860.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñíz, R., Valle, A., Cabanach, R. G. y Rodríguez, S. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, *15*(3), 471-477.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, *9*(2), 271-289.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, I., Roces, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, *70*(3), 257-287.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 3-13.
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 541-553.
- Greene, D. y Lepper, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent interests. *Child Development*, *45*, 1141-1145.
- Greene, D., Sternberg, B. y Lepper, M. R. (1976). Overjustification in a token economy. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 1219-1234.
- Grolnick, W. S. y Apostoleris, N. H. (2002). What makes parents controlling? En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 161-203). Rochester: The University of Rochester Press.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 890-898.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 143-154.

-
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grouzet, F., Otis, N. y Pelletier, G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13 (1), 73-98.
- Grouzet, F., Vallerand, R. J., Thill, E. y Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- 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.
- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J. y Pelletier, L. G. (1996). *The Global Motivation Scale*. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Guay, F., Boggiano, A. K. y Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competent: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Guay, F., Boivin, M. y Hodges, E. V. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105-115.
- 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), 992-1004.
- Guay, F., Senecal, C., Marsh, H. y Dowson, M. (2005, November). *The causal ordering among the quality of relationships with parents and friends and academic motivation*. Paper presented at the AARE 2005 annual conference. University of Western Sidney, Sidney.
- Guay, F., Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.

-
- Hammner, L. B., Grigsby, T. D. y Woods, S. (1998). The conflicting demands of work, family, and school among students at an urban university. *The Journal of Psychology*, 132, 220-226.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363.
- Harackiewicz, J., Abrahams, S. y Wageman, R. (1987). Performance evaluation and intrinsic motivation: The effects of evaluative focus, rewards, and achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1015-1023.
- Harackiewicz, J., Barron, K. y Elliot, A. (1998) Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J., Carter, S. y Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Hardre, P. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural student's intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 345-356.
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43, 289-294.
- Harlow, H. F. (1953). Motivation as a factor in the acquisition of new responses. En R. Jones (Ed.), *Current theory and research on motivation* (pp. 24-49). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a development model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En W. A. Collins (Ed.), *Aspects on the development of competence: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 14 (pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *The Self-perception profile for Adolescents*. Unpublished manual. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.

-
- Harter, S. (1999a). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1999b). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 677-703.
- Harter, S. y Jackson, B. K. (1992). Trait vs nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hein, V. y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 117-141.
- Herrero, M. L. (2002). *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- 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(1), 1-55.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hunt, J. (1963). Motivation inherent in information processing and action. En O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and social interaction: Cognitive determinants* (pp. 35-94). New York: Ronald.
- Hyde, J. y Kling, K. (2001). Women, motivation, and achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 364-378.
- INCE (2006a). Instituto Nacional de Calidad y evaluación. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Disponible en: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/rs6_2006.pdf.
- INCE (2006b). Instituto Nacional de Calidad y evaluación. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Disponible en : http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/indicadores_de_resultados/.

-
- Iyengar, S. S. y DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. En V. Murphy-Berman y J. J. Berman (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Cross-cultural differences in perspectives on self* (pp. 129-174). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Iyengar, S. S. y Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. London: E.B.
- Jiménez, M. P. (2003). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez y M. Dolores (Coord.), *Emoción y motivación. La adaptación humana, vol. II* (pp.797-827). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Jöreskog, K. G. (1970). A general model for analysis of covariance structures. *Biometrika*, 57, 293-351.
- Jöreskog, K. G. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system. En A. S. Goldberger y O. D. Duncan (Eds.), *Structural equation models in the social sciences* (pp. 85-112). New York: Seminar.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1996). LISREL 8: User's reference guide. Chicago: *Scientific Software*.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2002). Adolescents' achievement goals: Situating motivation in sociocultural contexts. En T. Urdan y F. Pajars (Eds.), *Adolescence and education. Academic motivation of adolescents* (pp.125-167). Greenwich: Information Age.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychological Review*, 19, 1411-184.
- Kavussanu, M. y Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
- Kernis, M. H., Paradise, A. W., Whitaker, D., Wheatman, S. y Goldman, B. (2000). Master of one's psychological domain?: Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1297-1305.
- Kim, Y., Deci, E. L. y Zuckerman, M. (2002). The development of the Self-Regulation of Withholding Negative Emotions Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 2(2), 316-336.

-
- Kleinginna, P. R. y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-291.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A. y Patrick, H. (2006). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 997-1009.
- Knightley, W. y Whitelock, D. (2007). Assessing the self-esteem of female undergraduate students: An issue of methodology. *Educational Studies*, 33(2), 217-231.
- Koestner, R. y Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, 64, 465-494.
- Koestner, R. y Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *The motivation and self-determination of behavior: Theoretical and applied issues* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Koestner, R., Bernieri, F. y Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 53-59.
- Koestner, R., Lossier, 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.
- Koestner, R., Zuckerman, M. y Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- Koestner, R., Zuckerman, M. y Olson, J. (1990). Attributional style, comparison focus of praise and intrinsic motivation. *Journal of Research in Personality*, 24, 87-100.
- Kruglanski, A. W., Friedman, I. y Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 606-617.
- La Guardia, J., Ryan, R. M., Couchman, C. 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, 367-384.

-
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., y Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education, 22*(3), 351-369.
- Lawrence, D. (2000). *Building self-esteem with adult learners*. London: Sage.
- Leary, M. R., y Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-62). San Diego: Academic Press.
- Lent, R., Brown, S. y Gore, P. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 307-315.
- Lepper, M. R. y Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(3), 479-486.
- Lepper, M. R. y Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129-137.
- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L. y Ryan, R.M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 68-84.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A. y Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendships intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 231-252.
- Loehlin, J. (1998). *Latent variable models*. Mahwah: Erlbaum.
- Long, J. S. (1983). *Covariance structure models: An introduction to LISREL*. Beverly Hills: Sage.
- Losier, G. F. y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *Journal of Social Psychology, 134* (6), 793-801.
- Losier, G. F., Perreault, S., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (2001). Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the Self-Determination Scale of Political Motivation. *Journal of Research in Personality, 35*(1), 41-61.

-
- Lozano, A. (2004). Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar*, 2. Disponible en: <http://www.romsur.com/educa/fracasoesco.htm>.
- Luyten, H. y Lens, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5, 25-36.
- Maccoby, E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.
- Machargo, J. (1989). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1992). El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento. *Revista de Psicología Social*, 7(2), 195-211.
- Maehr, M. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Makri-Botsari, E. (1999). Academic intrinsic motivation: Developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation and Research in Education*, 13(3), 157-171.
- Malone, T. y Lepper, M. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning and instruction, vol. 3: Conative and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale: Erlbaum.
- Manalo, E., Koyasu, M., Hashimoto, K. y Miyauchi, T. (2006). Factors that impact on the academic motivation of Japanese university students in Japan and in New Zealand. *Psychologia*, 49, 114-131.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Markel, K. S. y Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 277-287.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. y Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. En V. Murphy-Berman y J. J. Berman (Eds.), *Nebraska Symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on the self* (pp. 1-57). Lincoln: University of Nebraska Press.

-
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh H. W. y Seeshing, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement structural equation of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-54.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multipledimension of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh / Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and research monograph*. McArthur: University of Western Sidney.
- Marsh, H. W. (1993a). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Marsh, H. W. (1993b). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 4 (pp. 59-98). Hillsdale: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (1993c). The multidimensional structure of physical fitness: Invariance over gender and age. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 256-273.
- Marsh, H. W. y Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.
- Martín-Albo, J. y Núñez, J. L. (1999). La motivación deportiva: ¿cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 283-293.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). La escala de autoestima de Rosenberg: traducción y validación en estudiantes universitarios. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mateos, P. M. (2002). Teorías motivacionales. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 155-186). Madrid: McGraw-Hill.
- Mayo, R. J. (1997). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5417b. University Microfilms No. 77-7491.
- Mayor, L. (1998). Motivación. En A. Puente (Coord.), *Cognición y aprendizaje* (pp. 475-491). Madrid: Pirámide.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. y Lowell, E. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand.
- McCombs, B.L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.
- McCombs, B.L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- McCombs, B.L. y Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as an agent in integrating Will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- McDonald, R. (1997). Haldane's lungs: A case study in path analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 1-38.
- McDonald, R. y Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago.
- Meece, J. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulations of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 25-44). Hillsdale: LEA.

-
- Meece, J., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal, structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 57, 487-503.
- Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 3, 77-86.
- Miquelon, P. y Vallerand, R. J. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-regulation as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion*, 30, 259-272.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 913-924.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Moneta, G. B. y Siu, C. M. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43, 664-683.
- Montgomery, K. C. (1953). Exploratory behaviour as a function of "similarity" of stimulus situations. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 46, 129-133.
- Morales, J. y Gaviria, E. (1990). La motivación social. En S. Palafox y J. Villa (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 147-195). Madrid: Alhambra Longman.
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210.
- Mouzzi, G. y Magoun, H. W. (1949). Brain stem and reticular formation and activation of the EEG. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 1, 455-473.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10(1), 1-21.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Labor.

-
- Navarro, J. G. (2002). *Motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono deportivos en la provincia de Palencia*. Palencia: Diputación de Palencia.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. y Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 2(21), 109-122.
- Nicholls, J., Cheung, P., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B. y Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397-409.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción, vol. 2. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Cabanach, R. y Valle, A. (1998, marzo). *Causal relationship between self-concept and academic achievement*. 6th Workshop on Achievement and Task Motivation, Thessaloniki, Greece.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y González, V. (2006). Preliminary validation of a spanish version of The Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.

- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398.
- Oliver, A., Tomás, J. M., Hontangas, P. M., Cheyne, A. y Cox, S. J. (1999). Efectos del error medida aleatorio en modelos de ecuaciones estructurales con y sin variables latentes. *Psicológica*, 20, 41-55.
- Otis, N., Grouzet, F. y Pelletier, L. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Fernández-Abascal, E. (2002). El proceso motivacional. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coord.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 37-55). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana.
- Pals, J. (1999). Identity consolidation in early adulthood: Relations with ego-resiliency, the context of marriage, and personality change. *Journal of Personality*, 67(2), 295-329.
- Papaionnou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Paris, S. G. y Turner, J. C. (1994). Situated motivation. En P. Pintrich, D. Brown y C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pastor, Y., Balaguer, I., Atienza, F. y García-Merita, M. L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología*, 6.1.1. Disponible en <http://fsmorente.filos.ucm.es/Publicaciones/Iberpsicología/Pastor/pastor.htm>.
- Pastor, Y., Valcárcel, P. y García-Merita, M. L. (2002). La escuela y el tiempo libre en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Coord.), *Estilos de vida saludable en la adolescencia* (pp. 159-182). Valencia: Promolibro.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, 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, 35-53.

-
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- 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.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Blais, M. y Briere, N. M. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'échelle de motivation vis-a-vis des loisirs. *Loisir et Société*, 19(2), 559-585.
- Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K. M. y Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Pérez Llantada, M. C. (2001). Metodología de encuestas: conceptos básicos y diseños. En M. J. Navas (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 433-466). Madrid: UNED.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: Pearson.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown: General Learning Press.
- Pinder, C. C. (1976). Additivity versus non-additivity of intrinsic and extrinsic incentives: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Psychology*, 61, 693-700.
- Pinker, S. (2002). *The black slate: The modern denial of human nature*. New York: Viking.
- 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. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Pintrich, P. R. (2000b). The rol of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college and classroom. En M. Maher y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievemem: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- PISA (2006). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/publicacion>.
- Plant, R. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53(3), 435-449.
- Pritchard, R. D., Campbell, K. M. y Campbell, D. J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 9-15.
- Psyzczynski, T., Greenberg, J. y Solomon, S. (2000). Toward a dialectical analysis of growth and defensive motives. *Psychological Inquiry*, 11, 301-305.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ratelle, C. F., Baldwin, M. W. y Vallerand, R. J. (2005). On the cued activation of situational motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(5), 482-487.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S. y Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C. y Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1800-1823.

- Rayner, S. G. (2001). Aspects of the self as learner: Perception, concept, and esteem. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences, vol. II: Self perception* (pp. 25-52). London: Ablex.
- Reeve, J. (1996). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Reeve, J. y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- Reeve, J., Bolt, E. y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. y Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(2), 13-207.
- 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, 419-435.
- Richer, S., Blanchard, C. M. y Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.
- Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. y Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Roberts, G. C. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio: limitaciones y convergencias conceptuales. En G. C. Roberts (Coord.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 27-55). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Roesch, S. y Weiner, B. (1999). Atribución causal, afrontamiento y ajuste psicológico: un meta-análisis. En J. Buendía (Ed.), *Psicología clínica. Perspectivas actuales* (pp. 255-277). Madrid: Pirámide.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

-
- Rogers, C. (1981). *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Rohrkemper, M. (1985). Individual differences in students' perceptions of routine classroom events. *Journal of Educational Psychology*, 77, 29-44.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2006). Assessing the experience of autonomy in new cultures and contexts. *Motivation and Emotion*, 30(4), 361-372.
- 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*, 80(1), 1-28.
- Ruiz de Miguel, C. y Castro, M. (2006). Un estudio multinivel basado en PISA 2003: factores de eficacia escolar en el área de matemáticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(29), 1-26. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n29/v14n29.pdf>
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Sport Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation*, vol. 40 (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. y Brown, K. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

-
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- 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), 68-78.
- 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), 319-338.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001a). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 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.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004a). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will in. En J. Greenberg, S. L. Koole y T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2004b). Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: Comment on Pyszczynski et al. (2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 473-477.
- 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), 1557-1585.
- Ryan, R. M. y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. En P. R. Pintrich y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich: JAI Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.

-
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. y La Guardia, J. G. (2006) The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Volume 1, Theory and Methods* (pp. 295-849). New York: John Wiley y Sons.
- Ryan, R. M., Koestner, R. y Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. y Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. C., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. y Kim, Y. (2005). On the impersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.
- Ryan, R. M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. 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(2), 226-249.
- Sánchez, E., y Barrón, A. (2003). Social psychology of mental health: The social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 6(1), 3-11.
- Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 918-931.
- 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, 395-418.
- Schmitt, F. F. (1995). *Truth: A primer*. Boulder: Westviw Press.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill-Macmillan.
- Schwartz, S. y Waterman, A. (2006). Changing interest: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40, 1119-1136.
- Seligman, M. E. (1975). *Helpsness*. San Francisco: Freeman.

-
- Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*(5), 607-619.
- Senécal, C., Vallerand, R. J. y Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflicts: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 176-186.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema, 8*(1), 25-44.
- Sharp, E., Caldwell, L., Graham, J. y Ridenour, T. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 359-372.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441.
- 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*, 482-497.
- Sheldon, K. M. y Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 531-543.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 325-339.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. y Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1380-1393.
- Shumacker, R. y Lomax, R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah: Erlbaum.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. y Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*, 121-139.
- Sinha, B. K. y Watson, D. C. (1997). Psychosocial predictors of personality disorder traits in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences, 22*(4), 527-537.
- Skaalvick, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 292-307.

- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Snow, R. (1989). Cognitive-conative aptitude interactions in learning. En R. Kanfer, P. L. Ackerman y R. Cudek (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology* (pp. 435-473). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sobral, D. T. (2003). Motivacao do aprendiz de medicina: uso da escala de motivacao acadêmica. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Soenens, B. y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B. y Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality Individual Differences*, 38, 487-498.
- Solomon, R. L y Corbit, J. D. (1974). An opponent-process theory of motivation: I. The temporal dynamics of affect. *Psychological Review*, 81, 119-145.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process: The cost of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35, 691-712.
- 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.
- Standage, M., Duda, J. L. y Pensgaard, A. (2005). The effect of competitive outcome and the motivational climate on the psychological well-being of individuals engaged in a coordination task. *Motivation and Emotion*, 29, 41-68.
- Stewart, D., Green-Demers, I., Pelletier, L. G. y Tuson, K. (1995, June). *Is helplessness a dimension of environmental amotivation? New developments in the Amotivation Towards the Environment Scale (AMTES)*. Paper presented at the Annual Canadian Psychological Association Convention, Charlottetown, PEI.
- Stipek, D. J. y Kowalski, P. S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 384-91.
- Taylor, J. S. (2005). *Personal autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Tejedor, F. (2004). Análisis del modelo europeo de excelencia mediante la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales. Centro andaluz para la excelencia en la gestión. Disponible en: <http://www.iat.es/excelencia/html/subidas/descarga/publicacion%20sem2.pdf>

-
- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto académico en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, and consciousness: The positive affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, and consciousness: The negative affects*. New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1970). Affect as the primary motivational system. En M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 101-110). New York: Academic Press.
- Treasure, D. C. y Biddle, S. (1997, May). *Antecedents of physical self-worth and global self-esteem: Influence of achievement goal orientations and perceived ability*. Paper presented at the Annual Conference of the North American Society of the Psychology of Sport and Physical Activity. Denver.
- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. y Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8, 526-537.
- Tuson, K. M. y Pelletier, L. G. (1992, November). *Why do people lack motivation help save the environment? A predictive model*. Paper presented at the annual convention of the Québec Society for Research in Psychology, Montreal.
- Ullman, J. D. (1996). Structural equation modeling. En B. G. Tabachnick y L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 709-812). New York: Harper Collins.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement vol. 10* (pp. 99-141). Greenwich: JAI Press.
- Uriel, E. y Aldás, J. (2005). *Análisis multivariante aplicado*. Madrid: Thomson.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Valle, A., Cabanach, R., Cuevas, L. y Núñez, J. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Vieiro, P., Gómez, M. L. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.

-
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S. y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez y A. Valle (Coords.), *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. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 29 (pp. 271-360). Toronto: 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. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J. y Blanchard, C. (1998). Education permanente et motivation: Contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education Permanente*, 136, 15-35.
- 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* (pp. 81-101). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J. y Guay, F. (1996). *A confirmatory test of the Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- 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* (pp. 37-63). 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), 94-102.
- 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, Québec: Éditiones Études Vivantes.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.
- 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), 1161-1176.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. y Vallières, E. F. (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.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. y Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 447-463.
- 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(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Soenens, B. y Luyckx, K. (2006). Autonomy and relatedness among chinese sojourners and applicants: Conflictual or independent predictors of well-being and adjustment? *Motivation and Emotion*, 30, 273-282.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. y Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 20, 333-354.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe*, 10 (1), 3-18.
- Vlachopoulos, S. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Walker, C. O., Greene, B. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

-
- Walls, T. y Little, T. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23-31.
- Wang, C. K. y Biddle, S. (2001). Young's people motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C. K. y Biddle, S. (2003). Intrinsic motivation towards sports in Singaporean students: The role of sport ability beliefs. *Journal of Health Psychology*, 8, 515-523.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Wegner, D. (2002). *The illusion of conscious will*. Cambridge: MIT Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. London: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and students adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- West, S., Finch, J. y Curran, P. (1995). Structural equation models with non-normal variables. Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks: Sage.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G. C., Gagne, M., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21, 40-50.
- 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, 115-126.

-
- Williams, G. C., Lynch, M., McGregor, H., Ryan, R. M., Sharp, D. y Deci, E. L. (2006). Validation of the "Important Other" Climate Questionnaire: Assessing autonomy support for health-related change. *Families, Systems, & Health*, 24(2), 179-194.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R. y Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, 23, 58-66.
- Wilson, P. M. y Rodgers, W. M. (2002). The relationship between exercise motives and physical self-esteem in female exercise participants: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 7, 30-43.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Worthington, R. y Whittaker, T. (2006). Scale development research. A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zeldman, A., Ryan, R. M. y Fiscella, K. (2004). Client motivation, autonomy support and entity beliefs: Their role in methadone maintenance treatment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 675-696.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. y Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 443-446.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (AMS-HS 28)
(VERSIÓN ENSEÑANZA SECUNDARIA)

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

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

¿POR QUÉ VAS AL INSTITUTO?

1.- Porque necesito, al menos, el título de Bachillerato/Ciclo para encontrar un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2.- Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
3.- Porque creo que haber cursado el Bachillerato/Ciclo me ayudará a prepararme mejor para la profesión que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4.- Porque realmente me gusta asistir a clase.	1	2	3	4	5	6	7
5.- Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo en el instituto.	1	2	3	4	5	6	7
6.- Por el placer que siento cuando me supero en los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7.- Para demostrarme que soy capaz de terminar el Bachillerato / Ciclo	1	2	3	4	5	6	7
8.- Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9.- Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes.	1	2	3	4	5	6	7
10.- Porque me permitirá acceder al mercado laboral en el campo que más me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11.- Porque para mí, el instituto es divertido	1	2	3	4	5	6	7
12.- Antes tenía buenas razones para ir al instituto, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar	1	2	3	4	5	6	7
13.- Por el placer que cuando consigo uno de mis objetivos personales	1	2	3	4	5	6	7
14.- Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15.- Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

16.- Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
17.- Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18.- Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19.- No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa	1	2	3	4	5	6	7
20.- Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21.- Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22.- Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario.	1	2	3	4	5	6	7
23.- Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
24.- Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia laboral.	1	2	3	4	5	6	7
25.- Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
26.- No lo sé, no entiendo que hago en el instituto.	1	2	3	4	5	6	7
27.- Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28.- Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice “La música ayuda al bienestar humano” y Vd. está muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea cómo se anotaría en la Hoja de respuestas.

“La música ayuda al bienestar humano”.....

9	4
---	---

Por el contrario, si Vd. está muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9 y lo anotará en la Hoja de respuestas de la siguiente manera:

“La música ayuda al bienestar humano”.....

0	9
---	---

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores. escoja el que más se ajuste a su criterio.

**RECUERDE, CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD
PUEDEN VOLVER LA HOJA Y COMENZAR**

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

1. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.....

--	--
2. Soy un buen trabajador (estudiante).....

--	--
3. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador...

--	--
4. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).....

--	--
5. Trabajo mucho en clase (en el trabajo).....

--	--
6. Mis superiores (profesores) me estiman.....

--	--

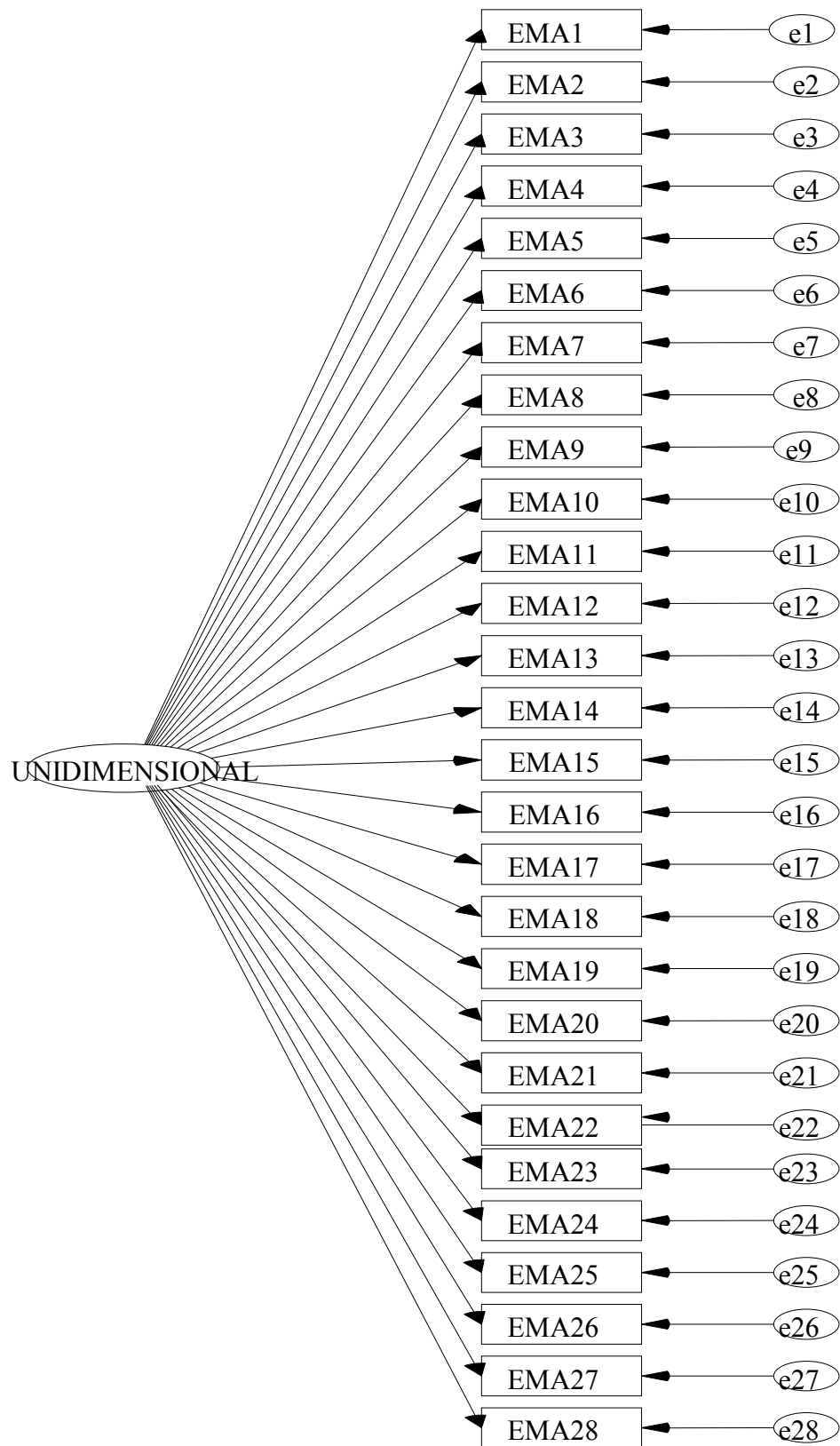
ANEXO 3

ESCALA DE AUTOESTIMA

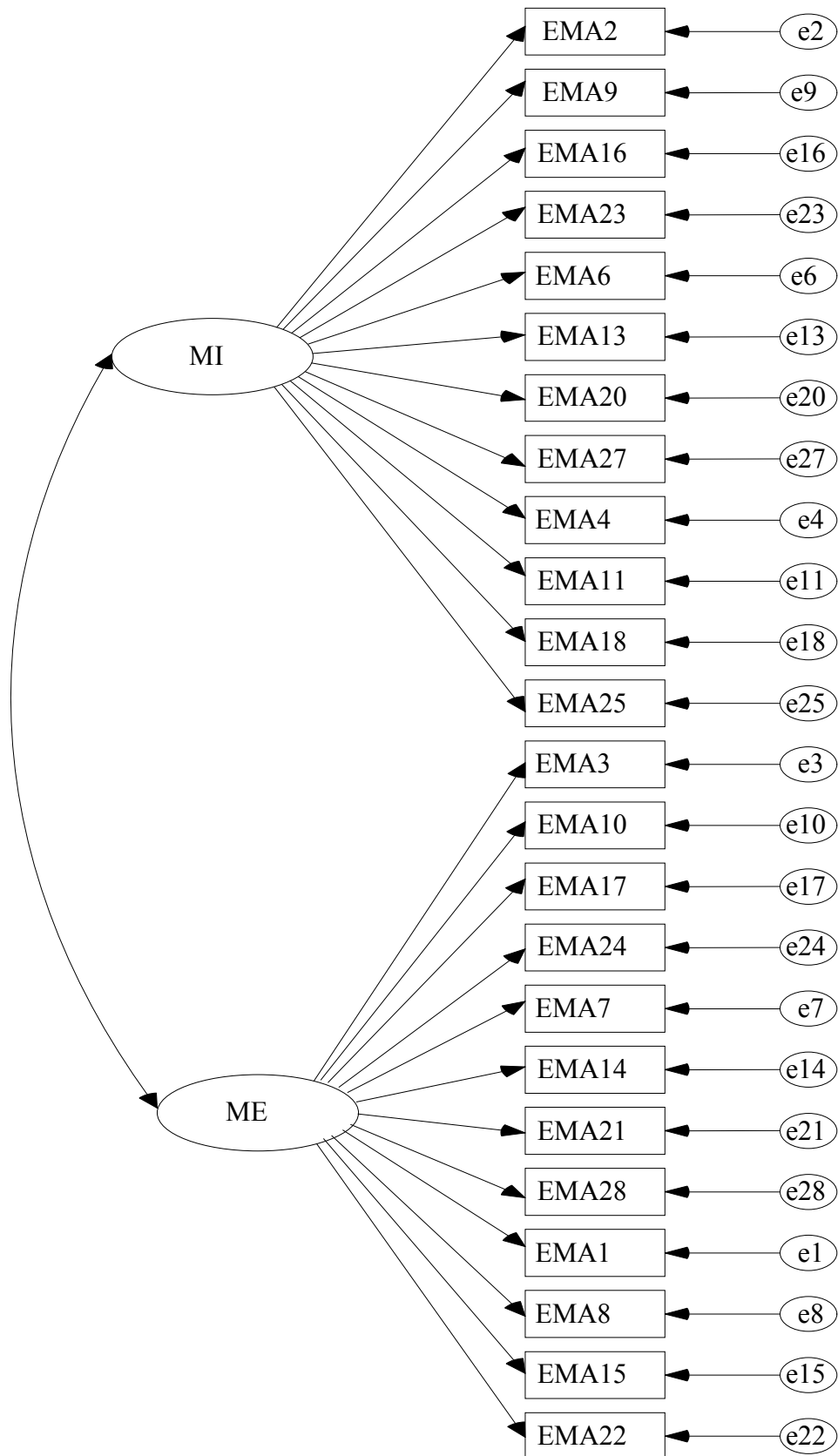
A continuación se presenta una lista de afirmaciones sobre la manera en que uno se siente consigo mismo. Señale, redondeando con un círculo, la respuesta que más se ajusta a usted siguiendo la clave de puntuación.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	
1	2	3	4	
1. En general, estoy satisfecho conmigo.....	1	2	3	4
2. A veces pienso que no soy bueno en nada.....	1	2	3	4
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.....	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.....	1	2	3	4
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.....	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil.....	1	2	3	4
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.....	1	2	3	4
8. Ojalá me respetara más a mí mismo.....	1	2	3	4
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.....	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.....	1	2	3	4

ANEXO 4



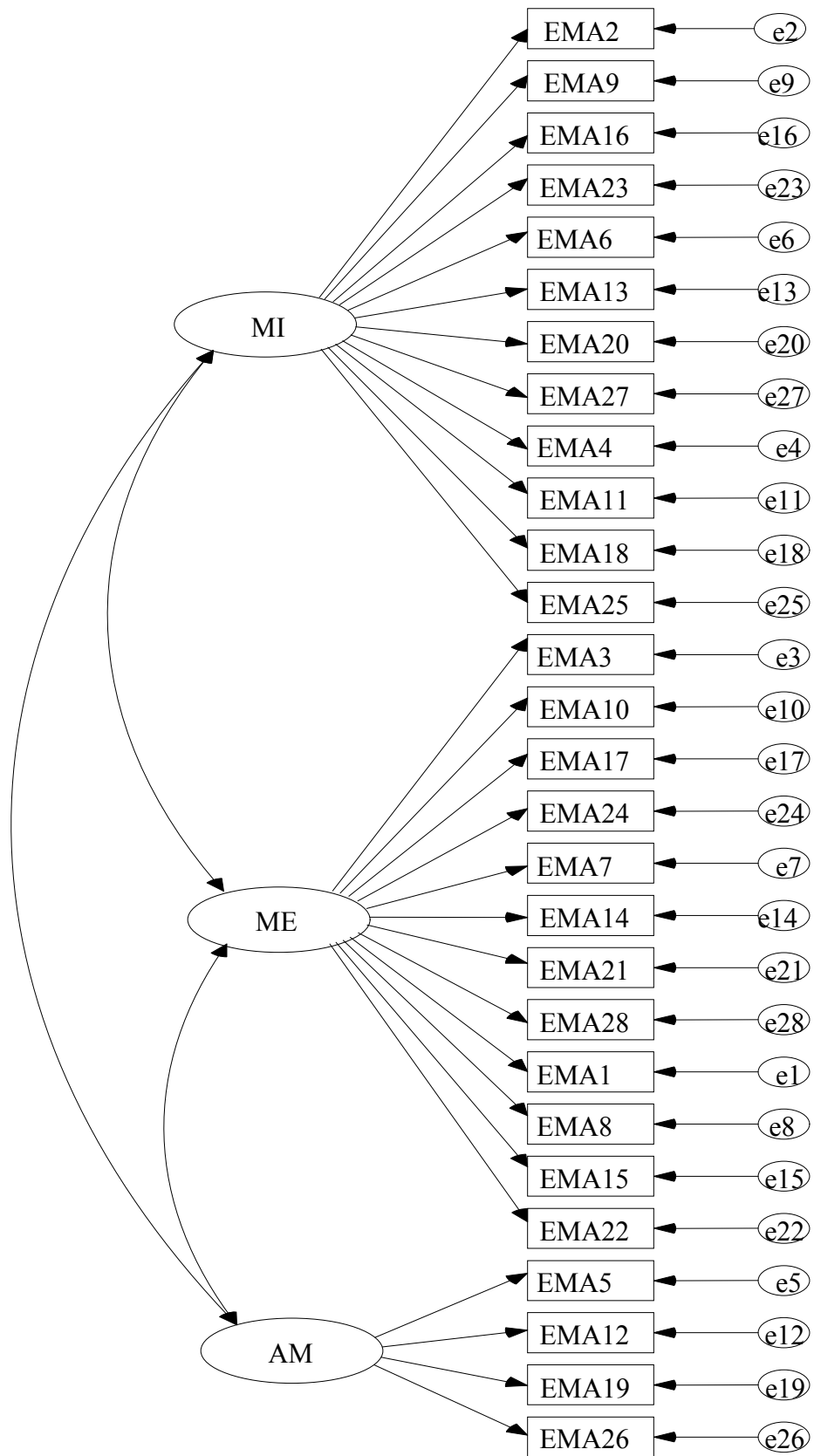
ANEXO 5



Anexo 5. Modelo de dos factores

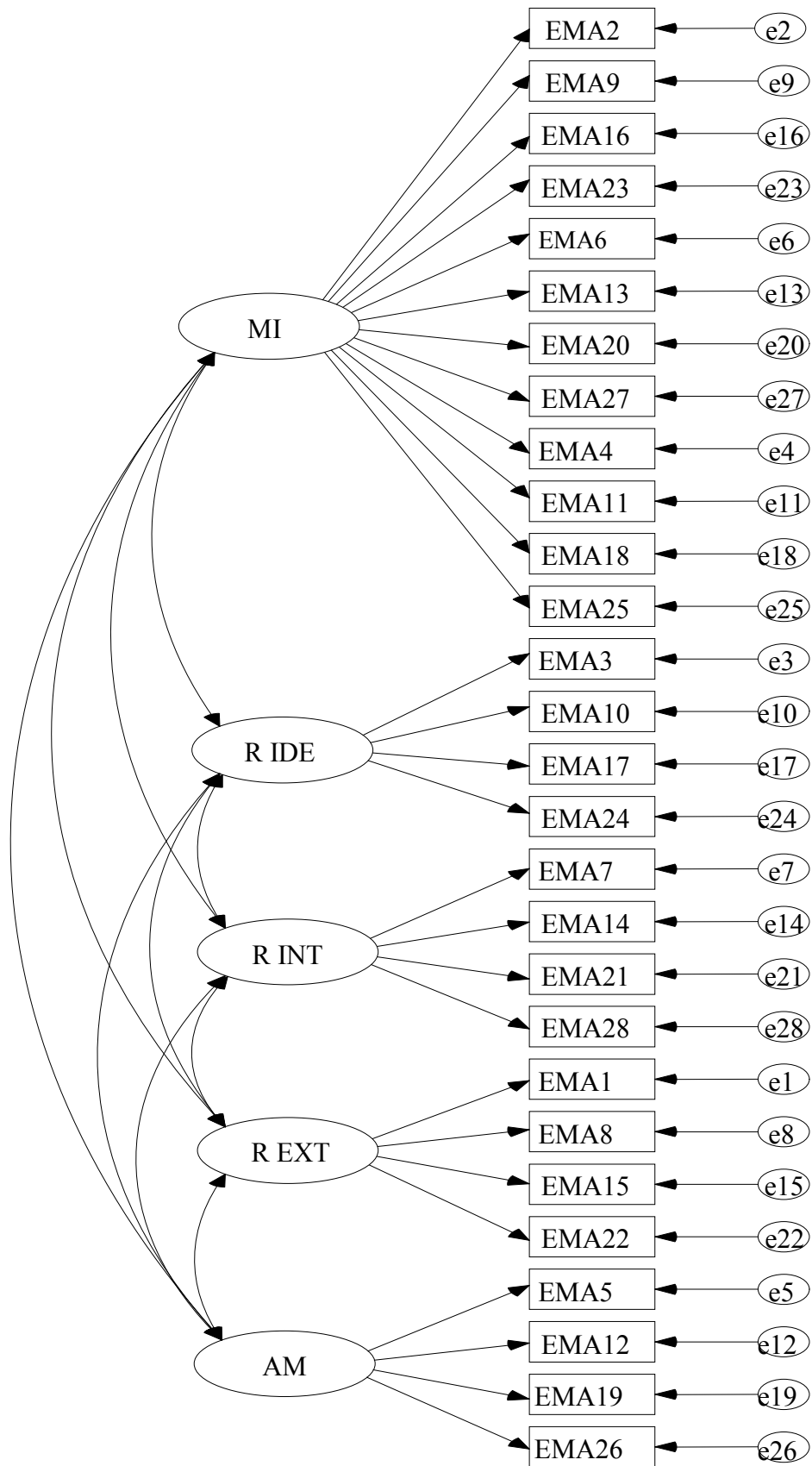
ANEXO 6





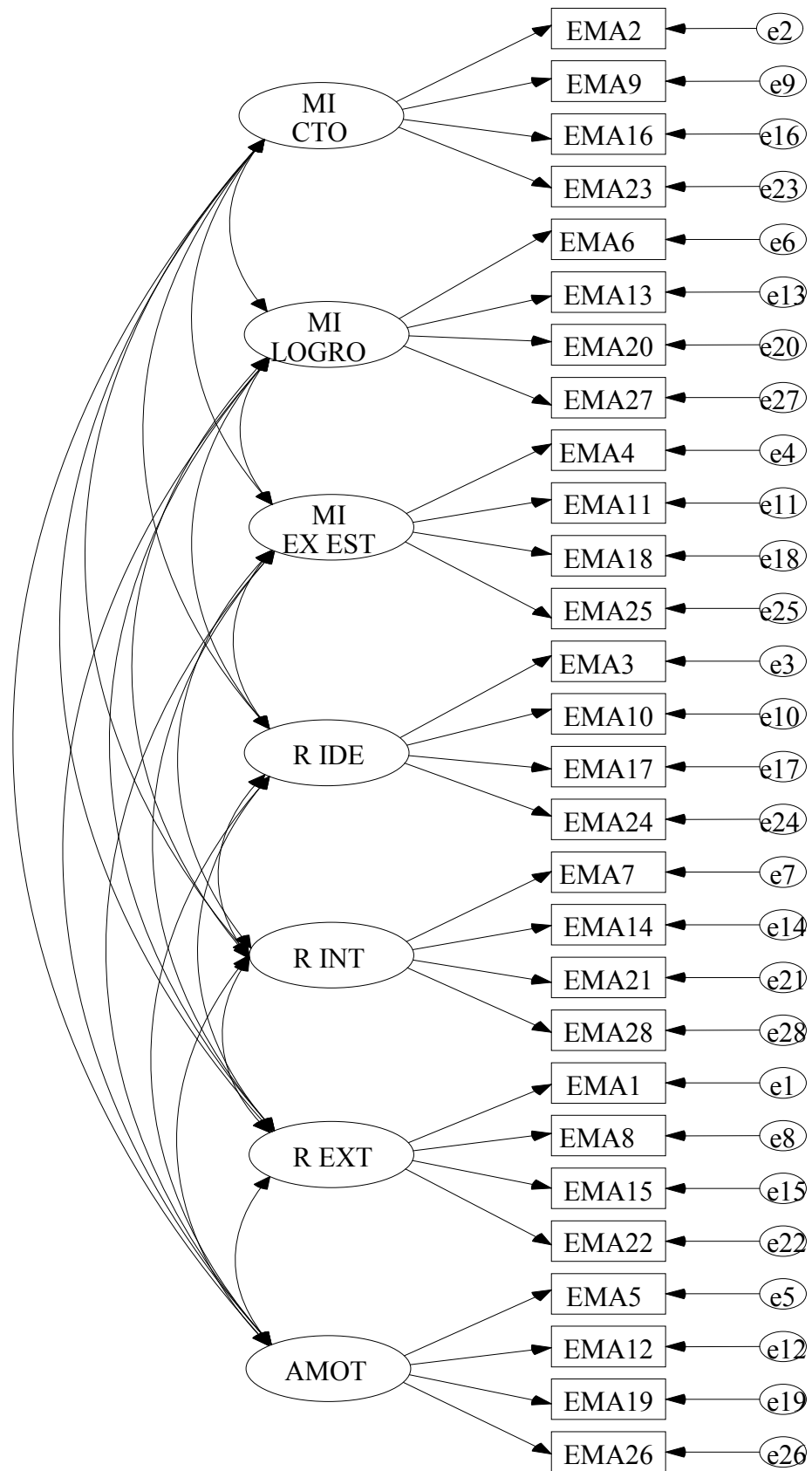
Anexo 6. Modelo de tres factores

ANEXO 7



Anexo 7. Modelo de cinco factores

ANEXO 8



Anexo 8. Modelo de siete factores

ANEXO 9

Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela

Por favor, lee cada una de las siguientes cuestiones y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

¿Cuándo te sientes con más éxito en tu trabajo escolar? En otras palabras, ¿Cuándo crees que te ha ido realmente bien en el instituto?

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Yo me siento con más éxito en el instituto cuando...

1. Soy el más inteligente.	1	2	3	4	5
2. Trabajo a tope.	1	2	3	4	5
3. Tengo las puntuaciones más altas en los exámenes.	1	2	3	4	5
4. Se me ocurre una idea nueva de cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4	5
5. Yo sé más que los demás.	1	2	3	4	5
6. Aprendo algo interesante.	1	2	3	4	5
7. Gano (o supero) a los demás.	1	2	3	4	5
8. Resuelvo un problema por trabajar “a tope”.	1	2	3	4	5
9. Los demás hacen las cosas mal y yo no.	1	2	3	4	5
10. Lo que aprendo realmente tiene sentido.	1	2	3	4	5
11. Los demás no pueden hacer las cosas tan bien como yo.	1	2	3	4	5
12. Lo que aprendo me obliga a pensar más sobre las cosas.	1	2	3	4	5
13. Puedo hacer las cosas mejor que mis amigos.	1	2	3	4	5
14. Lo hago lo mejor que puedo.	1	2	3	4	5
15. Soy el único que puede contestar una pregunta.	1	2	3	4	5
16. Lo que aprendo me anima a indagar más.	1	2	3	4	5
17. No tengo que esforzarme “a tope”.	1	2	3	4	5
18. Puedo hacer el vago.	1	2	3	4	5
19. No tengo nada difícil que hacer.	1	2	3	4	5
20. Mis amigos y yo nos ayudamos mutuamente para aprender.	1	2	3	4	5
21. Mis amigos y yo nos ayudamos mutuamente para deducir la solución de los problemas.	1	2	3	4	5

ANEXO 10



INVENTARIO DE PERCEPCIÓN SOBRE LAS CREENCIAS DEL ÉXITO EN LA ESCUELA

¿QUÉ CREES QUE SERÁ DE MÁS AYUDA PARA QUE LOS ALUMNOS TENGAN ÉXITO EN LOS ESTUDIOS?

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Los estudiantes tienen éxito si trabajan duro.	1	2	3	4	5
2. Los estudiantes tienen éxito si siempre se esfuerzan al máximo.	1	2	3	4	5
3. Los estudiantes tienen éxito si se ayudan entre sí para aprender.	1	2	3	4	5
4. Los estudiantes tienen éxito si les gusta pensar sobre las materias del colegio.	1	2	3	4	5
5. Los estudiantes tienen éxito si tienen interés en aprender.	1	2	3	4	5
6. Los estudiantes tienen éxito si intentan entender en lugar de dedicarse a memorizar cosas.	1	2	3	4	5
7. Los estudiantes tienen éxito si intentan deducir las cosas.	1	2	3	4	5
8. Los estudiantes tienen éxito si siempre intentan superar a los demás.	1	2	3	4	5
9. Los estudiantes tienen éxito si son más inteligentes que los demás.	1	2	3	4	5
10. Los estudiantes tienen éxito si son inteligentes por naturaleza.	1	2	3	4	5
11. Los estudiantes tiene éxito si son mejores que los demás en hacer exámenes.	1	2	3	4	5
12. Los estudiantes tienen éxito si fingen que les cae bien el profesor.	1	2	3	4	5
13. Los estudiantes tienen éxito si saben impresionar al profesor.	1	2	3	4	5
14. Los estudiantes tienen éxito si saben hacer trampas.	1	2	3	4	5
15. Los estudiantes tienen éxito si saben aparentar que son mejores de lo que son.	1	2	3	4	5
16. Los estudiantes tienen éxito si son honestos.	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes tienen éxito si se saltan normas y no les pillan.	1	2	3	4	5

Anexo 10. Inventario de percepción sobre las creencias del éxito en la escuela

ANEXO 11



GRUPO DE ESTUDIOS MOTIVACIONALES

**TIPO
DE
ESTUDIOS**

GÉNERO

¿ES REPETIDOR?

EDAD:

¿CUÁNTAS ASIGNATURAS HAS SUSPENDIDO EN LA 1ª EVALUACIÓN?

MI RENDIMIENTO ACADÉMICO DURANTE ESTE TRIMESTRE HA SIDO:

MUY BAJO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO
----------	------	-------	------	----------

MIS EXPECTATIVAS PARA SUPERAR ESTE CURSO SON:

MUY BAJAS	BAJAS	MEDIAS	ALTAS	MUY ALTAS
-----------	-------	--------	-------	-----------

ESTOY SATISFECHO CON LOS ESTUDIOS QUE ESTOY CURSANDO:

TOTALMENTE INSATISFECHO	POCO SATISFECHO	SATISFECHO	MUY SATISFECHO	TOTALMENTE SATISFECHO
----------------------------	--------------------	------------	-------------------	--------------------------

CREO QUE TENGO UNA BUENA CAPACIDAD PARA EL TRABAJO ESCOLAR:

TOTALMENTE DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
--------------------------	--------------------	------------	-------------------	--------------------------

Anexo 11. Datos socio-académicos